

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

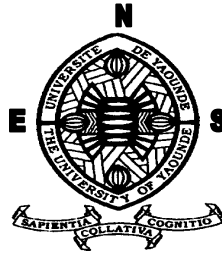
REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



STRATÉGIES DE REMÉDIATION DE L'EXPRESSION
ÉCRITE D'APRÈS L'APPROCHE PAR LES
COMPÉTENCES DANS LES CLASSES À GRAND
EFFECTIF : CAS DE LA CLASSE DE 6^{ème}.

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs de
l'Enseignement Secondaire deuxième grade (Di.P.E.S. II)

par

NGAKANG Marie Nadège

Licenciée ès Lettres modernes françaises,

Titulaire du Di.P.E.S. I

sous la direction de

Mme BONONOChantal

Chargée de cours

Année académique 2015-2016

*À mon cher Époux,
Alain Minard Ondoua*

REMERCIEMENTS

Ce n'est que grâce à une concertation et une collaboration permanentes et fécondes que ce mémoire a pu voir le jour. Nous tenons ainsi à manifester notre reconnaissance :

- à notre directeur de mémoire, le Dr Chantal Bonono, qui malgré ses multiples fonctions, a bien voulu diriger ce travail ;
- à Monsieur Alexi-Bienvenu Belibi, pour sa disponibilité, sa sympathie et pour son attention particulière à la qualité de ce travail. C'est grâce à ses encouragements, son soutien scientifique et matériel que nous sommes parvenue au présent document.
- au Professeur Jean-Calvin Bipoupout qui nous a honorée en acceptant de lire les premiers jets de ce travail.
- à tous les enseignants de l'École Normale Supérieure de Yaoundé en général et du département de français en particulier pour leurs enseignements qui nous ont permis d'achever ce travail.
- à nos encadreurs de stage, Mesdames : Corine Évina et Carole Bolo Bindoua, grâce à qui nous avons pu nous imprégner du métier d'enseignant respectivement au lycée de Nkolndongo (2013) et au lycée bilingue d'Ékounou (2016) et qui, par leur disponibilité, leurs réflexions et leur connaissance du terrain, nous ont aidé à la nécessaire opérationnalisation de ces développements ;

Que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail trouvent ici la marque de notre profonde reconnaissance.

RÉSUMÉ

Dans l'approche par les compétences, l'évaluation n'a de sens que suivie d'une véritable remédiation. Celle-ci constitue une étape essentielle dont le but est de fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'enseignement/apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation sommative. Bien que le canevas de la remédiation ait été énoncé dans les nouveaux programmes d'étude de français élaborés selon l'APC, le constat que nous faisons sur le terrain est que la remédiation en général, et celle relative à l'expression écrite en particulier se résumant à de simples compte-rendus d'évaluation et parfois à de remises de copies aux élèves. Pour justifier la non application de la remédiation, la plupart des enseignants ont évoqué le phénomène de classes à grand effectif qui, selon eux ne permet pas de venir efficacement en aide à tous les élèves. D'où le thème de recherche : « Stratégies de remédiation de l'expression écrite d'après l'approche par les compétences dans les classes à grand effectif : cas de la classe de 6^{ème} ». Dans le souci d'apporter notre modeste contribution aux nouvelles politiques éducatives qui mettent l'apprenant au centre des apprentissages, nous nous sommes penchée sur le « comment » remédier efficacement et suivant plus ou moins les prescriptions de l'APC en expression écrite dans un contexte aussi épineux que celui de classe à grand effectif. Pour ce faire, nous sommes partie de l'hypothèse générale selon laquelle : le travail de groupe, instrument de la pédagogie différenciée facilite la mise en œuvre des activités de remédiation en expression écrite dans les classes à grand effectif. Loin de faire l'apologie de la pédagogie différenciée, ce travail vise à montrer à l'enseignant de français au Cameroun comment procéder pour remédier aux lacunes des élèves quel que soit l'effectif de sa classe et sans vouloir donner des "recettes" toutes faites d'un usage limité et peu reproductibles, nous essayons, plutôt, de faire prendre conscience au professeur de français de l'existence de différents dispositifs, réalisables sans « grand effort » en classe.

Mots et expressions clés : classe à grand effectif, remédiation, expression écrite, approche par les compétences, évaluation, correction, erreur, pédagogie différenciée.

ABSTRACT

In the skills-based approach, the evaluation is that followed by direction of a real remediation. It is an essential step whose aim is to provide to the learner of new learning activities to allow gaps diagnosed during a summative evaluation. Although the canvas of the remediation has spelled out in the new programs drawn up according to the APC, the observation that we do on the ground is that the remediation in general and those related to written expression in particular boils down to simple reports evaluation and sometimes at discounts of copies to students. To justify the non-implementation of the remediation, most teachers referred to the phenomenon of classes to large numbers which, according to them does not effectively provide assistance to all students. Where the research theme : “remediation Strategies written expression in class according to the skills-based approach in classes to great strength: case of the form one class”. In order to make our modest contribution to new educational policies that put the learner at the center of learning, we looked at the 'how' effectively address and more or less following the requirements of the APC in written expression in a context also thorny than class in large numbers. To do this, we are part of the General hypothesis: group work, instrument of differentiated pedagogy, facilitates the implementation of the activities of remediation in written expression in classes in great strength. Far from making the apology of differentiated pedagogy, this work aims to show the French teacher in Cameroon how proceed to address the deficiencies of students regardless of the strength of its class and without wanting to give ready-made limited and little reproducible use "recipes", we are trying, rather, to make awareness to the teacher of the existence of various devices achievable without "great effort" in class.

Key words and phrases: great staff, remediation, writing, class approach by skills, evaluation, correction, error, differentiated pedagogy

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A.P.C. : Approche par les compétences.

E.N.S. : École normale supérieure.

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun le français

N.A.P : Nouvelle approche pédagogique

MINEDUC : Ministère des enseignements secondaires.

PPO : Pédagogie par objectifs

H : Hypothèse

VD : Variable dépendante

VI : Variable indépendante

C : Critère

PLEG : Professeur des lycées de l'enseignement général

PCEG : Professeur des collèges de l'enseignement général

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Critères minimaux à maîtriser à l'écrit.....	41
Tableau 2: Critères de perfectionnement à maîtriser à l'écrit.....	43
Tableau 3: Grille de correction	43
Tableau 4: Barème de notation	44
Tableau 5: Types de remédiation appropriés en fonction du type d'erreur et de sa source.....	53
Tableau 6 : répartition des enseignants suivant les établissements.....	60
Tableau 7: répartition des élèves suivant les sexes	60
Tableau 8: Identification des enquêtés	66
Tableau 9: Intérêt du français.....	66
Tableau 10: Présence aux cours de français	67
Tableau 11: Intervalle de notes en expression écrite.....	67
Tableau 12 : Notes des élèves en expression écrite.....	67
Tableau 13: Typologie des erreurs commises par les élèves	68
Tableau 14: Impact des mauvaises notes de rédaction sur les élèves	69
Tableau 15: Compte rendu d'évaluation	69
Tableau 16: Intérêt accordé à la remise des copies d'expression écrite	70
Tableau 17 : Procédés de Correction des copies d'expression écrite.....	70
Tableau 18: Intérêts accordés aux remarques faites par l'enseignant	71
Tableau 19: L'aide apportée par l'enseignant aux élèves qui ont des lacunes	71
Tableau 20: Identification des enseignants.....	72
Tableau 21: Approche pratiquée en classe de 6ème.....	73
Tableau 22 : Effectifs des classes de 6ème.....	73
Tableau 23: Délais de dépôt des copies	74
Tableau 24: Difficultés liées à la correction des copies de production écrite.....	74
Tableau 25: Pratique de remédiation.....	75
Tableau 26: Obstacles liés à la pratique de la remédiation.....	76
Tableau 27 : relatif à l'attribution des notes	84
Tableau 28: de répartition des groupes d'élèves selon le critère 1.....	90



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les pays en voie de développement sont confrontés depuis les indépendances au phénomène de classes à grands effectifs. Au vue des politiques éducatives mondiales qui prônent la scolarisation à 100% à l'horizon 2035 et les approches pédagogiques qui préconisent le passage fluide des élèves d'une classe à l'autre (la promotion collective), le problème du non encadrement pédagogique des élèves continue de se poser. Dans le souci d'apporter notre modeste contribution pour ainsi pallier ce problème, nous avons choisi de nous focaliser sur le sujet de recherche suivant : « stratégies de remédiation de l'expression écrite d'après l'approche par les compétences dans les classes à grand effectif : cas de la classe de 6^{ème} ».

Pour justifier le choix de la présente étude, il est important de partir des raisons qui ont motivé le choix de ce sujet.

1- Motivations du choix du sujet

JeanHoussaye définit la motivation comme étant « l'action des forces conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement ». Autrement dit, une personne est motivée lorsqu'elle a conscience de ses motifs et que ses motifs sont l'objet de son choix.

Ainsi, les motivations dans le cadre de cette recherche, partent du constat fait lors de notre premier stage pratique effectué au lycée de Nkolndongo en 2014. Constat selon lequel, la remédiation en général, et celle relative à l'expression écrite en particulier se résume à de simples comptes rendus d'évaluation et parfois à des remises de copies aux élèves, bien que le canevas de la remédiation ait été énoncé dans les nouveaux programmes d'études de français première langue élaborés selon l'APC. Bien plus, ce que l'on observe sur le terrain indique que les pratiques courantes sont encore teintées par la PPO et la remédiation telle énoncée par l'APC est presque inexistante.

Pour justifier la non application de la remédiation, la plupart des enseignants ont évoqué le problème de la gestion rationnelle des effectifs pléthoriques comme principal obstacle. D'où le choix de notre thème de recherche.

Loin donc de résoudre le problème des classes à effectif pléthorique, l'objectif de la présente étude est de mettre en avant les stratégies pouvant être adoptées pour remédier suivant les prescriptions de l'APC, efficacement et même régulièrement les lacunes constatées lors de l'expression écrite dans les classes à grand effectif.

Le phénomène de classe à grand effectif et les concepts : de remédiation et d'approche par les compétences n'étant pas nouveau, il nous semble judicieux de présenter quelques recherches scientifiques relatives à ces concepts et ayant un lien étroit avec notre sujet de recherche.

2- Revue de la littérature

Selon Omar Aktouf, la revue de la littérature ou état de la question est : « l'état des connaissances sur un sujet [...] un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, [...] Une étape qui permet à partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations ». (Aktouf,1985)

Dans le cadre de notre investigation, il s'agit de présenter quelques travaux antérieurs ayant abordé l'APC, la pratique de la remédiation et le phénomène de classe à grand effectif.

a- Recherches antérieures effectuées sur l'APC

Il est important de noter que la mise en place d'une nouvelle approche dans l'enseignement du primaire et du secondaire : *l'approche par les compétences*, interpelle de plus en plus les acteurs de l'éducation.

Ainsi, Xavier Roegiers (2006), principal pionnier de la nouvelle approche, a publié un ouvrage intitulé : *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Dans cet ouvrage, il explique d'une part aux enseignants avec des exemples concrets les enjeux et les pratiques liées à l'approche par les compétences et d'autre part, il montre le rapport de complémentarité entre cette nouvelle approche et la PPO. Pour X. Roegiers, la réforme relative à la nouvelle approche ne vient pas en réalité, bouleverser complètement les anciennes pratiques de classe puisqu'elle s'appuie non seulement sur les compétences que les enseignants possèdent déjà, mais aussi sur les principes de la pédagogie par objectifs. Ceci étant, l'APC se mettra en place progressivement dans des classes. La pédagogie de l'intégration, c'est d'abord pour X. Roegiers, le fait de préciser les compétences que chaque élève se doit de développer en fin d'année dans chaque discipline ; définir ce que l'élève doit acquérir comme savoirs, savoir-faire, savoir-être. Pour l'enseignant cela constitue non seulement les objectifs de son cours mais aussi de ses activités. Pour motiver l'apprenant, l'enseignant devra lui montrer à quoi servent ces savoirs. Enfin, il s'agit de confronter l'élève à des situations complexes faisant ainsi intervenir ce qu'il a acquis. Ces situations doivent être proches de la vie quotidienne. Pour la mise en application de cette nouvelle approche, l'auteur explique comment organiser les cours, les évaluations, les

activités d'intégration. Cet ouvrage se révèle donc être un guide pédagogique qui accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes selon la nouvelle approche.

Parmi les travaux relatifs à la pratique de l'APC, figurent aussi ceux de PERRENOUD (2011). En effet, PERRNOUD, dans son article intitulé : *L'Approche par Compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* montre que l'APC, loin de tourner le dos aux savoirs, elle leur donne plutôt une force nouvelle en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. En réalité, il ne suffit pas de passer de longues années à assimiler des savoirs scolaires pour être ipso facto capable de les réutiliser hors de l'école. Ainsi, évaluer la mobilisation des savoirs dans des contextes autres que les contextes d'apprentissage c'est se préparer de belles déconvenues. Car, les enseignants font basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le conformisme, l'imitation et la ruse, le bachotage voire la tricherie. Ce faisant, l'APC peut sans toutefois s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Pour PERRENOUD, les réformes des systèmes éducatifs visent, les unes à moderniser les finalités de l'enseignement pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et des sociétés ; les autres à mieux atteindre les objectifs de formation donnée, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées. Ces deux enjeux impliquent alors le changement radical des programmes qui entraînent avec eux la mise en place des nouvelles méthodes d'enseignement. Pour l'auteur, l'efficacité relative à ces réformes reste encore à démontrer. Toutefois, s'il est vrai que les réformes ont pour objectif de faire évoluer les finalités de l'école pour mieux les adapter à des réalités de la vie quotidienne, on est tenté de penser que l'APC ne pose pas la question des inégalités et de l'échec scolaire étant donné que les inégalités sociales devant l'école ne sont pas indépendantes des contenus des enseignements, des formes et des normes d'excellence scolaire. Ainsi, la problématique des inégalités sociales devant l'école ne passe par le changement des programmes mais par la prise en compte des différences au quotidien et la mise en place de dispositifs permettant de proposer à chaque élève des situations didactiques à sa mesure et susceptibles de faire progresser les élèves vers les objectifs communs. Pour PERRNOUD, seule la pédagogie différenciée permet donc de solliciter chaque apprenant dans sa zone prochaine de développement. Ceci étant, l'enseignant doit organiser les activités et les interactions de sorte que chaque apprenant soit confronté le plus souvent à des situations didactiques les plus fécondes pour lui. Il s'avère donc au final que si l'APC est médiocrement

mise en œuvre ou pratiquée, les inégalités devant l'école s'accroîtront et même magnifiquement conçue et réalisée, elle ne peut prétendre venir à bout des échecs scolaires par le biais des curricula et quel que soit le programme, la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours restent d'actualité.

L. Paquay, G. Calier, L. Colier et Anne-Marie Huynen (2002), ont écrit en commun un livre nommé : *Évaluation des compétences des apprenants*. Selon eux, pour résoudre un problème présenté en situation complexe, les élèves mobiliseront de façon différente des savoirs avec des poids aussi différents. L'intérêt de l'évaluation des compétences à travers une situation d'intégration dépend de l'objectif de l'évaluateur. La maîtrise, à certains niveaux, de certaines compétences d'intégration plus « linéaires » que d'autres a pour condition nécessaire la maîtrise totale de certaines compétences spécifiques qui les composent. Quelle que soit la qualité de la situation d'intégration, elle fait seulement référence à la vie. Elle n'est pas la vie. Elle ne reste qu'une situation d'évaluation en milieu scolaire. Si elle a du sens pour l'enfant, celle-ci n'est pas totalement une démarche d'évaluation proposée à partir d'une situation intégrée qui s'inscrit dans les pratiques pédagogiques nouvelles. Elle permet d'évaluer non seulement les connaissances déclaratives et procédurales de l'apprenant mais également l'appropriation qu'il a pu faire de ces connaissances en vue d'un transfert en termes de « compétences à résoudre des problèmes de vie réelle ».

Françoise Ziada Pachong (2015) dans son mémoire : *L'APC, un nouveau paradigme pour l'enseignement du français au Cameroun : réalités et défis en classe de 6^{ème}*, a mis l'accent sur les limites relatives à l'implantation de l'APC. Pour elle, la NAP est un phénomène de mode. En effet, la réorientation de l'enseignement du français au Cameroun devrait se faire suivant le contexte, faute de quoi, l'APC est vouée à l'échec. Elle énonce comme réalités dont doit tenir compte cette réforme éducative : les effectifs pléthoriques, la gestion du temps, l'âge des apprenants et la non implication de tous les acteurs de la chaîne éducative dans le choix de l'APC. Ainsi, selon Ziada, il faudra s'assurer de la formation ou du recyclage des enseignants, de l'implication des enseignants sur la prise de décisions, de l'équipement en infrastructures et de la réorientation de la NAP en vigueur.

Au vu de ce qui précède, il en ressort que ces travaux sont riches dans la mesure où ils permettent de faire asseoir les bases même de la pratique de l'APC. Notons par ailleurs que, l'implantation de l'APC au Cameroun et même en Afrique n'a pas vraiment tenu compte des réalités dont font face les enseignants sur le terrain : les difficultés de l'enseignement dans les

classes à gros effectif, effectif qui, si mal géré, pourrait être un handicap à la mise en route effective de la nouvelle approche.

b- Recherches antérieures relatives à la gestion des classes à grand effectif.

L'épineux problème, celui des classes surpeuplées tel qu'il se pose dans les systèmes éducatifs africains, préoccupe depuis un bon nombre d'années toute la chaîne éducative. Dans le but de remédier à cette réalité, une pléthore de travaux de recherche a vu le jour, parmi lesquels figurent :

L'approche des grands groupes d'Aliou Dioum (1995), qui dans son ouvrage intitulé : *Enseigner dans une classe à large effectif*, souligne le problème de l'enseignement dans les classes à effectif large. Pour lui, ce phénomène est commun à tous les pays africains. En effet, les effectifs accueillis dans les classes en Afrique, tournent autour de quatre-vingt (80), cent (100) voire cent cinquante (150) élèves. Dans de telles conditions, les acquisitions de base apparaissent difficiles. Les enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale dans cette perspective, ne sont pas prêts à affronter cette situation, encore moins à la rentabiliser. La pédagogie frontale domine le plus souvent dans ce type de classes ; la répétition, l'imitation et la mémorisation sont les démarches pédagogiques les plus privilégiées et pourtant celles-ci présentent des insuffisances dans des classes à effectif large. De même, la discipline est imposée grâce aux pratiques autoritaires. De ce fait, Dioum propose d'introduire dans ces grands groupes des méthodes de pédagogie active, des techniques d'animation de groupes et d'y encourager l'entraide pédagogique, l'enseignement mutuel. L'auteur va donc mettre en évidence le rôle des pairs dans l'éducation selon des récentes recherches faites sur les conflits sociocognitifs qui ont permis de les évaluer. L'objectif de Dioum est alors de faire accepter à la communauté éducative que les grands groupes constituent avant tout une ressource qu'il convient d'exploiter judicieusement. Il s'agit donc de démystifier cette situation actuellement mal vécue par les enseignants en leur présentant le nouveau visage des grands effectifs, en l'aidant à comprendre le fonctionnement et à en percevoir les avantages. Encore que la richesse du grand groupe est la loi d'organisation. Lorsque l'enseignant sait organiser le grand groupe, il peut qualitativement et même quantitativement favoriser l'éclosion de multiples possibilités de communication, d'échange et de résolution de problèmes de sa classe.

La CONFEMEN (1991), dans le cadre de ses activités (séminaires et colloques) a mené aussi une réflexion sur les stratégies efficaces de gestion des classes à effectif pléthorique. Ce qui a abouti à l'élaboration d'un répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation

et d'enseignement dans ces classes. La CONFEMEN soulignera alors que la formation initiale et la formation continue sont déterminantes pour un bon usage des méthodes et techniques préconisées dans la gestion des grands groupes. D'où la nécessité pour la CONFEMEN de former les enseignants dans la conduite et la gestion de ces classes. Selon la CONFEMEN, « la formation initiale devrait aborder la réalité des classes pour rechercher, analyser, amplifier, adapter les moyens pédagogiques adéquats à la conduite des grands groupes ». Ainsi, on peut espérer avoir des enseignants prêts à affronter et à maîtriser des situations complexes et difficiles. Pour affronter les classes à grand effectif, la COFEMEN propose comme techniques : le monitorat et l'aide mutuelle, la recherche collective d'idées, l'élaboration progressive, le débat, la pédagogie par projet, le protolangage, les intergroupes, le langage gestuel, etc. S'agissant de la pratique de l'évaluation, elle propose plusieurs types : l'évaluation différée (au choix rotatif des cahiers ou devoirs, corrections alternatives), l'évaluation immédiate (auto et hétérocorrection).

Daniel Nyassi (1992), pour aborder la réalité des grands groupes au Cameroun, intitulera ainsi son mémoire : *Une maladie du système éducatif camerounais : les classes à effectif pléthorique. Cas des écoles publiques primaires de la ville de Yaoundé*. Daniel Nyassi pense que le système éducatif camerounais sera rentable si on améliorerait son organisation physique au point de respecter le nombre d'élèves prévus par la réglementation. La rentabilité suscitée ici est aussi susceptible de permettre une évaluation efficiente et efficace des élèves.

Compte tenu de l'analyse des travaux précédents les classes à effectif pléthorique constituent un atout pédagogique qu'il convient d'exploiter. Sur ce, ces travaux s'avèrent riches sur le plan de la méthodologie relative à la gestion desdits groupes. Toutefois, il est clair que la plupart des techniques proposées semblent théoriques puisqu'elles ne bénéficient non seulement d'aucune volonté professionnelle de la part des enseignants mais aussi d'aucune volonté politique devant les expérimenter.

c- Travaux antérieurs sur la remédiation de l'expression écrite

Plusieurs recherches ont démontré que l'erreur est un outil pédagogique. Dès lors, plusieurs auteurs, dont quelques-uns seront évoqués, se sont donné pour tâche de clarifier donc le concept d'erreur.

Dans son ouvrage de référence intitulé : *L'orthographe française*, NINA CATACH (1980) analyse le fonctionnement du système orthographique du français. Elle proposera une grille typologique pour analyser les erreurs. Pour elle, cette grille n'a pas pour but

d'additionner les fautes des élèves afin de leur attribuer de mauvaises notes. Plutôt, elle devrait aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves, servir à détecter les lacunes et mesurer le progrès et l'enseignant devrait exploiter cette grille pour adapter son cours aux besoins de ses élèves.

Jean-Pierre ASTOLFI (1997) partira de la thématique suivante : *L'erreur, un outil pour enseigner*, pour montrer quela façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage a beaucoup évolué ces dernières années. En effet, on est globalement passé d'une conception négative donnant lieu d'une sanction à une autre, où les erreurs se présentent plutôt comme indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves. Sans nier qu'il existe des erreurs liées à l'inattention ou au désintérêt, l'auteur montre avec précision qu'il est possible de s'appuyer sur les erreurs commises pour renouveler l'analyse de ce qui se joue dans la classe et pour mieux fonder l'intervention pédagogique. Ainsi il identifie, en s'appuyant sur de nombreux exemples, huit types d'erreurs pour lesquelles il propose médiations et remédiation. Mettre alors l'erreur au cœur des apprentissages dépasse largement la sphère technico-didactique pour questionner le sens des activités scolaires.

A. Dieng Sarr., N.A.Goza,P. Gbenou, J. Calvin Bipoupout, B. Boutamba, Y. Randriambao et X. Roegiers (2010) ont publié en commun un ouvrage qui s'intitule : *pratiques de classe dans l'APC*. Dans cet ouvrage, ils mettent l'accent sur : la correction et la remédiation dans le cadre d'un module d'intégration. Pour ces auteurs, une fois que les copies sont corrigées, il revient donc à l'enseignant de procéder à une remédiation. Cette phase vise la mise à niveau individuelle et/ou collective afin de permettre aux élèves concernés de poursuivre sans difficultés les apprentissages suivants. Ainsi, dans un dispositif de remédiation, le rythme d'acquisition des savoirs et savoir-faire est directement sous le contrôle de l'élève qui l'adapte à ses besoins.

Il en ressort de ces théoriciens de l'APC que, les pratiques pédagogiques qu'ils prônent, plus précisément celles relatives à la remédiation restent encore théoriques. Pourtant la remédiation constitue un point important pour l'acquisition des compétences par les élèves, un point fort de l'APC. Sa mise en pratique parait difficile en situation de classes à effectif pléthorique.

Grace Ngo Balogog Kimassoda (2014) s'est intéressée à : *la gestion de l'erreur pendant la correction de la rédaction en classe de troisième*. Pour elle, les apprenants doivent acquérir certaines compétences afin de limiter les erreurs dans un contexte défini voire les éviter pour ne plus en commettre dans l'avenir. Ainsi, l'enseignant doit pouvoir trouver des solutions adéquates pour gérer l'erreur en classe, beaucoup plus à l'écrit.

En somme, il ressort que ces travaux n'ont pas vraiment envisagé les stratégies de remédiation appropriées aux classes à grand effectif dans le cadre de l'expression écrite, car cet exercice permet à l'enseignant d'établir un contact avec l'apprenant et de comprendre son fonctionnement cognitif. L'expression écrite est un des lieux les plus propices pour diagnostiquer les lacunes des apprenants surtout en contexte de grands groupes et d'y remédier.

L'analyse critique des travaux précédents nous conduit logiquement sur la problématique qui justifie en soi la pertinence de notre thème.

3- Problématique et construction de l'objet de recherche

La problématique est l'élément déclencheur de la recherche scientifique. C'est sur sa base que le chercheur formule son thème d'étude. Selon Michel Beaud, la problématique, c'est l'ensemble construit, autour d'une question, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet.

a- Formulation du problème

Selon Poirier Proulx, le problème est défini en général à travers trois attributifs :

- *L'existence d'un écart, d'une distance entre une situation présente jugée insatisfaisante et une situation désirée ou un but à atteindre.*
- *L'absence d'évidence du cheminement menant à la réduction de l'écart exigeant ainsi, de la part du sujet, d'une démarche cognitive active d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la nature même de cet écart et sur les moyens possibles de le réduire ;*
- *Le caractère subjectif lié à la résolution du problème.* (Poirier Proulx, 1991, cité par Roegiers, 2010, p.17-18).

Dans le cadre de notre étude, le problème posé est celui de la mise en pratique de la remédiation de l'expression écrite telle qu'énoncée par l'APC dans les classes à grand effectif. En effet, ces classes unanimement décriées par les enseignants sont pour beaucoup d'acteurs de l'éducation à l'origine même de la dégradation de la qualité de l'éducation au Cameroun. Ceci est dû au fait que les enseignants visiblement débordés par la gestion très complexe des classes à effectif pléthorique, sombrent dans le découragement. Ainsi, face à un

nombre excessif de copies d'évaluation en général et dans le cadre de l'expression écrite en particulier, la correction ainsi que la remédiation sont le plus souvent bâclées ou négligées.

b- Questions de recherche

Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. En général, on distingue : une question principale de recherche et des questions spécifiques.

► Question principale de recherche.

Compte tenu du problème de recherche formulé plus haut, c'est-à-dire celui de la gestion rationnelle des activités de remédiation suivant l'APC dans les classes à grand effectif, la question principale qui guidera cette étude est formulée de la manière suivante : comment articuler les activités de remédiation telle que proposée par l'APC dans le cadre de l'expression écrite dans un contexte de grands groupes ? Autrement dit, comment procéder pour mettre en pratique les techniques pédagogiques qui permettent à un apprenant en situation de grand groupe de combler ses lacunes par rapport à un enseignement donné : cas particulier de l'écrit ?

► Questions spécifique de recherche.

Les questions spécifiques relatives à notre étude s'énoncent comme suit :

- Qu'entend-t-on par classe à grand effectif ?
- Quelles sont les stratégies de remédiation proposées par l'APC dans le cadre de l'expression écrite ?
- Comment procéder pour pratiquer la remédiation prescrite par l'APC dans la situation de classe à grand effectif pour ce qui est de l'expression écrite ?

c- Hypothèses de recherche.

D'après Gordon Mace, « l'hypothèse peut être envisagée comme une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche ». L'hypothèse se révèle donc être un pivot de toute recherche scientifique étant donné qu'elle constitue à la fois le résultat de la conceptualisation et le point de départ de l'expérimentation ou vérification. Le plus souvent, on distingue l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires.

► Hypothèse générale

L'hypothèse générale est selon Aktouf : « celle qui guide la réflexion, oriente la lecture du chercheur, tout en l'aidant à procéder à certains choix ayant trait aux objectifs que vise la réflexion ». (Aktouf, 1985, 58)

Cette recherche part de l'hypothèse selon laquelle le travail de groupe, instrument de la pédagogie différenciée facilite la mise en œuvre des activités de remédiation de l'expression écrite prônée par l'APC dans les classes à grands effectifs.

► **Hypothèses secondaires**

Les hypothèses secondaires peuvent être appréhendées comme les réponses anticipées que le chercheur formule à ses questions spécifiques de recherche. Elles sont mesurables et manipulables par ce dernier. Les hypothèses secondaires relatives à notre étude, sont ainsi formulées :

H.R.1 : la notion de classe à grand effectif prend en compte le critère quantitatif.

H.R.2 : les stratégies de remédiation proposées par l'APC sont : les remédiations par feedback, les remédiations par répétition ou par travaux complémentaires, les remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage et les remédiations par action sur des facteurs plus fondamentaux.

H.R.3 : les stratégies de remédiation proposées par l'APC doivent être associées aux techniques de pédagogie différenciée.

4- Objectifs de la recherche.

Mener une recherche sans objectifs revient à aller vers l'inconnu. L'objectif de ce fait renvoie au but visé par le chercheur.

Généralement, il se divise en deux catégories : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

► **Objectif général**

L'objectif général indique l'intention globale visée par le chercheur.

De toute évidence, ce travail se veut alors une contribution à la recherche des solutions aux problèmes pédagogiques que posent les grands groupes. Nous voulons, pour la circonstance, mettre à la portée des collègues-enseignants quelques stratégies efficaces de remédiation de l'expression écrite dans cette réalité complexe qu'est le grand groupe. Il s'agit

de ce fait d'un « guideline » pour les pratiques de classe relatives à la remédiation de l'expression écrite en contexte de classe à effectif complexe.

► Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques répondent à la question : comment s'y prendre pratiquement sur le terrain. Il s'agit concrètement des activités que le chercheur compte mener pour atteindre les résultats escomptés. Ainsi, pour opérationnaliser l'objectif général ci-dessus, il sera judicieux de :

- Montrer que l'expression écrite dans le contexte de grand groupe est le meilleur lieu du processus diagnostic-remédiation pour l'enseignant.
- Vérifier les différents facteurs qui sont pris en compte pour définir la notion de classe à grand effectif.
- Montrer que les stratégies de remédiation proposées par l'APC associées aux techniques de pédagogie différenciée facilitent la remédiation de l'expression écrite dans les classes à grands effectifs.

5- L'intérêt de la recherche

Trouver de l'intérêt à une étude revient à déterminer et en quoi et pour qui cette étude est importante. Dès lors, cette étude revêt plusieurs intérêts :

▪ **l'intérêt scientifique**, étant donné que cette recherche se veut une contribution à la science ;

▪ **l'intérêt didactique** dans la mesure où le présent travail se veut d'une part un « guideline » pour la mise en route des activités de remédiation dans le cadre de l'expression écrite en contexte de grands groupes au cycle d'observation, plus particulièrement en classe de 6^e, et d'autre part, s'attèle à dédramatiser le phénomène de grands groupes qui selon les enseignants chargés de l'application de l'APC constituerait un obstacle à la mise en œuvre des activités de remédiation de l'expression écrite ;

▪ **l'intérêt psychopédagogique** étant donné que l'enseignant se situe en même temps comme un psychologue et un pédagogue. En effet, cette recherche met l'accent sur l'aide apportée par l'enseignant, aux enfants qui éprouvent des difficultés quant à l'acquisition des savoirs et même à la mobilisation de ces savoirs. L'étude vise donc, à partir d'un diagnostic posé sur la copie d'expression écrite de l'élève pour en identifier les erreurs et en rechercher les sources et causes possibles (qui peuvent être soit intrinsèques, soit

extrinsèques) en vue de la mise en place d'un dispositif de remédiation approprié. L'enseignant est donc ici semblable, comme le dit X. Roegiers, à un « médecin » qui avant de prescrire un remède partira d'un diagnostic. Et, la copie d'expression écrite en est le lieu « parfait », car l'erreur qui s'y trouve est le révélateur du fonctionnement cognitif de l'apprenant.

- **L'intérêt social**, compte tenu du fait que ce travail constitue un acte de participation à l'application de la nouvelle politique éducative relative à l'APC au Cameroun.

6- Délimitation du sujet

Délimiter un sujet de recherche, c'est le circonscrire dans des limites nettement déterminées. Ces limites s'effectuent à la fois sur le plan théorique, spatial et temporel.

► Délimitation théorique

Sur le plan théorique, le présent travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues en général et de la didactique du français en particulier. Etant donné que, la didactique est un domaine vaste, nous nous limiterons volontiers à un problème courant auquel sont confrontés les systèmes éducatifs en Afrique et le Cameroun en particulier : la gestion quotidienne très complexe des classes à grand effectif. De ce fait, il est question d'établir le lien qui existe entre l'application d'une approche et les réalités du contexte dans lequel elle est implantée. L'APC étant ici l'approche qui nous intéresse. Et loin d'aborder cette nouvelle approche en général, nous nous focaliseront sur l'activité pédagogique qui pour nous est très importante et donc une nécessité : la pratique de la remédiation, puisque, si nous prenons en compte le fait que l'APC met l'accent sur le développement des compétences, alors il ne peut y avoir de compétences durables si les ressources requises (capacités et connaissances) présentent de graves lacunes.

► Délimitation spatio-temporel

C'est dans l'optique de la rédaction du mémoire présenté en vue de l'obtention du DI.P.E.S II pour le compte de l'année académique 2015-2016 et marquant la fin de la formation à l'école normale supérieure de Yaoundé que ce présent travail est mené.

Pour mener à bien notre étude, nous avons choisi la classe de 6^e, qui pour nous correspond non seulement à la classe marquant la transition entre le primaire et le collège— cette transition s'effectue souvent avec d'énormes difficultés— mais aussi pour la taille énorme des effectifs qu'on y retrouve. Bien plus, compte tenu de l'école de la promotion collective

dont le but est de faire évoluer les élèves sans redoublement au sein des différents niveaux, avec parfois l'approbation des parents.

7- Variables

Gordon Mace définit la variable comme un instrument de précision ou de spécification qui permet de traduire des énoncés contenant des concepts opératoires en des énoncés possédant des (référénts empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits. Autrement dit, elle permet de reproduire d'une manière plus concrète la relation établie en hypothèse et joue un rôle central dans le processus de recherche (dans la mesure où elle aide à déterminer ce qu'il faudra observer précisément pour vérifier l'hypothèse en même temps qu'elle permet déjà de commencer à organiser l'information selon la relation logique établie en hypothèse.

On distingue en général deux types de variables : les variables dépendantes et les variables indépendantes.

► Variables indépendantes

La variable indépendante est celle qui permet d'expliquer le phénomène étudié. Elle est la cause présumée. Comme variables indépendante de la présente étude, nous avons :

Vi 1 : classe à grand effectif ;

Vi 2 : stratégies de remédiation proposées par l'APC ;

Vi 3 : stratégies de remédiation proposées par l'APC.

► Variables dépendantes

Selon Mace, la variable dépendante, « c'est l'effet présumé dans une relation de cause à effet et, en recherche expérimentale » (Mace, 1988, p.49). C'est la variable qu'on ne manipule pas, mais qu'on observe pour évaluer l'impact sur elle, des changements intervenus chez les autres variables. Autrement dit, c'est ce que le chercheur cherche à expliquer.

Ainsi, les variables relatives à cette recherche sont ainsi formulées :

Vd 1 : le critère quantitatif.

Vd 2 : la remédiation par feed-back, les remédiations par répétition ou par travaux complémentaires, les remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage, et les remédiations par action sur des facteurs plus fondamentaux ;

Vd 3 : le travail de groupe : le tutorat, le monitorat, le regroupement hétérogène, le groupe à tâche, le groupe de besoins.

Nous pouvons clore cette section en avouant que la situation de classes à effectifs pléthoriques est une contrainte indéniable. Cependant, elle ne doit pas être considérée comme un obstacle insurmontable pour l'enseignant. L'ingéniosité et l'initiative restent donc les seuls atouts majeurs dont dispose ce dernier pour mettre en œuvre les activités de remédiations de l'expression écrite dans lesdites classes.

Pour des besoins d'organisation, nous avons structuré notre argumentation en chapitres, soient quatre au total.

Le premier chapitre constitue le cadre théorique. C'est le lieu où nous présentons d'abord l'APC et ses principes ; ensuite ses théories fondamentales, lesquelles nous servent aussi de théories de référence, entre autres : le cognitivisme, la théorie constructiviste de Piaget, le socioconstructivisme, la théorie de la cognition située enfin deux théories explicatives de notre sujet : la théorie de Johnson et Bany la théorie de la remédiation sociocognitive. Ces théories nous permettront d'apporter quelques éléments de réponses à notre problématique.

Dans le chapitre deux, nous aborderons le phénomène de classe à grand effectif, la théorie de la remédiation de l'expression écrite énoncée par l'APC et les obstacles auxquels font face les enseignants de français pour remédier aux lacunes des apprenants suivant cette théorie.

Le troisième chapitre présentera de façon détaillée notre méthodologie de recherche. Il sera le lieu où nous précisons les instruments que nous avons utilisés dans la collecte des données. À la fin de ce chapitre nous exposerons les résultats de l'analyse et nous vérifierons la validité des hypothèses émises.

Le quatrième chapitre, développe les propositions didactiques. Il s'agit des stratégies mises en place pour remédier aux erreurs des apprenants dans le cadre de l'expression écrite telle que prescrite par l'APC en situation de classes à grands effectifs. Nous proposerons un cas pratique mené dans la classe de 6ème au lycée bilingue d'Ekounou, ensuite il sera question de montrer les limites et les avantages de l'étude, afin de faire quelques recommandations c'est-à-dire des suggestions relatives à la conduite à tenir par chaque maillon de la société impliqué dans le processus de remédiation.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre est consacré aux théories et permet de mieux clarifier l'objet même de cette recherche.

I-1 Approche notionnelle : définition de quelques concepts

I-1-1 Compétence

Selon Philippe Perrenoud, « la compétence est une action efficace face à une situation qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose des connaissances et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre des vrais problèmes. » (Perrenoud, 1996, p.33).

Quant à X. Roegiers, « la compétence est la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble ordonné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations appartenant à une famille de situations. » (Roegiers, 2003, p.258).

À partir des définitions ci-après, nous pouvons déduire qu'un apprenant est déclaré compétent lorsqu'il est à même de mobiliser et d'intégrer en un tout cohérent des savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser correctement une tâche complexe bien précise.

I-1-2 Situation-problème

La situation-problème désigne selon X. Roegiers : « un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas à priori. » (Roegiers, 2003, p.261). C'est donc une situation présentant un obstacle.

On distingue des situations-problèmes « didactiques » à des fins d'apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, et de situations « cibles », pour intégrer et évaluer les acquis.

On entend par situation-problème « didactique », celle proposée par l'enseignant aux élèves en vue de l'acquisition de nouvelles notions, règles, procédures, etc. Et, dans ce type de situation-problème, il est proposé à l'apprenant une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités).

Pour construire une situation-problème, il faut :

- choisir et lire l'énoncé de la compétence à évaluer ;
- **le support** est constitué du contexte (les occasions dans lesquelles on se situe) ; des informations à partir desquelles l'élève est appelé à agir) ; la fonction (le but dans lequel la production est réalisée).
- **la tâche** qui est attendue de l'élève, ce qu'il doit réaliser.
- **la consigne** qui est une orientation de l'élève dans l'exécution de la tâche. Elle est doit être explicite.

I-1-3 Situation complexe

Une situation complexe est définie par X. Roegiers comme étant « une situation qui, pour être résolue, fait appel à plusieurs éléments qui ont déjà été abordés par l'apprenant, mais de façon séparée, dans un autre ordre, dans un autre contexte. » (Roegiers, 2003, p.121). Ainsi, la situation complexe n'est pas une simple application d'une notion, d'une règle, d'une formule abordée en classe. Ce qui peut la rendre complexe, c'est d'abord le contexte et la quantité de ressources auxquelles faire appel. La situation complexe permet de mettre en pratique des apprentissages, de vérifier que l'élève a acquis les nouveaux savoirs et qu'il sait les réutiliser dans diverses situations.

L'enseignant aborde généralement les apprentissages ponctuels pendant au moins cinq semaines. Lors de la sixième semaine, l'enseignant lance une séance de travail basée sur des situations complexes proposées aux élèves. Il cesse d'enseigner les nouvelles notions. Et pour

résoudre chaque situation l'apprenant doit faire appel à plusieurs notions vues au cours des semaines d'apprentissage précédentes.

I-1-4 Intégration

En pédagogie, l'intégration est la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation complexe. Pour Roegiers, elle est : « l'opération par laquelle on rend interdépendant différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée, en fonction d'un but donné » (Roegiers, 2010, p.22). En d'autres termes, intégrer les savoirs, c'est utiliser ces savoirs de façon concrète dans des situations de la vie courante. L'élève doit, pour intégrer les acquis, transférer ses apprentissages du contexte scolaire à un contexte du quotidien, c'est-à-dire passer de la théorie à la pratique.

En somme, il ya intégration que si l'apprenant réinvestit ses acquis dans un contexte nouveau, s'il s'implique personnellement dans la résolution de la situation-problème, c'est-à-dire qu'il trouve lui-même les savoirs et les savoir-faire à mobiliser pour résoudre cette situation-problème.

I-1-5 Évaluation

Joseph Célestin Atangana considère l'évaluation comme la vérification étape par étape de l'acquisition des compétences auxquelles l'élève doit parvenir à un point du cursus ; comme un ensemble de procédures ayant pour but d'indiquer si les objectifs ont été atteints et de quelles manières ils le sont. L'évaluation est ainsi la mesure à l'aide des critères précis des acquis d'un élève de la valeur d'un enseignement. Elle est distincte du contrôle qui est une démarche visant à vérifier l'écart entre une situation donnée et une norme ou encore un état donné et un état attendu, mais toutefois, un contrôle peut comprendre certains aspects plus proches de l'évaluation.

On distingue alors différents types d'évaluation. Une évaluation peut être à la fois sommative, certificative, formative, intégrée et critériée.

Notons par ailleurs qu'une évaluation débouche sur une décision. Et lorsqu'il s'agit d'évaluation des acquis, deux niveaux sont à examiner : le niveau de chaque élève et le niveau général de la classe. À ces niveaux, on retrouve en général :

- **L'évaluation d'orientation** appelé encore évaluation diagnostique qui vise soit à détecter les forces et les lacunes des élèves en vue d'y remédier ou d'orienter l'élève

ou les élèves vers un type d'apprentissage plus adapté, soit à déterminer la façon dont les apprentissages en fonction du profil de la classe. Elle a lieu avant les apprentissages.

- **L'évaluation de régulation ou formative** est celle qui a lieu pendant l'apprentissage et est souvent différente de l'évaluation sommative. Elle a pour but de déceler les difficultés en vue d'y remédier. Et tout comme l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative procède par un diagnostic de ces difficultés. L'enseignant part des lacunes observées pour apporter des modifications dans la façon de mener ses apprentissages.
- **L'évaluation sommative** celle qui nous intéresse et qui permet de mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire enseignés au terme d'une séquence.
- **L'évaluation certificative** a pour objectif de déterminer si l'élève a les acquis nécessaires pour entamer un autre niveau d'études. Elle peut parfois entraîner une orientation de l'élève dans une filière en fonction de ses résultats.

Néanmoins, qu'il s'agisse du niveau de l'élève ou du niveau de la classe, l'évaluation doit se faire avant, pendant et à la fin de l'apprentissage.

I-2 De l'APC à ses théories fondamentales

I-2-1L'approche par les compétences

I-2-1-1 Définition

L'APC est une pédagogie qui vient combler les insuffisances de la pédagogie par objectifs davantage centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire, négligeant l'acquisition des compétences intellectuelles. Dès lors, l'APC vise l'intégration des acquis scolaires pour résoudre les problèmes de la vie courante et la recherche de l'efficacité dans le monde du travail. Il s'agit donc de mettre en place les circonstances et les conditions qui puissent faciliter chez l'apprenant non seulement l'installation et l'acquisition des ressources, mais également et surtout la mobilisation de celles-ci en situation.

En effet, X.Roegiers, part d'un triple constat observé aujourd'hui :

- les élèves ne possèdent pas les acquis de base pour continuer leur scolarité et pour s'insérer dans la vie socio- professionnelle c'est-à-dire qu'il y a décalage entre ce que l'école produit et ce qui est attendu par la société.
- Le fossé se creuse entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles.

- Les écoles multiplient les échecs abusifs ainsi que les disparités dans les classes augmentent, ce qui rend la tâche de l'enseignant plus difficile.

Il s'agit dès lors de donner du sens aux apprentissages. De développer ce que les adeptes de l'APC appellent : l'« agir compétent » chez les élèves. En effet, l'« agir compétent » est l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement de situations, car c'est au sein d'une situation que l'apprenant se construit, modifie ou réfute des connaissances tout autant situées.

I-2-1-2 Principes

L'APC, comme toute autre approche repose sur des principes. De ce fait, pour mettre en place une approche par les compétences, les fondements suivants doivent être respectés :

- **la globalité** : il s'agit de proposer à l'apprenant des éléments à analyser à partir d'une tâche ou situation globale et complexe. Ces éléments lui offrent une vue d'ensemble de la situation d'apprentissage. Ainsi, le principe de globalité est pris en compte du début jusqu'à la fin de la séquence d'apprentissage.
- **la construction** qui a pour but, l'activation des acquis, l'élaboration de nouveaux savoirs et l'organisation des informations. Pour que cela soit possible, l'enseignant doit donc mettre sur pied une activité d'introduction afin d'activer chez l'élève leurs acquis antérieurs et de les amener à établir les liens entre ces acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages.
- **l'alternance** : il s'agit de partir du global au spécifique c'est-à-dire du général au particulier puis au global. Pour développer une compétence chez l'élève, il convient de partir d'une tâche intégratrice en tant qu'une activité d'un apprentissage spécifique ;
- **l'application** : c'est l'apprentissage par l'agir. En effet, une compétence est définie comme un savoir agir en situation. Par cette idée de savoir agir, la compétence devient donc indissociable des contextes dans lesquels elle se manifeste et des situations qu'elle permet de traiter. Il serait donc illusoire de croire qu'on puisse être déclaré compétent sans passer par l'apprentissage centré sur l'agir. Etant donné qu'on ne retient que ce que l'on applique. Il est donc demandé aux enseignants de présenter aux élèves les outils à leur disposition afin de les sensibiliser au contrôle qu'ils exercent sur la réalisation de leur tâche, de favoriser l'apprentissage par la manipulation et de mettre les élèves en action dans une tâche intégratrice ;
- **la distinction** : il relève de la distinction entre le contenu et le processus d'apprentissage. En formation par les compétences, une compétence ne peut s'activer

ex nihilo. L'apprenant a besoin du contenu disciplinaire pour activer les composantes de la compétence. Mais comme il ne se servira que des composantes de la compétence pour aller chercher le contenu disciplinaire, il risque au même moment de perdre de vue le processus de la compétence qu'il doit maîtriser de façon explicite. Le principe de distinction contribue grandement à favoriser l'apprentissage explicite des composantes de la compétence ainsi que les stratégies d'apprentissage approprié. L'enseignant doit ainsi questionner l'élève autant sur son processus que sur ses connaissances (comment y es-tu arrivé ? Que comprends-tu ? Où s'arrête ta compréhension de la compétence sollicitée et de ses capacités ?) ;

- **la signifiante** : il est question de l'utilisation des situations motivantes pour l'élève. Autrement dit, une situation doit être significative c'est-à-dire ayant du sens pour l'apprenant, une situation avec laquelle il entretient une relation affective positive, une situation qui le sollicite davantage. Il est nécessaire donc se préoccuper de l'établissement des liens entre les situations proposées à l'école et les situations de sa vie au quotidien. Exploiter par exemple un élément de l'actualité comme déclencheur de la tâche intégratrice ;
- **la cohérence** qui vise à établir la relation entre les activités d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation et la compétence visée. Ce principe a également pour but de faciliter l'apprentissage et de donner du sens à l'évaluation formative. Il repose sur une sélection pertinente d'activités bien agencées et une recherche constante en vue d'animer les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il importe pour l'enseignant de ce fait de déterminer quelles capacités et quelles habiletés seront enseignées spécifiquement et de prévoir des activités d'apprentissage spécifiques si nécessaire ;
- **l'itération** : il s'agit de suivre l'évolution de l'apprenant à travers un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence visée. Ainsi, il convient de proposer à l'élève une tâche semblable à celle qu'il a déjà faite et concernant un même apprentissage, proposer aux élèves des tâches semblables, mais sur des thèmes variés d'un groupe à l'autre, pour que lors de présentation des résultats, le processus d'itération soit multiplié par la diversité des présentations ;
- **le principe de transfert** : c'est l'utilisation dans un autre contexte de connaissances et de capacités apprises dans un contexte donné. Dès lors, il est question d'un transfert d'une tâche source à une tâche cible. Ce principe de transfert de l'apprentissage est

l'influence que l'apprentissage réalise dans une situation donnée peut avoir sur un apprentissage dans d'autres situations. Par ce principe, il est facile de comprendre :

- l'utilisation des connaissances et des habiletés dans différentes situations reliées à un même domaine.
- l'utilisation dans un autre contexte des connaissances et des habiletés dans un domaine précis.

Dans cette perspective, le transfert s'inscrit dans le continuum :

Rétention → intégration → transfert

Pour qu'il y ait donc transfert, l'enseignant doit chercher à réactiver la mémoire à long terme des élèves pour qu'ils utilisent l'expérience acquise au cours d'autres activités et qu'ils la réinvestissent ; prévoir des situations où les processus ainsi que les liens entre les composantes des composantes seront explicités ; demander aux élèves de prévoir des situations où ils pourraient avoir à utiliser les apprentissages réalisés au cours de cette tâche intégratrice.

- **L'intégration** : ici, l'apprenant développe la composante en utilisant les composantes de façon intégrée. Ce principe est le fondement même de l'APC. Une personne peut bien utiliser une composante de la compétence lorsqu'elle l'applique seule, mais être incapable de l'appliquer en association avec une autre composante dans une situation plus complexe.

I-2-1-3 Le rôle de l'enseignant.

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme. C'est l'élève qui les développe et les construit. Pour y parvenir, l'enseignant doit soutenir l'apprenant, l'accompagner et lui donner régulièrement les occasions d'exercer ses compétences (en lui proposant des situations). Il doit mettre en place des cadres spécifiques d'apprentissage qui permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et d'établir les liens entre les apprentissages effectués à l'école et les situations de vie. L'enseignant devient donc un expert qui crée des situations favorisant un apprentissage précis ; un guide qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont acquis antérieurement et à systématiser de nouvelles connaissances ; un médiateur qui les aide à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles ; un animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en groupe, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage.

I-2-1-4 Le rôle de l'apprenant

Avec la NAP, l'apprenant est plus que jamais placé au centre des apprentissages. L'accent est désormais mis sur le comportement de l'élève et non sur l'utilisation à bon escient des savoirs. Guidé et motivé par l'enseignant, l'apprenant doit s'investir dans les apprentissages. Par une technique de questionnement, lui permettant d'établir des liens avec les acquis qu'il possède déjà et de confronter ses savoirs avec ceux de ses camarades.

I-2-1-5 Enseigner en termes de compétences

Si nous considérons la compétence comme étant la capacité qu'a un individu d'accomplir ou de réaliser des tâches plus ou moins complexes ; enseigner en termes de compétences revient donc à l'enseignant de faciliter le développement d'une telle capacité. Ce dernier doit pour ainsi, placer l'élève dans toutes les conditions possibles qui lui permettront d'acquérir la capacité de réaliser ces tâches et pour ce fait imaginer ces tâches. Entre autres conditions, il doit faire émerger chez l'élève une réflexion métacognitive sur les conditions du succès de l'action.

I-2-1-6 Apports et difficultés de l'APC dans le processus enseignement/ apprentissage

a- Apports

L'APC, dans le processus enseignement apprentissage aujourd'hui a un triple apport. Elle permet de :

- **donner du sens aux apprentissages** c'est-à-dire finaliser les apprentissages, faire en sorte que l'élève sorte des connaissances théoriques pour s'en servir de façon concrète dans son milieu scolaire. Ainsi, l'enseignant doit situer les apprentissages par rapport à une situation qui a du sens pour ce dernier.
- **rendre les apprentissages plus efficaces** : l'APC garantit une meilleure fixation des acquis. En effet, l'expérience a montré qu'un savoir ou même une capacité est mieux fixé(e) lorsqu'il (elle) a été mobilisé (e) dans le cadre de la résolution d'une tâche. Ceci étant, la situation d'apprentissage de base par excellence chez les adeptes de l'APC est la situation- problème parce qu'elle fournit à l'élève des occasions de mobiliser ses acquis dans des situations sans cesse nouvelles pour lui. Bien plus, l'APC permet de mettre l'accent sur l'essentiel, car l'enseignant ne peut pas tout enseigner et donc il devra insister sur les apprentissages qui lui semble les plus importants soit parce qu'ils sont utiles au quotidien, soit parce qu'ils constituent les bases des apprentissages suivants. Il s'agit des capacités, de compétences pratiques

fondamentales pour l'apprenant. Enfin, l'APC favorise le décloisonnement des apprentissages. De ce fait, cette approche permet d'établir les liens entre différentes notions issues d'une même discipline ainsi que l'interdisciplinarité.

- **Fonder les apprentissages ultérieurs** : c'est-à-dire que l'APC permet de mettre en lien progressif les différents acquis de l'élève et la mobilisation conjointe de ceux-ci dans des situations significatives allant au-delà d'une classe et d'une année scolaire ; de construire un système plus global dans lequel d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, les acquis sont progressivement réinvestis et mis au service de compétences plus complexes.

b- Difficultés liée à l'implantation de l'APC

L'APC connaît un grand nombre de difficultés quant à son implantation dans les systèmes éducatifs.

Ainsi, elle connaît des problèmes liés aux résistances au changement de la part des différents acteurs éducatifs entre autres : les enseignants, inspecteurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, les parents.... On note aussi les difficultés liées à la formation de ces différents acteurs. Bien plus, nous relevons les difficultés liées à l'organisation des apprentissages, en particulier la difficulté d'offrir suffisamment aux élèves des occasions d'exercer leurs compétences dans le cadre scolaire. Ceci, à cause du surcharge des programmes, du cloisonnement des horaires, des difficultés d'un suivi individuel des élèves, etc., mais aussi parce que l'école reste enfermée dans l'école.

I-2-2 Théories fondamentales de l'APC

I-2-2-1 Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui explique comment la mémoire recueille, traite, emmagasine les nouvelles informations et les récupère, par la suite. Le cognitivisme conçoit l'enseignement et l'apprentissage comme un lieu de partage, de confrontation d'idées, de constructions de divers types de connaissances. Le but fondamental poursuivi par les cognitivistes est de développer l'autonomie cognitive, affective et sociale de l'apprenant par une démarche de médiation. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est caractérisé par l'acquisition et l'intégration de nouveaux savoirs réutilisables. L'apprentissage est vu comme un processus actif de construction des savoirs à partir des connaissances que possède déjà l'élève. Cette construction implique nécessairement l'acquisition de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Tardif présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives. Et pour lui,

- L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- L'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Pour Tardif, la tâche de l'enseignant est de planifier en fonction des contenus disciplinaires, de la gestion de classe ainsi que des composantes affectives, sociales, cognitives et métacognitives de l'élève. L'enseignement se manifeste concrètement par des interventions fréquentes, des entraînements précis, d'actions de médiation, des évaluations formatives et des rétroactions axées autant sur les connaissances que sur les stratégies et les processus mentaux des apprenants.

I-2-2-2 La théorie constructiviste de Piaget

a- L'hypothèse constructiviste

Le constructivisme, développé au XIXe siècle, est une théorie d'apprentissage qui a été influencée par les travaux du psychologue suisse Jean Piaget. En effet, le constructivisme s'inscrit en faux contre la théorie béhavioriste qui limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse et ainsi se basait seulement sur des données matérielles observables pour rendre compte des phénomènes liés au processus enseignement/apprentissage. De ce fait, la théorie constructiviste va intégrer dans le processus apprentissage le domaine cognitif et abandonner l'idée d'une connaissance qui soit une copie conforme de la réalité extérieure au sujet. L'argument partagé par toutes les épistémologies constructivistes est celui du primat absolu du sujet connaissant qui construit ses propres connaissances. Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences issues de son environnement et à travers les interactions avec son entourage. Ainsi, le savoir même « *codifié* » dans les programmes n'est pas transmissible pour les constructivistes, l'apprenant se construit lui-même des « *connaissances* » à propos de ces savoirs.

b- La théorie de Piaget

La théorie de Piaget décrit l'intelligence comme la forme la plus générale des coordinations des actions et des opérations d'un sujet qui « se construit en construisant, reconstruisant, structurant et restructurant logiquement son environnement », (Piaget, 1963, p.21.). Les connaissances ne sont dans ce cas, ni le reflet du monde extérieur, ni la projection sur le monde extérieur de structures innées. Pour Piaget, le sujet ne se construit une représentation du monde extérieur qu'à travers ses propres actions et opérations, autant sur le monde physique que sur ses propres connaissances antérieures à propos de l'objet à apprendre.

L'intelligence repose principalement sur deux principes à savoir : l'organisation et l'adaptation. Ce sont ces activités qui viennent parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant.

Dès lors, l'individu apparaît comme le protagoniste actif du processus de connaissances et les constructions mentales sont le produit de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend. En effet, il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant. Et cela, passe par trois processus importants : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

- **L'assimilation** correspond à l'intégration de nouvelles connaissances aux schèmes déjà construits chez l'individu. En effet, l'apprenant en s'appuyant sur son milieu et des situations extérieures nouvelles intègre de nouvelles données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.
- **L'accommodation** renvoie à l'ajustement ou à la modification de schèmes déjà construits chez l'individu ou la construction de nouveaux schèmes. Ce processus est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles, d'où la modification des cadres mentaux.
- **L'équilibration** c'est lorsque les processus d'assimilation et d'accommodation atteignent un équilibre, qu'il y a adaptation. L'équilibration se veut constante tout au long du processus d'apprentissage et ne s'achève que lorsqu'un système d'adaptation est constitué.

Pour qu'il y ait adaptation, il est important que l'enfant se questionne. De ce fait, seules les situations de conflits cognitifs peuvent amener l'enfant à cette action. Ainsi, lorsqu'on place l'apprenant dans des situations d'apprentissages, le plus souvent un « conflit

cognitif » survient pour bousculer les informations déjà en place. Si ce conflit cognitif est suivi d'une clarification de ses conceptions erronées, l'apprenant a plus de chances de construire ses connaissances de façon viable.

I-2-2-3 La cognition située

La théorie de la cognition située considère que les significations sont dans les pratiques sociales avant d'être dans «la tête » des individus. Le sens se construit dans les échanges en référence à des contextes particuliers. Aussi, au plan psychologique, les connaissances sont toujours situées. Le caractère décontextualisé de certaines connaissances, comme les connaissances scientifiques, n'est qu'une exception, et ceci n'est qu'un idéal spécifique à une culture à laquelle ne parvient qu'une minorité d'individus.

La cognition située met l'accent sur la primauté de la personne qui se construit tout en construisant son environnement, en relation dialectique avec lui, pour le développement de ses compétences. Les présupposés de la cognition située posent les êtres humains comme des agents « pensants » et socialement situés. Lave affirme à ce propos que :

les connaissances se forment dans des activités ayant une finalité sociale. Elles prennent sens par rapport à la finalité des actions et non pas par rapport aux concepts scientifiques ni par rapport à des organisations conceptuelles extérieures au sujet, élaborées par des communautés d'experts qui en discutent et développent une épistémologie à leur propos. (Lave, 1998, p. 190)

En d'autres termes, Lave invite les psychologues de la cognition à abandonner l'étude du sujet épistémique pour aborder l'étude de l'homme situé socialement et historiquement. Le point de vue de Lave est qu'il n'existe pas d'invariants conceptuels et que toutes les connaissances sont situées. La cognition située replace l'individu dans des situations et leurs contextes avec lesquels il interagit de façon constructive, propose un cadre pertinent pour le développement des compétences.

Nous adoptons l'hypothèse que les connaissances sont internalisées par un individu dans les échanges en référence à des contextes particuliers. Cette hypothèse n'empêche pas que les connaissances construites à travers des échanges entre des individus à propos de situations particulières soient réutilisées par un individu dans d'autres situations.

I-2-2-4 La théorie socioconstructivisme

a- Définition

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, il ajoute la dimension interactive évoquant les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux « objets » (des objets qui peuvent, entre autres être le savoir codifié). Les apprentissages se développent grâce aux interactions que le sujet établit avec son milieu. En termes d'apprentissages scolaires, cela signifie que le sujet ne peut apprendre qu'en « situation ».

Le socioconstructivisme remet ainsi en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel provient à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

1. La dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
2. La dimension sociale qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
3. La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

b- Théorie socioconstructiviste de Vygotsky

Contemporain de Piaget, Vygotsky a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage. Pour lui, apprendre, c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle le développement résulte de l'interaction entre l'apprenant, l'objet et le contexte social, autrement dit, pour se développer, l'enfant puise dans son environnement (parents, pairs). De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les

interactions sociales dans le développement de la cognition et apporte un puissant correctif social à la théorie piagétienne. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement » laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

c- Le conflit sociocognitif

Doise, Mugny et Perret-Clermont (1993) prolongent les travaux de Vygotsky et affirment qu'une opposition entre deux apprenants, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution – qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants – permettra de générer un progrès cognitif. Toutefois, pour que le conflit sociocognitif fasse progresser l'apprenant, il faut qu'il accepte de confronter ses réponses avec celles des autres. Contrairement aux conflits cognitifs qui provoquent un déséquilibre intra-individuel, les conflits sociocognitifs peuvent provoquer un double déséquilibre cognitif. En effet, lorsque l'apprenant réalise une tâche, il peut subir, d'une part, un déséquilibre interindividuel c'est-à-dire que ses réponses s'opposent à celles des autres et, d'autre part, un déséquilibre intra-individuel, ce qui signifie que l'apprenant prend conscience d'une réponse distincte de la sienne, ce qui conduit à douter de sa propre réponse.

De tout ce qui précède, il ressort que la théorie socioconstructiviste exige du professeur et de l'apprenant un travail collaboratif. L'enseignant place l'élève au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, on peut estimer que l'élève s'est construit une habileté ou son propre savoir. Cette construction est avant tout le fruit de son activité et de son investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec l'environnement social

qui lui permet de s'auto-socio-construire les connaissances. L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les élèves et pour l'enseignant.

Le socioconstructivisme présente dès lors un double ancrage :

-celui des interactions sociales qui provoquent les conflits sociocognitifs inter et intra-individuels ;

- celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés » dans un environnement social finalisé ;

- celui éthique, de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit, qui sont nécessairement les siennes.

I-3 Théories explicatives

I-3-1 La théorie de Johnson et de Bany.

Selon Johnson et Bany (1985) définissent le cadre théorique de la classe, c'est-à-dire replacent la conduite de la classe dans le contexte global de la transmission d'enseignement. Pour cela, il faut classifier divers types d'activités menées par les maîtres dans le traitement des relations humaines de l'organisation de la classe. La conduite de la classe, consiste à instaurer et à maintenir un environnement interne susceptible de libérer le potentiel humain et de permettre aux élèves, travaillant ensemble dans les groupes-classe, d'atteindre de façon satisfaisante les objets éducationnels. Ils relèvent une constellation de facteurs organisationnels des groupes-classe que l'on peut prévoir et utiliser pour accroître l'efficacité du maître dans la conduite de la classe.

D'abord le manque d'unité et de refus de coopérer constituent un des traits caractéristiques de la plupart des groupes-classe. Les classes qui ont un degré de cohésion très faible ne peuvent qu'être assujetties aux échecs car le manque de cohésion dévalue le groupe aux yeux de ses membres. Dans tout groupe de travail, il existe toujours des contradictions qu'il faut savoir gérer. Un groupe uni s'en accommode ou, tout au moins, n'en est pas gêné dans son travail. C'est même dans des contradictions que les élèves se forment puisque le savoir est une collecte où chacun apporte sa contribution. Même quand le travail semble se dérouler normalement, le manque d'unité empêche les individus de travailler au maximum de leurs capacités. Les conflits interpersonnels absorbent alors une grande partie des énergies. Il en résulte le plus souvent une insatisfaction et un mécontentement qui ne font qu'aggraver la situation. Dans la formation des groupes de travail, le maître doit donc éviter d'imposer le choix d'un groupe à ses élèves par risque d'observer des symptômes de désintégration

suivants : éclatement du groupe en clans, constitution des sous-groupes isolés et fermés, peu de communication, agressivité compétitive aux dépens de la coopérative amicale, bavardages, plaintes et injures, disputes fréquentes, bagarres. La réaction de rejet d'un membre de groupe se fait par rapport au lien existant entre l'appartenance et la conformité. De toute évidence, dans un groupe, appartenance et conformité vont de pair. La conformité ne signifie pas nécessairement adhérer à un modèle commun. C'est cela qu'il est courant d'observer qu'on interprète la tendance à tourner en dérision ou persuader un membre d'un groupe, soit comme un rejet de celui-ci par le groupe, soit comme une preuve de son incapacité à se faire accepter par le groupe. D'habitude, les maîtres estiment que c'est l'élève qui a besoin d'aide pour obtenir l'acceptation du groupe. Par exemple pour le cas d'un élève anormalement gros dont toute la classe se moque, certains pensent qu'en lui confiant certaines responsabilités dans la classe, il serait respecté des autres, d'autres estiment que c'est au groupe-classe ou au sous-groupe auquel il appartient de chercher une explication. Il ne reviendrait pas au maître de lui imposer un rôle ou une cure à suivre pour maigrir.

Il peut arriver que dans ce cas, les élèves le soutiennent contre le gré de l'enseignant au nom de l'intérêt du groupe. Avouons même que lorsque les besoins sociaux d'un groupe-classe ne sont pas satisfaits et qu'il en résulte blocage et frustration, le groupe a recours à des techniques d'adaptation lui permettant de restaurer son équilibre interne.

En fait, le maître, le plus souvent, ne laisse pratiquement pas à la classe la possibilité de devenir un groupe uni ou de se diviser en sous-groupes selon la convenance des élèves. Ceci est également valable pour le leader du groupe. Selon Johnson et Bany, (p.49), « un leader qui dit de façon minutieuse ce qu'il faut faire, comment le faire et quand le faire, ôte pratiquement toute liberté d'action à un groupe et le rend étroitement dépendant de lui-même ». Les membres d'un groupe ont besoin d'une certaine marge délibérée d'action pour avoir de bonnes relations et développer des valeurs communes. L'unité et solidarité ne sont pas des épiphénomènes dans l'organisme de la classe, elles ne peuvent être obtenues qu'aux dépens de la réalisation des tâches d'enseignement. Quand il y a répression et frustration, les membres d'un groupe tendent toujours à renforcer leur solidarité. Le moral de la classe et les performances individuelles sont en étroite relation et cette relation est très directe.

Cette théorie opérationnelle de la conduite de la classe de Johnson et Bany met l'accent sur la composition des groupes de travail dans une classe et l'ambiance qui doit y régner, ainsi que le comportement de l'enseignant face à la constitution de ces groupes et la

gestion des tâches à distribuer. Elle épouse l'une des suggestions que nous allons proposer pour la gestion efficace des grands groupes.

Cette théorie est essentiellement méthodologique car elle met l'accent sur la manière d'organiser et de conduire les activités dans les classes afin de mettre l'élève au centre des apprentissages. Si nous épousons cette théorie, l'originalité de notre travail est qu'il se propose d'élaborer des techniques relatives à la pratique de la remédiation dans un contexte complexe, celui des classes à grand effectif. En effet, enseigner dans ces classes s'avère pénible dans les pays en voie de développement et particulière au Cameroun. Notre but principal est de doter les enseignants des moyens pratiques pour remédier dans ces classes à effectif élevé. Ainsi pour répondre à la question principale de notre travail, comment articuler les activités de remédiation telle que proposée par l'APC dans le cadre de l'expression écrite dans un contexte de grands groupes, nous sommes partie d'un certain nombre de suppositions qui pourraient plus loin se vérifier.

I-3-2 Théorie de la remédiation sociocognitive

Les principes fondamentaux de la remédiation sociocognitive ont été formalisés par J.S. Bruner et F. Feuerstein à la suite des travaux de L.S. Vygotsky. Pour eux, la mise en œuvre de la remédiation permet de travailler sur le processus cognitif du sujet.

En effet, ces deux chercheurs partent de l'idée que l'être humain est modifiable par l'éducation et que l'état des compétences d'un sujet dépend de ce que l'on pense de lui. L'éducabilité cognitive est une démarche caractérisée par la mise en place d'une relation pédagogique médiatrice entre le formateur et l'apprenant, afin que ce dernier puisse dépasser la tâche réalisée tout en modifiant ses processus de pensée, son mode de fonctionnement. Le domaine de prédilection des remédiations est le développement des compétences transversales. Le formateur prête des connaissances au sujet et va travailler au-delà de ses compétences, donc dans sa *zone proximale de développement*, définie par Vygotsky. Sa démarche est résolument orientée vers la métacognition, c'est à dire qu'il guide le sujet vers des procédures de contrôle et de régulation, l'amenant ainsi à une transformation de ses capacités de raisonnement.

La démarche de remédiation repose sur le concept d'« équilibration » développé par Jean Piaget pour qui l'intelligence se construit à travers les interactions permanentes entre le

sujet et son milieu. Un processus d'équilibration permet donc de passer d'un état d'équilibre à un autre par une série de déséquilibres suivie de rééquilibrations s'appuyant sur des mécanismes d'assimilation/accommodation des nouvelles connaissances et des modifications qu'elles entraînent sur les structures intellectuelles du sujet. Si elle ne peut être intégrée au système de pensée existant, une nouvelle connaissance amène le sujet à un déséquilibre, tant sur le plan affectif que cognitif. Lors de la remédiation, on essaie de gérer cette phase afin d'amener l'élève à un nouveau palier d'équilibre (ou rééquilibration). Le problème rencontré avec les apprenants qui ont souvent trop rencontré l'échec, c'est qu'il refuse de passer par cette phase jugée déstabilisante et ils adoptent généralement un comportement impulsif et restent alors bloqués. Le rôle de médiateur de l'enseignant spécialisé est de mettre l'élève en confiance pour mieux l'aider à se déséquilibrer puis se rééquilibrer et pour Bruner, le bon médiateur est celui qui est à la bonne distance de l'élève, c'est-à-dire qui reste attentif à ses besoins mais ne se substitue pas à lui. Il est un accompagnateur.

Au demeurant, il est clair que c'est au sein du groupe que l'apprenant construit sa connaissance. De ce fait, le travail de groupe peut s'avérer être un atout à la mise en œuvre des activités de remédiation de l'expression écrite en situation de classes à grands effectifs. Dès lors, dans le chapitre suivant, il sera question de clarifier la notion de classe à grand effectif, de présenter la théorie de la remédiation de l'expression écrite et de montrer les difficultés auxquelles elle fait face pour sa mise en pratique dans un contexte aussi complexe que celui de grands groupes.

CHAPITRE II : LES CLASSES À GRAND EFFECTIF ET LA THÉORIE DE LA REMÉDIATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE ÉNONCÉE PAR L'APC

II-1 Notion de classe à grand effectif.

II-1-1 Définition

Il est important de préciser qu'il n'existe pas *a priori* de définition de « classe à grand effectif », qui soit valable en tout temps et en tout lieu. La notion de « classe à grand effectif » est une notion qui est surtout liée au contexte dans lequel se trouve l'enseignant. Cette expression connaît souvent des tournures diverses. Certains acteurs de l'éducation emploient généralement les termes tels que : « grand groupe », « classes à gros effectif », « classe à effectif pléthorique », « classe à effectif large », « classe à effectif complexe », « classe surchargée » ou « classe à effectif élevé ».

Pour cerner cette notion, il est important de partir de la clarification des termes : « grand » et « effectif ». En effet, le terme « grand » a pour synonyme : abondant, excessif, nombreux, important. Et le terme « effectif » quant à lui est défini par Le Robert (2010) comme étant le « nombre réglementaire des membres qui constituent un groupe ».

Dès lors, pour définir la notion de « classe à grand effectif » dans les systèmes éducatifs, on se base le plus souvent sur le critère quantitatif. C'est ainsi que, DE LANDSHEERE (1992) pour parler de « classe à grand effectif », emploie l'expression : « classe à effectif pléthorique » qu'il définit comme « le taux d'encadrement au ratio maître/élèves dans une salle de classe ».

Toutefois, l'UNESCO (2001) ne se limite pas seulement sur le critère quantitatif pour définir la notion de « grand effectif ». Pour cette organisation, pour définir la notion de « classe à grand effectif », il faut prendre en compte plusieurs facteurs tels que :

- la relation entre le nombre d'élèves d'une classe et le nombre d'enseignants prévus pour gérer cette classe ;
- la relation entre le nombre d'élèves et le matériel disponible ;

- la relation entre le nombre d'élèves et les compétences de l'enseignant et la relation entre l'espace-classe et l'effectif des élèves.

En allant un peu plus loin et suivant la logique de l'UNESCO, On pourrait même ajouter : le rapport entre le nombre d'élèves et le temps imparti à l'enseignant.

La notion de classe à grand effectif est fonction du contexte dans lequel l'enseignant se trouve. Les facteurs sus-évoqués sont donc à considérer. Dès lors, il est important, dans le cadre de cette étude de présenter la réalité des classes à grand effectif au Cameroun.

II-1-2- Les classes à grand effectif au Cameroun

Le système éducatif camerounais depuis les indépendances est confronté au problème des effectifs pléthoriques dans les salles de classe. En effet, sous la poussée démographique et la demande de plus en plus forte en matière de scolarisation au Cameroun, notamment dans les grands centres urbains du sud, du centre, de l'ouest du pays, du littoral, etc., le phénomène des classes à gros effectif s'avère incontournable. À cet effet, Ngamassumptionne dans ses recherches que :

les salles de classe prévues pour accueillir une trentaine d'élèves il y a vingt ans en accueillent aujourd'hui deux, voire trois fois plus. Quelques chiffres illustrent mieux la situation : en 1961 la population scolaire au niveau primaire était de 421000 élèves, en 1968-69 elle est passée à 938 000 élèves, puis à 2 400 000 en 90-91 ; en 2003-2004, elle se situait à 3 500 000 élèves. Dans le même temps le nombre de maîtres est passé de 13407 en 1970 à 38 429 en 1990, et se situe en 2004-2005 à moins de 50 000, dont plus des deux tiers constitués de maîtres vacataires. Quant à celui des salles de classe, il n'a pas suivi cette croissance. Déjà en 65-66, sur les 4954 salles que comptait l'enseignement primaire officiel, 390 avaient plus de 70 élèves, et 761 comptaient plus de 80 élèves. (Ngamassu, 2005, p.3)

Il est clair que, les classes telles qu'observées au Cameroun, dépassent de loin le seuil fixé par la Circulaire N° 48/G/8/MINEDUC de 1996 qui stipule que les établissements d'Enseignement Général devraient contenir au maximum les effectifs de 60 élèves par classe. Or, dans certaines régions du Cameroun et surtout dans les grandes agglomérations, les ratios de 100 élèves ou plus par classe et par enseignant sont devenus même la norme et lorsqu'un enseignant tombe dans une classe de moins de 100 élèves, il s'estime chanceux.

Il apparaît ainsi clair que, l'organisation et la gestion des classes à grand effectif, posent d'énormes difficultés aux enseignants chargés de les gérer. Le constat que l'on fait généralement est la démotivation et le découragement de ces derniers et les conséquences qui résultent sont entre autres : des échecs abusifs, le faible rendement interne de l'institution scolaire et des déperditions scolaires. Il est donc certain que le nombre freine très fortement

l'activité pédagogique. C'est ce que laissent entrevoir les effectifs dans certains établissements scolaires du Cameroun.

De ce fait, quels sont alors les difficultés auxquelles font face les enseignants chargés d'enseigner dans ces classes ?

II-1-3 Les difficultés liées aux classes à grand effectif.

Compte tenu du manque d'expérience voire l'insuffisance ou le manque de formation des enseignants quant à la gestion des classes à effectif pléthorique, ces derniers sont souvent confrontés à un grand nombre de difficultés les empêchant de donner le meilleur d'eux-mêmes en ce qui concerne la qualité des apprentissages. Plusieurs difficultés sont souvent ainsi évoquées.

II-1-3-1 Les difficultés liées à l'espace

La gestion de l'espace est l'un des problèmes majeurs que posent les classes à effectif pléthorique. Dans une classe à large effectif, l'activité pédagogique de l'enseignant est généralement limitée. En effet, l'espace réduit, empêche la plupart du temps à l'enseignant de circuler facilement. Ceci s'explique par le fait qu'une surface de 63m² relative à une classe est le plus souvent occupée par 50 voire 70 tables-bancs aux dimensions variant entre 1m et 1,20m (disposés en quatre ou cinq rangées) et une centaine d'élèves assis 2 à 3 par banc. Aussi, une classe prévue pour accueillir 30 élèves en accueille entre 70 et 150 élèves. Par conséquent, un enseignant aussi expert soit il aura du mal à gérer une telle classe.

II-1-3-2 Les difficultés de mettre les élèves au centre des apprentissages

Mettre l'élève au centre des apprentissages signifie qu'il faut amener l'élève à être acteur de ses propres savoirs et non un vase à remplir de savoirs. L'enseignant doit pour cela prendre en compte les activités de l'élève. Par exemple donner aux élèves des exercices d'application, des devoirs sur une notion vue, les corriger ensuite, favoriser les travaux de groupes, vérifier les traces écrites et les résumés de leçon, etc. Mais, dans un contexte aussi complexe comme celui de grand groupe, l'enseignant ne peut suivre les élèves individuellement. La pédagogie pratiquée est le plus souvent de type frontal.

II-1-3-3 Les difficultés liées au temps imparti à l'enseignant

Pour un apprentissage, l'enseignant a un programme scolaire et un quota horaire à respecter pour chaque discipline. Néanmoins pendant une leçon d'apprentissage, un enseignant se doit d'évaluer (l'enseignant vérifie à partir des exercices que les enfants ont

assimilé le savoir que le maître veut véhiculer), de corriger, de noter et d'encourager ou de motiver les autres à travailler davantage. L'enseignant doit contrôler ses élèves, les réactions de tout un chacun pendant ou après une leçon, bref prendre en considération les besoins de chaque élève. Dans la mesure où l'effectif est élevé, le temps imparti au maître est limité, les exercices sont réduits. Suivre individuellement chaque élève devient difficile. L'objectif principal de l'enseignant dans sa classe est résumé à l'exécution et la couverture du programme.

II-1-3-4 Le problème des disparités dans une classe à grand effectif

L'une des principales caractéristiques d'une classe est la très grande disparité entre les élèves. En réalité, que ce soit dans les classes à petit ou à grand effectif, le problème important qui se pose souvent dans les classes est celui de disparités entre les élèves. Ces disparités correspondent à : leur niveau réel, leur âge, leur statut social, leurs capacités et à leurs habiletés physiques et même mentales. C'est ainsi qu'on trouvera par exemple dans une même classe des élèves plus forts que d'autres. Il est à mentionner que ces élèves ne peuvent pas tous évoluer suivant le même rythme en situation d'apprentissage : les plus forts émergent souvent au détriment des plus faibles et si l'enseignant n'est pas averti, il suivra le rythme des plus forts, ce qui pénalisera voire découragera les plus faibles. Un grand nombre d'enseignants ne tient pas compte la plupart du temps des différences individuelles.

II-1-3-5 La difficulté de l'évaluation.

L'évaluation a pour but de fonder une décision d'orientation, de jauger le niveau de la classe, d'évaluer les prérequis nécessaires à un apprentissage, de réguler les apprentissages et de certifier un parcours d'apprentissage. Elle a lieu avant, pendant et après l'apprentissage. Dans les classes à grands effectifs, l'évaluation traditionnellement pratiquée, figure parmi les difficultés les plus aigües que rencontrent les enseignants gestionnaires de ces classes. Si l'évaluation dans une classe d'une vingtaine d'élèves n'est déjà pas facile, sa tâche est plus difficile encore dans une classe de cent-cinquante élèves.

II-2 La pratique de la remédiation de l'expression écrite.

II-2-1 De l'expression écrite

L'expression écrite est un exercice scolaire dont l'objectif est d'apprendre aux élèves à rédiger. L'écrit étant entendu ici comme un acte d'expression et de production de sens qui a pour but la communication, la transmission d'un message. L'écrit est souvent désigné comme

la compétence la plus délicate et la plus difficile à travailler. En effet, elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation plus élaborée et des idées.

L'expression écrite joue un rôle important dans la maîtrise de la langue et de la mise en valeur de l'apprenant, surtout lorsqu'elle est créative. En effet, l'écriture créative peut modifier complètement l'attitude de l'apprenant face à l'apprentissage. Elle permet d'entrer en contact avec les activités, les thèmes habituels dans le contexte quotidien.

Apprendre à rédiger, c'est pour l'apprenant apprendre à passer du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe et du paragraphe au texte. L'élève doit donc apprendre à produire un grand nombre de textes différents ayant des messages divers.

II-2-1-1 Principes généraux de l'écrite dans le cadre de l'APC

Selon les programmes d'étude de français première langue d'enseignement des classes de 6^e élaborés selon l'APC, l'écrit est « une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celle des autres » (MINESEC, 2011, p.56). Le rôle de l'enseignant en tant que guide est d'aider l'apprenant à acquérir les savoirs notionnels et méthodologique nécessaires pour résoudre les problèmes du quotidien.

II-2-1-2 Compétences visées

C'est individuellement que doivent s'installer les compétences. Il est donc utile d'outiller l'élève pour lui permettre de prendre conscience de la façon dont il apprend et de mesurer le chemin qu'il lui reste à parcourir pour installer les compétences. Dans une optique de développement de compétences, l'apprentissage de l'écrit vise les compétences suivantes :

- La compétence linguistique qui renvoie ici à la maîtrise des outils de la langue. Pour écrire, l'apprenant doit mobiliser tous les savoirs notionnels relatifs à la grammaire, l'orthographe, au vocabulaire et aux règles de conjugaison. C'est le lieu parfait pour établir un lien entre ces savoirs acquis de façon cloisonnée.
- La compétence langagière c'est-à-dire qu'il doit être à même de passer du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe et du paragraphe au texte.
- La compétence méthodologique : en effet suivant les écrits, l'apprenant devra maîtriser le canevas de rédaction de chaque écrit d'utilité sociale, entre autres : les lettres, les comptes rendus, les slogans, etc.

Ceci dit, pour chaque séance relative à une leçon d'expression écrite, l'enseignant formule une compétence à communiquer aux élèves.

II-2-1-3 Différents exercices de l'écrit

Dans le but de consolider les compétences acquises, plusieurs exercices sont proposés :

- Construction d'un paragraphe ;
- Compte-rendu ;
- Demandes de renseignements ; requêtes adressées à une autorité ; annonce, lettre officielle ou privée ;
- Résumé d'un texte lu en classe ;
- Récit/dialogue et vice versa ;
- Pastiche d'un poème
- Rédaction faisant appel à l'imagination libre ou à l'observation ;
- Production d'une discussion, etc.

L'épreuve d'expression écrite en classe de 6e vise à tester la capacité des apprenants à concevoir, organiser et rédiger, dans une langue contemporaine correcte et riche. Divers textes relatifs aux modules étudiés, peuvent porter sur l'élaboration d'une description, d'une narration, d'un dialogue, d'une réflexion, d'une argumentation ou la production de divers textes relatifs aux thèmes traités dans les différents modules.

II-2-1-4 Évaluation de l'expression écrite selon l'APC

Dans la perspective de l'APC-ESV, l'évaluation a un statut particulier. Elle est désormais au service des apprentissages. Dans ce cas, l'élève n'apprend plus pour être évalué, il est évalué pour mieux apprendre.

De prime abord, il est nécessaire de distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative (celle qui nous intéresse dans ce travail) qui intervient à la fin de chaque module pour jauger la compétence des élèves par rapport aux éléments du module (le temps imparti à cette évaluation est de deux (02) heures). Cette dernière est intégratrice c'est-à-dire qu'elle fédère l'ensemble des ressources (savoirs notionnels et méthodologiques) acquises au terme des divers apprentissages, dans l'optique de la résolution d'une situation-problème.

L'épreuve d'expression écrite est basée sur une situation-problème qui appartient à la famille de situations définie par la compétence, présente un caractère significatif pour l'élève et offre une possibilité d'appliquer la règle des 2/3 proposée par De Ketele :

c'est-à-dire que pour la première règle, l'élève doit avoir l'occasion de vérifier chaque critère à 3 reprises aux moins et ces occasions doivent être indépendantes les unes des autres – la résolution d'une occasion ne devant pas dépendre de la réaction à une autre – et le critère est acquis si l'élève réussit à 2 occasions sur les 3 prévues : et pour la seconde, le nombre de points réservés à la partie de l'épreuve qui concerne les critères de perfectionnement ne doit pas dépasser le 1/4 du total des points de l'ensemble de l'épreuve. Il convient de préciser les différents critères et préciser les supports ainsi que les consignes de manière à ce que l'élève comprenne clairement la tâche qu'il doit exécuter ; les indicateurs que l'enseignant relèvera lors de la correction de la copie et construire une grille de correction. (De Ketele, 1996, p.33)

II-3 De la correction de l'expression écrite à la remédiation

II-3-1 La correction de l'expression écrite

Pour mener une activité de remédiation, l'enseignant doit d'abord corriger les copies et c'est lors de cette période que l'enseignant détermine sans doute s'il devra remédier ou non. Lorsqu'on parle de correction dans le cadre de l'APC, de quoi s'agit-il ?

II-3-1-1 La correction

a- Définition

Le terme correction vient du verbe « Corriger » qui signifie rendre meilleur, rectifier une faute, une erreur. C'est aussi souvent sanctionner des écarts par rapport à la norme. En didactologie, corriger une copie ou production de l'élève, c'est pointer des réussites et des erreurs précises en vue d'estimer leur valeur et les noter. Certains enseignants lui donnent pour synonyme : la notation. Mais celle-ci diffère de la notation en ce sens que : la notation est une mesure particulière. Elle peut être soit qualitative (appréciation verbale ou littérale), soit quantitative (notechiffrée).

II-3-1-2 Les critères de correction de l'écrit

Comme pour l'élaboration de l'épreuve, pour corriger une copie d'expression écrite de l'élève, il est important de toujours recourir aux critères. Chacun de ces critères est observé à l'aide d'indicateurs. Qu'est-ce qu'on entend par critère et indicateur ?

a- La notion de critère et d'indicateur

Lors de la correction, la copie de l'élève est souvent examinée par l'enseignant à travers un certain nombre de points de vue, de lectures que l'on appelle critères. Le critère est donc une qualité que l'on attend d'une production, d'une réalisation et devant être respectée.

L'indicateur est un indice observable d'un critère. Il contextualise le critère et a une valeur. Le critère est différent de l'indicateur en ce sens qu'il a un caractère général et abstrait

étant donné qu'il peut s'appliquer à des contenus de divers types. Pour vérifier si un critère a été respecté, on a souvent recours à plusieurs indicateurs.

En général, on distingue deux grands groupes de critères qui guident la correction de l'enseignant : les critères minimaux et les critères de perfectionnement

b- Les indicateurs des critères minimaux

D'après X. Roegiers, on entend par critères minimaux, « l'ensemble des critères sur la base desquels on va certifier la réussite ou l'échec » (Roegiers, 2010, p.232).

Dans le cadre de l'expression écrite, le tableau ci-après présente les différents indicateurs des critères minimaux à observer.

Tableau 1: Critères minimaux à maîtriser à l'écrit

N°	Critères minimaux	Indicateurs
1	adéquation avec la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ produit au moins le nombre de lignes demandées (volume de la production) ; ▪ réalise la tâche demandée dans la consigne (exemple : relie par une flèche, complète, raconte, décrit...) ; ▪ utilise le vocabulaire approprié à la situation de communication (lieu, personnage, événement...).
2	Lisibilité de l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduit correctement les lettres minuscules et majuscules étudiées. ▪ Respecte les normes d'écriture des lettres majuscules et minuscules de manière à rendre les phrases facilement déchiffrables.
3	Correction linguistique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ agence correctement les mots dans la (les) phrase(s) produite(s) ;

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ respecte les accords étudiés au programme ; ▪ écrit correctement les formes verbales ; ▪ utilise la ponctuation de façon appropriée.
4	Correction orthographique (orthographe d'usage)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ respecte la correspondance phonie/graphie ; ▪ écrit correctement les mots d'orthographe d'usage étudiés.
5	Cohérence de la production	<ul style="list-style-type: none"> ▪ emploie correctement les substituts pour éviter les répétitions ; ▪ fait progresser les événements dans son récit ou avance dans la description du général au particulier

c- Les indicateurs des critères de perfectionnement

Ce sont les critères qui permettent de prononcer la réussite, mais qui au-delà du seuil de réussite, servent à déterminer le niveau de performance de chaque élève, ou encore à les classer les uns par rapport aux autres. Comme indicateurs des critères de perfectionnement, on relève :

Tableau 2: Critères de perfectionnement à maîtriser à l'écrit.

Critères de perfectionnement	Indicateurs
Originalité de la production	<ul style="list-style-type: none"> ▪ utilise un vocabulaire riche pour sa classe ; ▪ emploie des comparaisons, des propositions relatives ou toutes autres constructions linguistiques originales ; ▪ fait preuve de créativité.
Présentation matérielle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présente une copie propre, sans rature ni surcharge... ; ▪ respecte les caractéristiques du type d'écrit demandé (exemple : paragraphe pour le récit, réplique pour le dialogue, silhouette pour la lettre...).

Pour corriger une copie de l'élève, il faut considérer chaque critère dans chaque copie – on commence par prendre en compte l'ensemble des critères minimaux et si les critères minimaux sont respectés de façon satisfaisante par l'élève – observer quel est le niveau de désatisfaction du critère concerné en vue de prononcer la réussite. Pour y parvenir, il faudrait élaborer un tableau d'attribution de notes comme celui qui est proposé ci-dessous :

Tableau 3: Grille de correction

Niveau de maîtrise		Critères minimaux					Critères de perfectionnement	
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
-	Non acquis (aucune réponse correcte)	0	0	0	0	0	0	0
+	En voie d'acquisition (pas de maîtrise minimale)	1	0,5	2	1	1	0,5	0,5
++	Acquis (maîtrise minimale)	2	1	4	2	2	1	1
+++	Totalement acquis (maîtrise maximale)	3	1,5	6	3	3	2	1,5

II-3-1-3 Barème de notation de l'expression écrite

Le barème de notation guide l'enseignant quant à l'attribution des notes. C'est donc une échelle dont devra respecter l'enseignant-correcteur.

Certains évaluateurs parlent de grille d'évaluation dont l'objectif est d'établir une correspondance entre d'une part le résultat d'une tâche que l'on demande à l'élève et d'autre part des critères de qualité de ce résultat fourni par l'élève accompagnée ou non d'une échelle à plusieurs degrés de performance.

Les programmes d'étude de français en classe de 6^e ont mis sur pied le barème de notation suivant à respecter quel que soit le type de sujet en expression écrite :

Tableau 4: Barème de notation

Critères	Note
Compréhension du sujet	/6
Organisation des idées	/6
Correction de la langue	/6
Présentation	/2
Total	/20

Après avoir procédé à la correction de la copie de l'élève, l'enseignant se doit de procéder à une remédiation en fonction des erreurs identifiées sur ladite copie. En effet, une évaluation n'a de sens que si elle est suivie d'une remédiation véritable. Que signifie alors remédier et en quoi consiste-t-elle ?

II-4 Théorie de la remédiation de l'expression écrite

II-4-1 Définition de la notion de remédiation

Françoise Raynal et Alain Rieunier définissent la remédiation comme étant : un « mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation ». (Raynal et Rieunier, 1998).

En pédagogie, l'objectif fondamental des démarches de remédiation est de venir en aide aux élèves en difficultés. Ces démarches s'appuient sur la notion d'« erreur », que l'on exploite en vue d'une remédiation relative à des lacunes précises. L'exploitation de l'erreur est importante dans la mesure où l'erreur est le révélateur ou mieux encore l'indicateur du fonctionnement cognitif de l'apprenant. En effet, l'analyse des erreurs est un moment opportun de comprendre mieux comment l'apprenant se représente ou appréhende les savoirs acquis et comment il les organise.

II-4-2 La place pédagogique de l'erreur

Pour comprendre la place que l'on accorde à l'erreur en pédagogie aujourd'hui, il est important de partir de la définition de la notion d'erreur puisque celle-ci se confond le plus souvent avec la notion de faute.

a- Définition de l'erreur

Le dictionnaire de pédagogie considère l'erreur comme une réponse non conforme à ce qui est donné comme vrai. En allant dans le même sens, le dictionnaire :

Le Robert quant à lui définit également l'erreur comme « acte de l'esprit qui prend pour vrai ce qui est faux et inversement. » (Le Robert, 2013).

À partir de ces deux définitions, la représentation que l'on se fait de l'erreur relève d'abord d'une adéquation à la vérité. Et c'est une perception assez neutre de l'erreur.

Mais, dans le domaine scolaire, l'erreur se conçoit comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence, c'est donc le témoin ou même le symptôme d'une incompétence. À ce propos, G. Brousseau, stipule que : « l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle dans le fonctionnement du maître que dans celui de l'élève, l'erreur est constructive du sens de la connaissance acquise » (Brousseau, 1986). Il est clair que l'erreur est rarement le fruit du hasard, car elle est induite par une certaine logique qui mérite d'être

analysée. Dès lors, la théorie constructiviste développée plus haut s'efforce de ne pas évacuer l'erreur, mais au contraire de la considérer comme un outil pédagogique fructueux, si on procède à une analyse du mécanisme qui en est à l'origine et que l'élève prenne conscience de son erreur. Cette théorie met en avant l'importance :

- de l'action de l'élève au processus de déséquilibre, rééquilibration (cher à PIAGET) ;
- des situations de conflits sociocognitifs entre élèves.

Ainsi, l'erreur acquiert un nouveau statut, celui d'indicateur et d'analyseur du processus intellectuel. Selon Ph. Meirieu, le maître se doit d'essayer de décortiquer la logique de l'erreur pour améliorer ses apprentissages.

b- Distinction entre erreur et faute

Dans les pratiques de classe, il est souvent difficile de déterminer si un écart relève de l'erreur ou s'il relève de la faute.

De ce fait, en didactique des langues, la faute est un écart de la norme dû à la méconnaissance ou à la connaissance partielle des règles d'une langue. La faute d'orthographe en français par exemple serait donc tout écart du système graphique de celui-ci.

D'après H. Besse (1991), « l'erreur relève de la compétence et la faute de la performance ». La compétence étant entendue par Chomsky comme la somme de tous les acquis linguistiques d'un apprenant et la performance, comme le déploiement de ces acquis dans des situations concrètes de communications orale ou écrite.

Concluons alors que la faute est imputable à un lapsus, une fatigue physique ou psychique ou toute autre forme de perturbation, tandis que l'erreur est le fruit d'une lacune ou d'une insuffisance. Plusieurs acteurs de l'éducation considèrent ces deux concepts comme étant synonymes, mais, plutôt que de parler aujourd'hui de faute dans le processus enseignement/apprentissage vaudrait mieux parler de l'erreur.

c- La place de l'erreur

Compte tenu du fait que l'élève a déjà des connaissances, qu'il s'agisse alors de faute ou même de l'erreur, l'enseignant doit les considérer comme : « outils pédagogiques » très fructueux qu'il convient d'exploiter en termes de remédiation dans le but d'anticiper voire de prévenir des difficultés éventuelles dans les apprentissages futurs. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il convient de la placer au centre de la démarche pédagogique. En réalité, l'erreur est nécessaire puisqu'elle constitue une étape dans l'acquisition de la

connaissance. Les enseignants doivent donc la considérer comme un point de départ pour de nouveaux apprentissages.

Dans la pédagogie de l'intégration « appliquée dans les systèmes éducatifs aujourd'hui » apprendre à intégrer les acquis implique que l'on procède par essais et erreurs et ce processus se fait parfois lentement par des chemins détournés. Alors, s'il est vrai qu'il faut laisser l'élève tâtonner, il est plus aussi prudent de l'empêcher de s'enfoncer trop longtemps dans une voie erronée. Dès lors, il s'agit de trouver un équilibre entre le fait de lui laisser du temps, et de lui donner un feed-back le plus rapidement possible. Toutefois, différentes remédiations peuvent intervenir.

d- Obstacles à l'origine de l'erreur

Il est important de noter que plusieurs obstacles sont le plus souvent à l'origine de l'erreur. On distingue :

► **l'obstacle ontologique** c'est-à-dire lié au développement psychogénétique de l'individu. Certaines erreurs sont dues aux limites du développement intellectuel de l'enfant à un moment donné. Ainsi, selon le stade auquel il appartient, il existera un certain type d'erreurs. Ainsi, si on propose à un enfant de réaliser une tâche relevant d'un stade supérieur à celui qu'il a réellement atteint, cela risque de conduire à des erreurs, voire à des blocages. Cependant cet obstacle ne doit pas être un frein à l'apprentissage. Vygotsky reconnaît qu'il existe une logique de développement et que l'enfant ne peut pas apprendre n'importe quoi, n'importe quand. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'attendre que le développement ait lieu pour greffer les apprentissages, mais il doit précéder le développement, l'anticiper, proposer des tâches qui se situent toujours un peu au-delà de ce que l'enfant sait faire ;

► l'obstacle **épistémologique**, car certaines erreurs trouvent leur origine dans la science faisant l'objet de l'apprentissage. Les obstacles épistémologiques sont constitutifs de la connaissance visée. Ils apparaissent surtout au moment où sont commises des confusions de notions voisines qui attribuent à un des concepts un statut qu'il n'a pas.

► l'obstacle dû à la transposition didactique. En effet, la transposition didactique caractérise le passage du « savoir savant » en « savoir à enseigner ». Cette démarche réductrice contraint l'enseignant à simplifier les connaissances en évitant de les dénaturer. Cette simplification peut entraîner parfois certaines erreurs dues aux connaissances incomplètes ou erronées ;

► **l'obstacle lié à la technologie pédagogique du maître**, c'est-à-dire à son langage, à ses procédés et techniques employés. Par exemple, dans le but d'améliorer la compréhension de certains mots difficiles, l'enseignant peut utiliser la métaphore pour les illustrer et ce procédé peut entraîner une mauvaise interprétation. Aussi, dans l'accomplissement d'une tâche l'élève peut commettre une erreur à cause d'une mauvaise compréhension de la consigne. Ceci peut être lié au fait que les termes employés par le maître dans les énoncés ne sont pas aussi transparents qu'il l'imagine ;

► **l'obstacle lié au contrat didactique**. Guy Brousseau parle du contrat didactique comme d'un ensemble de règles qui régissent le fonctionnement d'un groupe et les rapports entre le maître et les élèves en ce qui concerne une tâche. Ces règles sont souvent implicites, car elles sont devenues des habitudes pour l'élève. Elles sont perçues par lui comme des repères réguliers lors des activités. C'est ce qui se produit lorsque l'élève se trouve face à un problème où il pense qu'il faut utiliser toutes les données ou que le problème a forcément une solution ;

► **les obstacles liés à l'insuffisante maîtrise des outils méthodologiques de l'élève et aux connaissances initiales** : (axe élève-savoir). Il est important de mentionner que le manque de savoirs méthodologiques induit beaucoup d'erreurs. L'élève ne prend pas assez de recul par rapport à la tâche proposée, il se restreint aux indicateurs de surface d'un problème ce qui entraîne un mauvais choix des outils pour résoudre le problème. L'insuffisante maîtrise de savoirs et de savoir-faire comme la technique de lecture, peut avoir des répercussions dans de nombreuses disciplines.

II-4-3 La typologie de remédiation

Dans les pratiques de classe on peut avoir recours aux remédiations ci-après :

▪ **une remédiation institutionnelle** si le dispositif mis en place est plus instrumenté. Elle est vue comme un processus systématique qui fait l'objet d'une inscription dans les emplois du temps. Elle se distingue de la remédiation intégrée par le fait qu'elle fait l'objet d'une forte instrumentation : informatique, fichiers autocorrectifs, recours systématiques à des techniques comme le tutorat, ou encore le travail par contrat. La remédiation n'est plus vue comme un dispositif occasionnel, destiné à répondre à des besoins individuels, mais comme un dispositif organisé et régulier ;

- **une remédiation intégrée** au processus enseignement/apprentissage est une conception de la remédiation selon laquelle cette dernière, même si elle n'est pas très approfondie, doit être fréquente, et doit répondre aux besoins du groupe-classe dans la suite des apprentissages ; l'important est d'acquérir un caractère réaliste, et d'être un support permanent aux apprentissages ;
- **une remédiation ciblée**, celle qui nous intéressera beaucoup dans cette étude. Elle permet de donner plus de chances à certains élèves (en particulier pour des élèves moins avancés) de dépasser leurs difficultés. En effet, celle-ci est menée par l'enseignant dans sa classe comme une composante prioritaire des apprentissages, en réponse à des besoins précis qui apparaissent dans le cadre des apprentissages. **Une remédiation spécialisée**, si les conditions le permettent. Pour cette remédiation, on doit faire appel à des spécialistes (psychologues, logopèdes (orthophonistes), thérapeutes ...). On est davantage dans le domaine de l'orthopédagogie. C'est, peut-être pour le moment trop demander aux enseignants.
- **une remédiation cognitive** qui est une méthode de prise en charge des troubles et des fragilités développementales. Les pratiques de remédiation cognitive s'adressent donc naturellement, mais pas exclusivement, aux enfants dont l'histoire développementale (influencée par des déterminants biologiques et socioculturels) a pu compromettre la construction ou la maîtrise de certaines compétences cognitives et conatives. Nous ne nous attarderons pas là-dessus dans cette étude.

II-4-4 Les étapes d'une phase de remédiation

Une activité de remédiation ciblée n'a pas de sens que précédé d'un bon diagnostic. En réalité, dans le cadre de la remédiation, un enseignant est comparé à un médecin qui avant de prescrire un remède doit poser un diagnostic pour identifier « les symptômes de la maladie », pour la recherche les sources ou causes possibles ; procéder de façon régulière à des contrôles pour vérifier « si le traitement administré a eu de l'effet ».

De ce fait, une phase de remédiation repose sur le double processus : diagnostic-remédiation qui se traduit par un certains nombres d'étapes.

II-4-4-1 Le repérage des erreurs commises

C'est un diagnostic sommaire qui consiste à identifier, recenser, avec précision, les erreurs en les inscrivant dans leur contexte. Lors de la correction de la copie de l'élève l'enseignant procède par la méthode de soulignement des erreurs.

II-4-4-2 La description des erreurs

Il est question de dépasser le simple constat de l'erreur pour en tirer les renseignements sur la production et la réflexion de l'apprenant.

L'étape de description des erreurs renvoie à la catégorisation des erreurs repérées sur les copies des élèves. Cette phase exige de l'enseignant qu'il décrive les erreurs de façon précise et regroupe celles qui sont similaires. L'opération de description des erreurs peut ainsi varier d'une discipline à une autre. Dans le cas du français, elle peut s'effectuer sur la base des différents aspects relatifs à la maîtrise de la langue tels que :

- les erreurs de ponctuation ;
- les erreurs au niveau du mot, du paragraphe et du texte ;
- les erreurs de cohérence ;
- les erreurs de conjugaison ;
- les erreurs lexicales ;
- les erreurs relatives à l'orthographe ;
- les erreurs de compréhension ;
- les erreurs de raisonnement ;
- etc.

C'est une bonne grille d'analyse à avoir en tête quand on examine les copies de ses élèves. Cependant, selon le temps dont il dispose, l'enseignant est appelé à décrire de façon plus précise les erreurs commises. Ainsi, il peut utiliser des critères plus fins. Par exemple, en orthographe, on peut distinguer l'orthographe grammaticale de l'orthographe d'usage.

II-4-4-3 La recherche des sources des erreurs

Il s'agit de l'étape de diagnostic proprement dite. Sa démarche est une démarche beaucoup plus intuitive, dans la mesure où l'enseignant, face à une erreur et à partir de la connaissance de sa discipline ; de la connaissance qu'il a de l'élève : son parcours scolaire, son contexte familial dans lequel il vit ainsi que d'autres difficultés rencontrées par lui dans le passé. L'enseignant doit émettre des hypothèses plus ou moins fines pour identifier ce qui a provoqué l'erreur (une compréhension insuffisante, une confusion, une erreur ou une imprécision de l'enseignant, etc.). Cette opération très délicate puisque sa réalisation nécessite de passer par l'émission des hypothèses qui peuvent ne pas correspondre à la cause exacte.

La démarche de la recherche des sources d'erreurs est selon X. Roegiers, une démarche pour trouver la réponse à la question : « qu'est-ce qui, au moment de répondre à cette question, a pu amener l'élève à répondre de cette manière ? » (Roegiers, 2010, p.216).

Rechercher les sources d'erreurs, c'est donc émettre des hypothèses et tenter de vérifier ces différentes hypothèses. Pour y parvenir, il faudrait d'abord passer en revue plusieurs facteurs explicatifs ou plusieurs causes possibles ensuite, rechercher les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques.

- **Les facteurs intrinsèques** sont ceux liés aux caractéristiques de l'élève entre autres : les facteurs liés à « l'engagement cognitif », aux structures cognitives de l'élève, les facteurs liés à « l'engagement affectif », le recours aux démarches métacognitives, etc.
- **Les facteurs extrinsèques** qui se rapprochent aux facteurs liés au contexte de l'élève ou à l'environnement tels que :
 - la qualité des apprentissages ;
 - le manque ou l'insuffisance de stimulation du milieu familial ;
 - le manque d'occasions de mobiliser des acquis en situation ;
 - la nature des expériences de l'élève liées aux apprentissages (un échec cuisant, des brimades, etc.) :
 - le style cognitif dominant dans la classe (visuel, auditif, kinesthésique...)
 - une mauvaise prononciation de l'enseignant ;
 - le temps d'apprentissage insuffisant ;
 - apprentissage resté plus théorique ;
 - etc.

Il est important d'être attentif à la diversité de facteurs pour ne pas non seulement se tromper de remédiation, mais aussi pour déterminer qui en est concerné par la remédiation.

Car toutes les remédiations ne sont pas toujours centrées sur l'élève, elles concernent aussi bien l'enseignant que le système éducatif tout entier. Ceci invite à reconsidérer le poids de la responsabilité que l'on a tendance à mettre sur le dos de l'élève. L'enseignant est dans cette perspective invité à faire preuve de modestie et à remettre en question certaines de ses pratiques de classe.

II-4-4-4 Mise en place d'un dispositif de remédiation

C'est la remédiation proprement dite. Mais pour mettre en place un dispositif de remédiation, il est important de prendre en compte les différents paramètres qui entrent en jeux.

a- Les différents niveaux de la remédiation

Il est nécessaire pour un enseignant en s'appuyant sur le diagnostic qui a été posé, de déterminer les différents niveaux auxquels il conviendra de faire une remédiation. La remédiation ainsi envisagée concernera :

- le niveau de l'élève, ici la remédiation est soit individuelle, soit par groupe suivant le niveau de difficultés.
- le niveau de l'enseignant, il s'agit de revoir ses méthodes d'enseignement, de reprendre certains contenus, de développer d'autres activités de remédiation.
- le niveau du système.

b- Les acteurs de la remédiation

Lorsqu'on évoque les différentes stratégies de remédiation, il faut également cerner les types d'acteurs qui peuvent intervenir comme agents de remédiation :

- L'élève seul ;
- Un autre élève, qui joue le rôle de tuteur ;
- Le maître d'adaptation ;
- L'enseignant lui-même

On peut parfois recourir à des médias, comme l'ordinateur, du fichier autocorrectif, etc.

c- La fréquence et l'importance de l'erreur

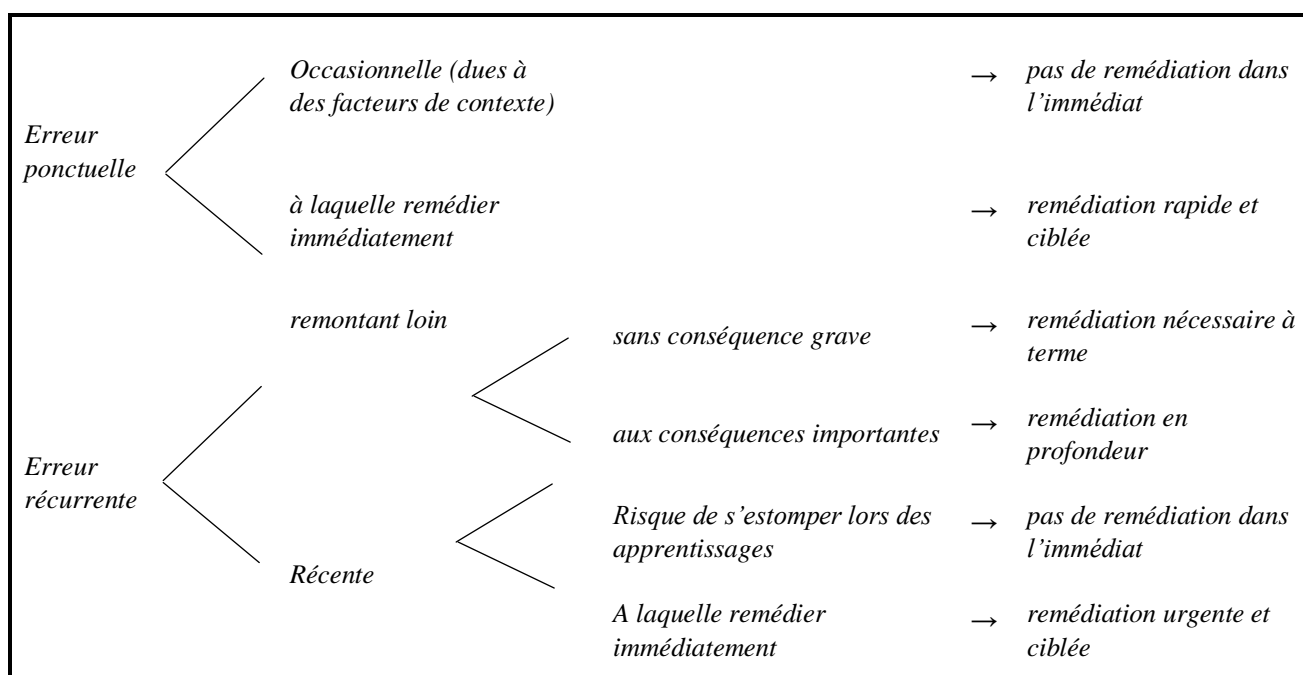
Il est illusoire de vouloir remédier à toutes les erreurs et en même temps étant donné que toutes les erreurs ne peuvent pas être ramenées à une logique. Certaines sont souvent liées à des étourderies ou à des ignorances, mais renoncer à les étudier nous ferait passer à côté de celles qui ont du sens. Comme l'affirme Meirieu, « l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur » (Meirieu, 1994, p. 13). On devrait donc renoncer à l'idée que les réponses erronées des élèves n'ont pas de sens.

Néanmoins, il ne faudrait pas que la remédiation se fasse aux dépens de l'installation des ressources. Ceci étant, La mise en place des stratégies de remédiation se fondera sur la fréquence et l'importance de l'erreur. Roegiers dira à ce propos qu'

il n'est pas nécessaire d'agir tout le temps, ni trop vite en cas de difficulté de l'élève. N'oublions pas que tout apprentissage demande du temps, et que l'erreur en fait partie intégrante. Il ne s'agira de penser remédiation que quand cette erreur s'installe dans le temps. (Roegiers, 2000, p.219)

Le tableau suivant proposé par X. Roegiers permet de repérer les types de remédiations appropriés, en fonction de la fréquence des erreurs.

Tableau 5: Types de remédiation appropriés en fonction du type d'erreur et de sa source



d- Les différentes stratégies de remédiation

Il existe un nombre important de stratégies de remédiation proprement dite. Mais on peut en identifier quatre grandes catégories (selon DE Ketele et Paquay), allant des remédiations les plus légères au plus profondes :

- **les remédiations par feed-back** ou rétroaction, consistant à porter un regard sommaire sur les productions des élèves, un regard global et analytique (en ayant recours à des critères de correction). Ainsi, le feed-back doit être précis, ciblé, détaillé, pour que les élèves puissent déterminer quelles sont les dimensions qu'ils doivent améliorer. Parmi les remédiations par feed-back, on distingue :

- **l'hétérocorrection** qui est une remédiation par simple fait de communiquer à l'élève la correction ;
- **l'autocorrection** qui est le fait de donner à l'élève soit le corrigé, soit des outils pour s'autocorriger : des critères, une démarche, un référent (dictionnaire, atlas, manuel, etc.) ;
- **la remédiation par simple confrontation entre l'autocorrection et l'hétérocorrection** (celle de l'enseignant ou celle des autres élèves) pour bénéficier des avantages du conflit sociocognitif (= « coévaluation »)
- **les remédiations par répétition** ou par travaux complémentaires qui incluent la révision de la partie de la matière concernée (des exercices complémentaires), la révision des prérequis non ou insuffisamment maîtrisés, travail complémentaire de réapprentissage lié à la matière ;
- **les remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage** *telles que* : l'adoption d'une nouvelle démarche de formation sur la matière, découpage plus fin, situation plus concrète, situation fonctionnelle et intégratrice, feed-back plus nombreux, progression différentes, utilisation d'un tuteur – un élève plus apte pour assister un ou deux élèves moins aptes – recours à des médias ; nouvelle démarche d'apprentissage sur les prérequis non maîtrisés ;
- **les remédiations par action sur des facteurs plus fondamentaux**, entre autres : décisions d'ajustement extérieurs telles que les facteurs extrascolaires fondamentaux nécessitant le recours à des personnes extérieurs telles que les parents, les psychologues... etc. ; décisions d'ajustement au niveau du conseil de classe à propos des facteurs scolaires plus fondamentaux influençant des apprentissages tels que les capacités cognitives de base exigeant des décisions de réorientation, etc.,

e- Suivi et évaluation de la remédiation

Il ne suffit pas de remédier, il est important de procéder à un contrôle ou à une évaluation qui permet de vérifier si chaque élève a profité au maximum de la remédiation c'est-à-dire s'il a comblé ses lacunes.

De tout ce qui précède, il en ressort que la phase de remédiation est une étape nécessaire qui ne devrait pas se résumer à un simple compte rendu ou à des remises de copies telle que l'on observe souvent dans les pratiques de classe. Le développement d'une

compétence nécessite que les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) soient solidement fixées et de façon durable.

II-5 Les classes à grand effectif au Cameroun : un obstacle à la mise en pratique de la remédiation de l'expression écrite énoncée par l'APC dans

Il est important de noter que la variable du nombre est l'un des obstacles majeurs auxquels sont confrontés les enseignants au Cameroun. En effet, plus le nombre d'élèves est important plus pénible est son exercice. Par ailleurs, remédier dans les classes à grand effectif suivant les prescriptions de l'APC, exige des enseignants de relever un certain nombre de défis. Si le nombre pose problème dans une classe à grand effectif c'est parce que plusieurs facteurs sont à considérer.

II-5-1 Le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre de copies

Comme nous l'avons souligné plus loin, que pour envisager une remédiation, la correction est une étape cruciale pour poser un diagnostic. Mais, précisons que dans les classes à grand effectif, la correction est l'une des activités pédagogiques qui harassent le plus les enseignants. Plus les effectifs sont nombreux, plus difficile devient sa tâche. Dans la pratique quotidienne de la classe, la notation des devoirs, qui constituent l'une des tâches de l'enseignant est d'autant plus difficile que le groupe est nombreux. Généralement l'intervalle entre la notation des copies et la remise des copies corrigées est de deux semaines dans nos établissements. Ce qui amène les enseignants à bâcler souvent les corrections.

En effet, le nombre de copies à corriger dépend le plus souvent de l'effectif de la classe. Ce qui implique que, plus nombreux sont les élèves, plus contraignante devient la correction des copies l'expression écrite.

Toutefois, il est à noter qu'au Cameroun, un enseignant de français peut gérer à lui seul deux à trois classes. Par conséquent, corriger les copies dans ces classes où la loi du grand nombre prime, en prenant la peine de relever, de catégoriser les erreurs et de rechercher les causes possibles semble impossible pour un enseignant. Bref, corriger les copies dans les classes à grand effectif est un vrai « cauchemar » pour les enseignants de français au Cameroun qui n'ont pas que l'expression écrite à enseigner. Il y a aussi les leçons : de lecture, d'expression orale et de langue.

II-5-2 Le rapport entre le nombre d'élèves et l'importance des difficultés à pallier

L'autre facteur à prendre en compte dans les classes à grand effectif, est le rapport entre le nombre d'élèves et l'importance des difficultés à pallier.

Que ce soit dans une classe à grand effectif ou à petit effectif, toutes les difficultés ne peuvent pas être palliées. Ainsi, dans une classe où le nombre d'élève est important, le nombre d'erreurs à pallier est souvent important et les enseignants ne savent souvent quoi faire.

II-5-3 Le rapport entre le nombre d'élève et l'hétérogénéité de la classe.

Dans une classe, l'hétérogénéité est la règle et l'homogénéité est l'exception. L'enseignant se retrouve le plus souvent face à un groupe où les élèves viennent des horizons divers, ne partageant pas la même langue maternelle et la même culture, n'ayant pas le même niveau de vie... La différence entre élèves est normale. Qu'il s'agisse d'écarts de vitesse, d'autonomie, de motivation, d'intérêt, de compréhension, on ne peut être « indifférents aux différences ». Et l'enseignant dans une classe à grand effectif se doit d'inclure cette approche dans le fonctionnement habituel de la classe.

Mais, dans une classe à grand effectif, les différences individuelles observées sont souvent importantes. Ceci implique que les causes des erreurs ne sont pas toujours les mêmes et les dispositifs de remédiation posés aussi. L'enseignant ne peut ainsi prétendre questionner toutes les erreurs.

II-5-4 Le rapport entre le nombre et le temps imparti à l'enseignant

L'autre facteur à considérer est le temps imparti à l'enseignant.

Les programmes d'études de français élaborés selon l'APC au Cameroun ne prévoient pas une tranche d'heure pour les activités de remédiations. Pourtant de telles activités nécessitent un temps large. Pour une analyse des erreurs des élèves par exemple, il faut du temps. Et plus les copies à corriger sont nombreuses plus le temps devient insuffisant pour l'enseignant.

En prenant en compte tous ces facteurs, il est clair que pratiquer la remédiation tel que souhaité par l'APC est un vrai défi pour l'enseignants de français au Cameroun. Toutefois, si l'APC met l'accent sur le développement des compétences chez l'apprenant, alors il ne peut y avoir de compétence véritable si les ressources à mobiliser présentent de sérieuses lacunes.

CHAPITRE III : ENQUÊTE

Le mot enquête signifie : quête d'informations, collecte de témoignages, d'avis, de recherche de documents réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée.

Dans le but de vérifier la validité des hypothèses émises au début de cette étude, nous avons voulu rendre plus crédible cette enquête en diversifiant les sources d'informations. Ainsi, cette enquête réunit les informations ou données issues de l'observation directe, indirecte et participante ; de l'étude des documents et des questionnaires adressés à une population bien précise.

III-1 Type d'étude

Le type d'étude est la manière dont nous utiliserons les individus et les variables pour la bonne marche de nos investigations.

Etant donné que nous nous adressons à un public hétérogène (enseignants de français et élèves), nous optons pour une recherche à la fois exploratoire et expérimentale qui va consister à une observation sur une brève durée des activités d'apprentissage (évaluation/remédiation). Bien plus, nous allons, en quête d'objectivité, procéder à une étude de documents et à un questionnaire adressé à une population appartenant à un cadre bien déterminé qu'il convient de définir.

III.1.1 Cadre spatial de l'enquête

Il s'agit de l'espace et le lieu où l'étude doit se dérouler. Sur ce le chercheur délimite dans l'espace la portée et l'étendue de l'étude et en donne les raisons.

Dans le cadre de cette recherche, notre étude a été menée dans trois lycées de la ville de Yaoundé, entre autres : le lycée bilingue d'Ekounou, le lycée général Leclerc et le lycée de la cité verte. Le choix de ces lycées n'est pas fait au hasard, mais au fait qu'il s'agit des lieux que nous connaissons. Bien plus, il s'avère que ces trois lycées sont en quelque sorte des lycées de références quant à ce qui est de l'application de l'APC. L'objectif est donc de vérifier s'il y a écart entre ce qui est prescrit dans les nouveaux programmes d'étude de français et ce qui est pratiqué sur le terrain.

III-1-2 Population de l'étude

Selon RONGERE, la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon » (Rongere, 1979). En d'autres termes, le terme population, dans le domaine de la recherche, englobe les éléments tels que : les êtres animés ou inanimés, l'événement d'un groupe bien défini. La population est donc l'ensemble des sujets, soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes.

Pour une recherche statistique comme la nôtre, on distinguera la population parente, la population cible et la population accessible.

III-1-2-1 Population parente

La population parente est constituée de l'ensemble des individus sur lesquelles le phénomène étudié peut s'étendre. C'est en effet la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Elle s'étend généralement sur une large échelle, sur le plan national.

Dans le cadre de notre étude, la population parente est l'ensemble des enseignants de français des collèges et lycées du Cameroun.

III-1-2-2 Population cible

La population cible peut être entendue comme étant un groupe de personnes susceptibles de donner l'information que le chercheur veut posséder dans le but de réaliser avec précision, harmonie et justesse sa recherche.

Ainsi, la population cible de notre étude est constituée de l'ensemble des enseignants et élèves de français des lycées de la ville de Yaoundé entre autres : le lycée bilingue d'Ekounou, le lycée général Leclerc, le lycée de la Cité Verte, le lycée d'Anguissa, de Nkolndongo et de Biyem Assi.

Etant donné l'impossibilité pratique à couvrir un grand nombre d'élèves et d'enseignants, nous avons sollicité une franche accessible limitée à une classe.

III-1-2-3 Population accessible

La population accessible est la partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes. Autrement dit, c'est l'ensemble des personnes que le chercheur peut atteindre pendant ses investigations sur le terrain. Elle respecte souvent certaines exigences caractéristiques, notamment la proximité, la disponibilité et l'accessibilité linguistique.

La population accessible dans le cadre de cette étude englobe les élèves de la classe de 6^e et les enseignants encadreurs desdites classes.

La classe de sixième a été choisie dans cette étude tout simplement parce qu'il s'agit d'une classe du cycle d'observation souvent la plus délicate et même la plus difficile à encadrer. Certains iront jusqu'à dire que : « enseigner en classe de 6^e n'est pas donné à tous les enseignants ». En effet, la classe de sixième est une classe transitoire entre le primaire et le collège. Le plus souvent, les élèves éprouvent souvent de difficultés quant à l'adaptation à leur nouveau cycle scolaire. Aussi, les élèves arrivent avec des représentations qu'il convient de briser. En effet, tout leur paraît nouveau et donc ces derniers n'appréhendent pas souvent facilement le lien entre les savoirs appris au primaire et ceux du collège. C'est au fur et à mesure qu'ils s'adaptent.

III-2 L'échantillon

P. TOUZAR revient pour définir l'échantillon comme : « Un ensemble de personnes choisies au sein de la population mère pour la représenter afin de recueillir les informations. » (Touzar, 1988, p. 17). En d'autres termes, l'échantillon est une partie ou un sous-groupe représentant la population d'étude sur laquelle l'enquête est effectivement menée. Notre échantillon est tiré de la population accessible

III-2-1 La méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage est un moyen qui spécifie la façon dont les éléments constituant l'échantillon seront tirés de la population accessible ou population de recherche.

Dès lors, contracter tous les élèves des classes de 6^e des lycées suscités générerait sans doute un coût et nécessiterait un temps trop long. Par conséquent, les élèves de la classe de 6^{ème} du lycée bilingue d'Ekounou constituent notre échantillon d'une part et les enseignants desdits établissements enseignant dans les classes de 6^e d'autre part, car étudier un seul lycée ne nous permettait pas d'avoir une taille de l'échantillon importante qu'il convient de délimiter.

III-2-2 Taille de l'échantillon

La première difficulté à surmonter lorsqu'on doit mener une enquête à dimension quantitative est celle du nombre d'individus à interroger. Deux types d'arguments sont à considérer dans la définition de la taille de l'échantillon : statistique et pratique. Mais quelques soient ces arguments, il convient de respecter les conditions suivantes :

- aucun échantillon ne doit comporter moins de 30 individus ;
- par rapport à la « population mère », l'échantillon représente une proportion d'autant plus faible que cette population est importante.

Dans le cadre de notre étude, la taille de notre échantillon est de 76 élèves correspondant ainsi à l'effectif de la classe de 6^{ème}6 et de 32 enseignants repartis dans les tableaux suivants :

Tableau 6 : répartition des enseignants suivant les établissements

Établissements	Nombre de classes de 6 ^e	Nombre d'enseignants
Lycée d'Anguissa	6	6
Lycée bilingue d'Ékounou	6	6
Lycée Biyem Assi.	6	6
Lycée de la Cité Verte	6	6
Lycée général Leclerc	6	6
Lycée de Nkolndongo	2	2
Total	32	32

Le tableau ci-dessus montre qu'autant de classes de 6^e dans chaque établissement autant d'enseignants. Un enseignant ne pouvant alors enseigner que dans une seule classe de 6^e.

Tableau 7: répartition des élèves suivant les sexes

Établissement	Classe	Effectif		Pourcentage
		Filles	Garçons	
Lycée bilingue d'Ékounou	6 ^{ème} 6			100%
		43	33	

III-3 Instrument de collecte de données

L'instrument de collecte des données est l'intermédiaire particulier dont doit se servir le chercheur pour recueillir les données à soumettre à l'analyse.

Dans le cadre de ce travail, nous sommes partie des observations, puis de l'étude de documents à l'administration des questionnaires dans le but de recueillir des informations plus fiables.

III-3-1 Observations

En effet, dans notre étude, l'observation s'est avérée être une des méthodes appropriées pour recueillir les données. Selon Ghiglione et Matalon,

l'observation est un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée. Regard dont l'intentionnalité est de nature très générale et agit au niveau du choix de la situation et non au niveau de ce qui doit être observé dans la situation, le but étant le recueil des données afférentes à la situation.
(Ghiglione et Matalon, 1998, p. 11)

en d'autres termes, c'est une technique qui consiste, pour le chercheur à descendre sur le terrain en vue d'examiner de près le phénomène étudié et collecter les informations.

Dans le cadre de notre étude, nous avons eu l'opportunité de procéder par une observation participante et une observation directe, les situations que nous voulions observer dans les classes étant des données directement disponibles.

III-3-1-1 Observation directe

Selon Quivy, « l'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à ses sens de l'observation » (Quivy, 1995, p.164), autrement dit, l'observation consiste à observer le phénomène que l'on étudie dans le lieu et l'instant où il se produit, et de la manière la plus neutre possible. De ce fait, le chercheur est non participant et ne crée aucune situation.

Cette phase s'est étendue sur la première semaine de notre arrivée en stage au lycée bilingue d'Ékounou. Pendant cette période, le stagiaire observe et assiste son encadreur pendant ses enseignements. Ces enseignements, repartis selon un emploi du temps que nous devons scrupuleusement prendre la peine de respecter prévoyaient six (6) heures de cours en 6^{ème}6. Assise naturellement comme un apprenant au fond de la classe, nous observions la

méthode d'enseignement de l'encadreur, la gestion du tableau, la gestion du temps, son style d'enseignement et considérablement le comportement des élèves.

Bien plus, notre arrivée en stage concordait avec la semaine des compte-rendus de l'évaluation séquentielle n°3. De façon neutre, nous avons pu observer la pratique de l'enseignante.

III-3-1-2 Observation participante

L'observation participante est une technique de recueil de données qui consiste à se familiariser avec la population ou le lieu étudié pour obtenir les informations recherchées.

Après la phase d'observation, il était question de se lancer à l'exercice pédagogique et suivant les conseils de l'encadreur. Le premier travail demandé était d'élaborer un proposé de corrigé pour l'épreuve d'expression écrite de la séquence n°3 en vue de corriger les copies.

À la faveur de ce stage pratique dont la période s'est étendue du 08 janvier au 09 avril 2016, nous avons ainsi eu l'opportunité de dispenser des leçons, de procéder aux évaluations et aux compte-rendus des évaluations séquentielles. Rappelons que chaque leçon dispensée était soumise à un examen systématique de l'enseignante.

III-3-2 Questionnaires

Le questionnaire est un instrument permettant de collecter les informations. C'est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est le support, ou une suite de questions bien déterminée, auxquelles on attend des réponses de la part des enquêtés.

Compte tenu du fait que notre population d'étude était composée à la fois des élèves et des enseignants, nous avons à cet effet élaboré pour chaque groupe, un questionnaire bien précis qui nécessite d'être présenté.

III-3-2-1 Présentation du questionnaire adressé aux élèves

Le questionnaire que nous avons adressé aux élèves de la classe de 6^e du lycée bilingue d'Ékounou regroupent deux grands points dont la première traite des questions d'identification du sujet et un second traitant des questions liées au phénomène étudié.

- L'identification du sujet

Dans notre travail de recherche, cette partie est constituée d'un ensemble de questions dont l'objectif est d'avoir des renseignements sur l'élève. Ainsi, on y retrouve le sexe, l'âge, la classe et le statut.

- Les questions liées au phénomène à étudier

Les questions sont regroupées suivant les rubriques ci-après : l'intérêt pour la discipline ; les effectifs de la classe et l'intérêt accordé aux erreurs.

Le lycée d'Ékounou étant l'établissement où nous effectuons notre stage pratique, et la classe de 6^{ème}, l'une des classes tenues par l'enseignante chargée de nous encadrer, administrer les questionnaires aux élèves s'est avéré facile pour nous. En effet, après avoir obtenu l'autorisation de cette dernière, nous avons à partir de l'emploi du temps de ladite classe, choisi une heure libre.

Dès lors, la distribution des questionnaires a suivi deux phases essentielles à savoir : explication des consignes aux élèves, remplissage par les élèves et récupération des questionnaires. Grâce à l'aide des Co-stagiaires, le ramassage de ces questionnaires a été un succès, ce qui nous a fait un taux de récupération de 100%.

III-3-2 Présentation du questionnaire adressé aux enseignants

Celui-ci a été élaboré de manière à recueillir auprès des enseignants des informations relatives à la pratique de la remédiation de l'expression écrite. Ce questionnaire a été remis soit en mains propres, soit par l'intermédiaire des camarades effectuant leur stage pratique dans les établissements cités plus haut, compte tenu de la proximité jouant en notre défaveur. Étant conscients de l'intérêt accordé à cette étude, ces derniers se sont assurés de la récupération dudit questionnaire auprès des enseignants.

Par ailleurs, notons que les questions constituant ce questionnaire sont en rapport avec les thèmes suivants :

- L'approche pratiquée ;
- Les effectifs pléthoriques et pratiques de la remédiation ;
- Stratégies de remédiation mises en place dans le cadre de l'expression écrite.

III-3-3 Étude de documents

L'attention est portée ici sur des documents bien précis utilisés dans les pratiques quotidiennes de classe. Cette étude de documents nous permet de vérifier la crédibilité des réponses données.

III-3-3-1 Documents pédagogiques

En plus de l'administration des questionnaires, nous avons également examiné les cahiers, les copies des élèves et les cahiers de texte de la classe de 6^e. Les résultats obtenus seront présentés par la suite.

III-4 Méthode d'analyse

Du type de la recherche dépend la méthode d'analyse des données et les outils utilisés. Notre étude étant de type exploratoire, nous avons fait appel à la statistique descriptive.

La statistique descriptive permet de présenter les résultats de la recherche et a pour principale objectif une brève description de l'ensemble des mesures faites. Elle permet également de mesurer et d'interpréter les faits observés. Nos résultats seront présentés sous forme des tableaux et nous utiliserons d'abord le calcul des fréquences. Et nous utiliserons les pourcentages pour les exprimer. De ce fait, la méthode de pourcentage est :

$$P = \frac{n}{N} \times 100$$

Soit P le pourcentage, n le nombre de réponse, N le total de répondants. Le pourcentage est le rapport entre le nombre de réponse à une modalité sur le nombre total des répondants.

III-4-1 Présentation et interprétation des résultats obtenus

Il est question de présenter ici à l'aide des tableaux affectés et d'un bref commentaire les résultats de l'enquête.

III-4-1-1 Analyse et interprétation des résultats issus de l'observation

Le constat que nous avons fait sur le terrain était que, l'enseignante après avoir corrigé les copies, relevait ensuite les notes. Et une fois les notes relevées, elle remettait les copies à un élève de la classe (chef de classe) en vue de les distribuer à ses camarades. Sans quiétude, elle entamait de nouveaux apprentissages.

À partir de ces observations, il nous est paru clairement que les activités de remédiation ne sont pas véritablement prises en compte sur le terrain, que l'enseignante avant d'entamer une nouvelle séquence ne mettait sur pied aucun dispositif de remédiation de remise à niveau pour ses élèves.

III-4-1-2 Analyse et interprétation des documents

En plus de l'observation, nous avons aussi étudié les documents tels que : les cahiers, les copies des élèves et le cahier de texte de la classe.

En effet, le cahier de texte a pour but de renseigner avec soin et de ressortir clairement les activités mises en place. Telle qu'observé, il nous a été donné de constater que seul le titre « Compte rendu d'évaluation » y figurait. Aucune formulation de la compétence, aucune

information sur les contenus de la leçon. Tout porte à croire que pour les enseignants, le compte rendu ne constitue pas une leçon.

En vérifiant les cahiers des élèves, nous avons remarqué que dans aucun cahier ne figurait un compte rendu de l'évaluation de l'expression écrite. Ce que nous avons pu voir était seulement les contenus des leçons et les activités d'intégration. Bien plus, par curiosité, nous avons fait un autre constat dans ces cahiers. Ce constat était que l'enseignante redonnait à l'évaluation le même sujet traité lors des activités d'intégration. C'est peut-être pour cette raison que l'enseignante ne trouvait pas de raison de faire des compte-rendus ni des remédiations. Cette « manière de faire » profite-t-elle aux élèves ? Et qu'est-ce qui explique alors les erreurs observées sur les copies des élèves (erreurs de compréhension du sujet, d'organisation des idées...) ?

En somme, il est clair que dans cette classe de 6^{ème}, aucune activité de remédiation n'est pratiquée. L'enseignante après la correction des productions des élèves, procède ensuite au relevé des notes et remet les copies aux élèves.

III-4-1-3 Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux élèves

Notre échantillon comporte 76 élèves comme nous l'avons souligné plus haut. Après dépouillement voici ce que nous révèle l'enquête :

1- Identification des élèves

Tableau 8: Identification des enquêtés

Critères d'identification		Effectifs	Pourcentage(%)	Total de l'échantillon		
Sexe	F	43	56,57%	76		
	G	33	43,42%			
Âges	10ans	F	03	6,57%	05	
		G	02			
	11ans	F	18	39,47%	30	
		G	12			
	12ans	F	10	31,57%	24	
		G	14			
	13ans	F	11	21,05%	16	
		G	05			
	14ans	F	01	01,31%	01	
		G	00			
	Statut	R	F	07	10,52%	08
			G	01		
NR		F	36	89,47%	68	
		G	32			

G= garçon ; F= fille ; R= redoublant ; NR= non redoublant.

Le constat que nous faisons est que la classe est extrêmement jeune, soient 39,47% des élèves âgés de 11ans et 01,31% âgé de 14ans. Bien plus, la classe est dominée par les filles, soient 56,57%. 89,47% d'élèves de la classe sont des nouveaux. On note alors une disparité au niveau des âges, des sexes et des statuts.

2- Questions relatives au phénomène étudié

Question n°1 : Le français est une matière de base dans votre classe. Son étude vous intéresse-t-elle ?

Le plus souvent, on a constaté que certains élèves préfèrent certaines unités d'enseignement plutôt que d'autres. Cette question nous permet donc de voir quel intérêt les élèves accordent au français.

Tableau 9: Intérêt du français

Avis des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
Oui	72	94,73%
Non	02	2,63
RAS	02	2,63
Total	76	100%

À partir de ce tableau, il ressort que 94,73% les élèves accordent beaucoup d'intérêt à l'apprentissage du français.

Question n°2 : Assistez-vous aux cours de français ?

Pour s'assurer de la crédibilité des résultats obtenus à partir de l'analyse des cahiers menée un peu plus haut, nous avons jugé judicieux de vérifier par la question précédente la régularité des élèves au cours de français.

Tableau 10: Présence aux cours de français

Avis des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
Régulièrement	69	90,78%
Rarement	07	09,21%
RAS	00	00%
Total	76	100%

Ce tableau montre clairement que 90,78% des élèves de la classe sont réguliers aux cours de français. Ainsi, si nous n'avons trouvé aucune activité de remédiation c'est tout simplement parce que l'enseignante n'en pratiquait pas.

Question n°3 : Vos notes en expression écrite sont comprises entre :

La question ci-dessus nous permet de jauger le niveau de compétence des élèves à l'écrit.

Tableau 11: Intervalle de notes en expression écrite

Intervalle de notes en expression écrite	Effectifs	Pourcentage (%)
[0-5]	03	3,94%
[06- 09]	35	46,05%
[10-13]	35	46,05%
[14-16]	03	3,94%
Total	76	100%

Tableau 12 : Notes des élèves en expression écrite

Notes exactes des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
03	3	3,94%
05	5	6,57%
06	9	11,84%
07	8	10,52%
08	8	10,52%
09	10	13,15%
10	20	26,31%
11	04	5,26%
12	5	6,57%
13	4	5,26%
14	1	1,31%
15	2	2,63%
16	1	1,31%
Total	76	100%

Le constat que nous faisons lorsque nous observons les deux tableaux ci-dessus, est que 46,05% des notes tournent autour de [06- 09] et 46,05% autour de [10-13]. La note qui domine est 10/20 et la mention généralement attribuée est la mention passable. On note donc une vraie disparité entre les élèves. Le niveau de la classe, si on s'en tient aux notes contenues dans ce tableau n'est pas très satisfaisant.

Question n°4 : Quels sont les types d'erreurs que vous faites le plus souvent en expression écrite ?

Il s'agit ici de déceler les différentes erreurs commises par les élèves en expression écrite.

Tableau 13: Typologie des erreurs commises par les élèves

Nature des erreurs	Effectifs	Pourcentage (%)
Tous types d'erreurs	31	40,78%
Erreurs grammaticales et orthographiques	16	21,05%
Erreurs orthographiques	15	19,73%
Erreurs grammaticales	14	18,42%
Total	76	100%

Il est clair au vue des résultats précédents qu'un pourcentage de 40,78% des réponses données atteste que lors de la correction des copies d'expression écrite des élèves, on peut

identifier tous types d'erreurs : les erreurs d'ordre grammaticales, orthographiques, de compréhension du sujet, etc.

Question n°5 : Les mauvaises notes en rédaction vous poussent à :

La note joue un rôle important. Dès lors, cette question permet de montrer les conséquences qu'une mauvaise peut entraîner.

Tableau 14: Impact des mauvaises notes de rédaction sur les élèves

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Redoubler d'efforts	59	77,63%
vous décourager	9	11,84%
détester le français	8	10,52%
Total	76	100%

Il est clair qu'une mauvaise note permet aux élèves de se mettre au travail. Mais, pour 9 élèves dont un pourcentage de 11,84% confirment que les mauvaises notes en expression écrite les découragent plutôt. Les mauvaises notes peuvent donc constituer un facteur de démotivation scolaire des élèves.

3- Compte rendu de l'évaluation et intérêt des erreurs de la part des élèves

Ce troisième point de notre questionnaire nous permet de vérifier si les élèves accordent d'importance aux erreurs souvent soulignées par l'enseignant sur leurs copies d'expression écrite.

Question n°6 : Lors de la correction de l'épreuve d'expression écrite, que fait souvent le professeur ?

Cette question permet de vérifier les procédés de l'enseignant lors des comptes rendus des évaluations séquentielles relatives à l'expression écrite.

Tableau 15: Compte rendu d'évaluation

Réponses des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
remet seulement les copies	76	100%
corrige le sujet au tableau et remet les copies	76	100%
Total	76	100%

L'unanimité des réponses données par les élèves atteste que lors des compte-rendus des évaluations séquentielles, l'enseignant remet, parfois, seulement les copies ou alors corrige le sujet en classe et remet les copies aux élèves.

Question n°7 : Lors de la remise des copies d'expression écrite qu'est-ce qui vous intéresse plus ?

Tableau 16: Intérêt accordé à la remise des copies d'expression écrite

Réponses des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
La note et les erreurs soulignées	53	69,73%
Les erreurs soulignées par le professeur	7	9,21%
La note	5	6,57%
La note et les appréciations	4	5,26%
Tout	4	5,26%
Les appréciations du professeur	3	3,94%
Total	76	100%

69,73% des élèves accordent beaucoup plus d'importance à la note et aux erreurs soulignées. Le fait de prendre conscience de leurs erreurs peut rendre facile le processus de remédiation.

Question n°8 : Sur votre copie d'expression écrite corrigée, que fait généralement le professeur ?

Il est question de vérifier si l'enseignant a une technique précise pour la correction des copies d'expression écrite des élèves. Car certains se contentent seulement d'inscrire la note sur la copie de l'élève et parfois l'élève ne comprend pas ce qui justifie sa note.

Tableau 17 : Procédés de Correction des copies d'expression écrite

Avis des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
souligne quelques erreurs	43	56,57%
souligne toutes les erreurs	17	22,36%
ne souligne aucune erreur	16	21,05%
Total	76	100%

Compte tenu des réponses données, nous remarquons que lors des corrections des copies, l'enseignante a pour habitude de souligner quelques erreurs. 56,57% des réponses données confirment cela en vue d'attirer l'attention des élèves sur les erreurs commises.

Question n°9 : À quoi vous servent les erreurs soulignées et remarques faites par le professeur ?

Cette question permet de voir quel est l'intérêt que les élèves accordent aux erreurs soulignées sur leur copie.

Tableau 18: Intérêts accordés aux remarques faites par l'enseignant

Réponses des élèves	Effectifs	Pourcentage (%)
me permettent de me corriger	47	61,84%
me découragent plutôt et me frustrent	26	34,21%
ne vous aident pas du tout	3	3,94%
Total	76	

Les réponses données à la question précédente permettent de constater que pour 61,84%, les erreurs soulignées sur leur copie leur permettent de s'améliorer. Or, 34,21% des élèves ont affirmé que ces erreurs les découragent et les frustrent plutôt.

Question n°10 : Le professeur vous aide-t-il souvent à corriger ces erreurs commises lors de la correction de l'épreuve d'expression écrite ?

Cette question permet de vérifier si l'enseignante apporte souvent de l'aide aux élèves pour ce qui est de la correction des erreurs commises sur leur production écrite.

Tableau 19: L'aide apportée par l'enseignant aux élèves qui ont des lacunes

Réponses des élèves	Effectifs	Pourcentage des réponses (%)
jamais	46	60,52%
parfois	16	21,05%
toujours	14	18,42%
Total	76	100%

Un pourcentage de 60,52% des réponses données prouve que l’enseignante, dans cette classe ne vient « jamais » en aide aux élèves lacuneux.

III-4-1-4 Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants a pour but d’identifier les difficultés rencontrées par ces derniers pour mettre en place une véritable remédiation dans le cadre de l’expression écrite, d’identifier les procédés de correction.

La taille de l’échantillon relatif aux enseignants est de 32.

• Identification des enseignants

Tableau 20: Identification des enseignants

Critères d’identification		Effectifs	Pourcentage (%)	Total de l’échantillon
Sexe	F	26	81,25%	32
	H	6	18,75%	
Âge	26-30 ans	6	18,75%	
	30-36ans	5	15,62%	
	36-40ans	10	31,25%	
	40-46ans	7	21,87%	
	46 et plus	4	12,5%	
Grade	PLEG	29	90,62%	
	PCEG	3	9,37%	
	Non formé	0	0	

F= femme ; H= homme

À partir de ce tableau, nous remarquons que 31,25% des enseignants interrogés ont un âge qui tourne autour de 36-40ans. 90,62% de ces enseignants sont des PLEG.

• L’approche pratiquée en situation-classe.

Question 1 : quelle approche pratiquez-vous en classe de 6^e ?

Tableau 21: Approche pratiquée en classe de 6ème

Avis des enseignants	Effectifs	Pourcentage (%) des réponses
APC	32	100%
PPO	0	0
Les deux alternativement	0	0

Il apparaît clairement à partir de ce tableau que la pratique de l'APC est effective en classe de 6ème.

- Classes à grand effectif et la remédiation de l'expression écrite.

Question n°2 : Quelles sont les effectifs auxquels vous êtes confrontés dans les classes de 6^e ?

Tableau 22 : Effectifs des classes de 6ème

Avis des enseignants	Effectifs	Pourcentage (%) des réponses
80- 120 élèves	18	56,25%
60-80 élèves	14	43,75%
40-60 élèves	0	0
120 élèves et plus	0	0
Précisez le nombre exact	100 ; 76 ; 94 ; 89 ; 65 ; 113 ; etc.	

Le tableau ci-dessus montre que les effectifs dans les classes d'un grand nombre de lycées tournent autour de 80-120, soit un pourcentage de 56,25%. Les classes contenant des effectifs compris entre 40—60 sont presque inexistantes dans certains lycées.

Question n°3 : Lors des compte-rendus des évaluations, après combien de temps remettez-vous les copies d'expression écrite ?

Etant donné que, la correction est une étape très importante pour envisager une remédiation, cette question a pour but de vérifier si les enseignants ont suffisamment de temps pour corriger les copies des élèves.

Tableau 23: Délais de dépôt des copies

Avis des enseignants	Effectifs	Pourcentage (%) de réponses
Deux semaines	23	78,12%
Une semaine	7	21,87%
Trois semaines	0	0
Plus	0	0

78,12% des résultats de ce tableau révèlent que le délai de dépôt de notes est de deux semaines. C'est-à-dire qu'après une évaluation séquentielle, l'enseignant doit corriger les copies quel que soit le nombre pour déposer les notes suivant ce délai. Nous déduisons alors que, l'enseignante n'a pas suffisamment de temps pour corriger avec minutie les productions écrites des élèves.

Question n°4 : À quelles difficultés vous heurtez-vous lors de la correction des productions écrites des élèves ?

Cette question a pour but d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face.

Tableau 24: Difficultés liées à la correction des copies de production écrite

Avis des enseignants	Effectifs	Pourcentage (%) de réponses
Trop d'erreurs	17	53,12%
Trop de copies et délais de dépôt de notes	8	25%
Trop de copies	3	9,37%
délais de dépôt de notes	2	6,25%
Trop d'erreurs, de copies et le délai de dépôt de notes	2	6,25%

Notons que, les difficultés auxquelles font face les enseignants lors de la correction des copies sont entre autre : un grand nombre d'erreurs, un nombre excessif de copies et le délai

de dépôt de notre qui généralement oppressent les enseignants. 53,12% des avis retenus confirment cela.

Question n°5 : Pour la correction des copies d'expression écrite des élèves, à quels critères avez-vous eu recours ?

Réponses :

Pour corriger les copies de l'expression écrite, les critères à prendre en compte sont :

- La compréhension du sujet ;
- L'organisation des idées ;
- La langue ;
- La présentation.

Question n°6 : En faisant les comptes rendus d'évaluation d'expression écrite, faites-vous des remédiations ?

Il s'agissait de vérifier si les enseignants menaient des activités de remédiation dans leur classe.

Tableau 25: Pratique de remédiation

Avis des enseignants	Effectifs	Pourcentage (%) de réponses
Parfois	16	21,05%
Toujours	8	10,52%
RAS	8	10,52%

Les résultats obtenus dans ce tableau montrent que, 21,05% des enseignants mènent parfois des activités de remédiation dans leur classe.

Question n°7 : Pour mettre en place les activités de remédiation comment procédez-vous ?

À cette question, aucune réponse n'a été donnée. Ce qui nous fait penser simplement que la remédiation est presque inexistante dans les pratiques quotidiennes des enseignants. Et s'ils remédient ce n'est pas suivant l'APC.

Question n°8 : Quels sont les obstacles auxquels vous faites face dans la pratique de la remédiation telle que prescrite dans les nouveaux programmes d'étude en 6^e ?

Cette question a pour objectif d'identifier les différentes difficultés auxquelles font face les enseignants pour mettre en place la remédiation suivant l'APC.

Tableau 26: Obstacles liés à la pratique de la remédiation

Avis des enseignants	Effectifs	Pourcentage (%) de réponses
Le quota horaire, la non maîtrise des stratégies de remédiation et les effectifs pléthoriques	12	37,5%
Les effectifs pléthoriques	11	34,37%
La non maîtrise des stratégies de remédiation	5	15,62%
Le quota horaire	4	12,5%

Pour justifier la non application de la remédiation énoncée dans les programmes élaborés selon l'APC, plusieurs enseignants, dont 37,5% ont évoqués comme obstacles : le quota horaire, la non maîtrise des stratégies de remédiation et les effectifs pléthoriques.

Question n°9 : Quelles propositions pouvez-vous faire pour que la remédiation telle qu'énoncée dans les nouveaux programmes de 6^e soit pratiquée ?

Réponses :

- Former les enseignants pour ce qui est de la pratique de la remédiation ;
- Revoir les effectifs ;
- Prévoir une tranche horaire pour les remédiations ;
- Adapter les infrastructures aux effectifs ;

Compte tenu des réponses suivantes données, il ressort que pour les enseignants, la mise en pratique de la remédiation suivant l'APC une formation est nécessaire. Bien plus, il faudrait prévoir dans les divisions des six séquences qui jalonnent l'année scolaire, une tranche horaire pour les activités de remédiation de même qu'est prévu une semaine pour les activités d'intégration. Enfin, les enseignants ont évoqué le phénomène des effectifs

pléthoriques. Pour eux, il faut revoir les effectifs des classes autrement, construire les infrastructures suivant les effectifs pléthoriques.

En attendant que ces mesures soient prises, les enseignants devraient mettre sur pied des techniques leur permettant de gérer ces effectifs en venant en aide aux élèves lacuneux.

III-5 Vérification des hypothèses

Il est question de voir si nos affirmations de départ coïncident avec nos résultats. Ainsi le travail à faire est de vérifier la validité de nos hypothèses de recherche à partir des données recueillies sur le terrain.

Cette recherche part de l'hypothèse générale selon laquelle, le travail de groupe, instrument de la pédagogie différenciée facilite la mise en œuvre des activités de remédiation en expression écrite dans les classes à grand effectif.

La première hypothèse secondaire posait que la notion de classe à grand effectif prend en compte le critère quantitatif.

La deuxième hypothèse secondaire est formulée en ces termes : les stratégies de remédiation proposées par l'APC sont entre autres : la remédiation par feed-back, les remédiations par répétition ou par travaux complémentaires, les remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage, et les remédiations par action sur des facteurs plus fondamentaux.

La troisième hypothèse mentionnait que les stratégies de remédiation proposées par l'APC doivent être associées aux techniques de pédagogie différenciée

Eu égard des résultats de l'enquête dont la plupart des questions étaient relatives à la mise en œuvre de la remédiation telle qu'énoncé par l'APC dans les classe, notre hypothèse 1 se confirme sans réserve aucune. Nous pouvons donc confirmer que pour parler de classes à grand il faut d'abord prendre en compte le critère quantitatif, qui généralement influe sur toutes les activités pédagogiques de la classe.

La deuxième hypothèse quant à elle est également validée. En réalité, il existe un grand nombre de stratégies de remédiation proposées par l'APC et appropriées à l'expression écrite. Mais, les appliquer aux classes à grand effectif semble difficile. Ce qui nous amène à valider la troisième hypothèse. En effet, pour pallier la difficulté de la mise en pratique des dites stratégies de remédiation en situation de classe à grand effectif, la pédagogie différenciée apparaît comme une porte de sortie.

Au demeurant, il ressort de ce centre d'intérêt portant sur la validation de nos hypothèses que nos impressions de départ ont été quasi-totalement fondées. Certes, les résultats obtenus, quelques fois, ne correspondaient pas entièrement aux estimations. Dans l'ensemble, nous pouvons retenir que les investigations menées nous ont bien permis de justifier le constat qui a été à l'origine de tout ce travail de recherche.

Il faut reconnaître que la remédiation telle que prônée par l'APC n'est pas véritablement prise en compte sur le terrain étant donné qu'elle est confrontée à un grand nombre d'obstacles, entre autres : les effectifs pléthoriques, le manque de formation relative aux pratiques de l'APC et à la pédagogie de groupe, le temps imparti à l'enseignant pour ce qui est du dépôt de notes après les évaluations.

Dès lors comment procéder pour remédier dans un contexte de grand groupe dans le cadre de l'expression écrite ?

CHAPITRE IV : LES STRATÉGIES DE REMÉDIATION ADAPTÉES AUX CLASSES À GRAND EFFECTIF

Lors de nos investigations sur le terrain, il nous a semblé que l'une des difficultés majeures de la mise en pratique de la remédiation dans un contexte de grands effectifs, est celle liée à la gestion du groupe-classe. En effet, les enseignants dans les classes à grand effectif, ne voient pas comment procéder dans une telle nébuleuse pour venir en aide aux élèves lacuneux.

Dès lors, dans ce chapitre nous énoncerons quelques techniques pouvant aider l'enseignant à mener les activités de remédiation tout en restant méthodique dans les classes à grand effectif.

Ensuite, il sera question de présenter d'abord un cas pratique ensuite les remarques faites et enfin nous émettrons quelques suggestions à l'endroit des acteurs pédagogiques.

IV-1 La remédiation par le biais de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée part du constat que dans une classe, un professeur doit enseigner à des élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissages très différents. L'enseignant doit donc faire varier les outils et les situations d'apprentissage.

Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire. Bien souvent, l'enseignant ne va plus être le centre de la classe mais va mettre l'élève ou l'activité comme intérêt central. De plus, cette pédagogie a souvent pour but, le développement personnel de l'apprenant. Différencier (du point de vue pédagogique) signifie donc analyser et adapter ses méthodes, l'environnement d'apprentissage de manière à prendre en considération les besoins et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves face à un objet d'apprentissage donné. À ce propos, Philippe Perrenoud dira que différencier c'est : « rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. » Philippe Perrenoud précise qu'il est important

d'utiliser toutes les ressources disponibles afin que les activités organisées engendrent les situations didactiques les plus fécondes pour chaque élève.

Ainsi, la pédagogie différenciée est une pédagogie qui cadre avec les grands groupes et donc pouvant faciliter la pratique de la remédiation dans ces classes.

Pour que tous les élèves de la classe profitent de la remédiation, l'enseignant doit donc différencier les modes de remédiation en prenant en compte :

- la remédiation individuelle ;
- la remédiation collective ;
- la remédiation en groupe de besoins.

IV-1-1 La remédiation individuelle

C'est lors des corrections des productions écrites que l'enseignant détermine si un élève aura besoin d'une aide particulière. Par exemple un enfant peut être le seul à commettre un type d'erreur précis. Une fois l'erreur identifiée, l'enseignant peut alors à l'aide d'un commentaire personnalisé, expliquer à l'élève la nature de son erreur et lui donner des conseils pour éviter de la reproduire. L'enseignant vu le nombre d'élève à gérer peut venir en aide à l'élève en cours d'une séance, bref à tout moment.

Par ailleurs, notons que, pour une remédiation individuelle, l'enseignant peut convoquer les techniques telles que : le monitorat, le tutorat.

IV-1-1-1 Le tutorat

C'est une technique qui met en scène deux élèves : un élève plus fort, en vue d'aider un élève plus faible, mais sous la vigilance de l'enseignant. Dans nos classes à grand effectif, l'enseignant peut choisir un élève d'un niveau supérieur ou de la même classe.

Pour la mettre en œuvre, l'enseignant met les deux élèves côte à côte, leur confie une tâche à réaliser et donne les consignes à l'élève-tuteur. De temps en temps, il circule pour contrôler les rapports entre les deux.

IV-1-1-2 Le monitorat

C'est une technique pédagogique qui met en jeu un groupe d'élèves dans lequel un élève plus avancé (moniteur) joue le rôle de l'enseignant.

Par exemple, lors de la correction des copies des élèves, on a constaté qu'un groupe d'élèves avaient du mal à distinguer certaines syllabes, alors on choisit un élève qui n'a pas ce problème pour les aider et ceci sous la vigilance de l'enseignant.

Dans une classe à grand effectif, cette technique permet une individualisation assez poussée et développe l'entraide entre les élèves.

Mais, il n'est pas toujours bon que les moniteurs soient les mêmes pour ne pas stigmatiser les élèves faibles.

IV-1-2 Remédiation collective

Elle a lieu lorsque les lacunes diagnostiquées lors de la correction des copies sont communes à une majorité de la classe. Ainsi, lors d'un compte-rendu de l'évaluation d'expression écrite l'enseignant peut faire part aux élèves de façon globale et non nominative de ce qu'il pense de leur production. Puis, il signale ce qu'il a repéré comme erreurs sur leur production. En vue d'une remédiation collective et ciblée desdites lacunes, l'enseignant peut tout simplement reprendre les apprentissages mal ou non maîtrisés par d'autres moyens. Par exemple, il peut reprendre la leçon, ou organiser une séance de révisions.

Ce type de remédiation est le plus pratiqué par les enseignants qui encadrent les classes à effectif pléthorique au Cameroun, car pensent-ils, que c'est une manière de gagner en temps en évitant d'accuser du retard dans les programmes (le programme de français étant très vastes) et des remédiations en dehors de l'horaire scolaire.

IV-1-2-1 La remédiation par groupe de besoins

La remédiation par groupe de besoins consiste à répartir les élèves de la classe en petits groupes selon les difficultés à surmonter et les critères à acquérir.

Pour former ces groupes, l'enseignant peut choisir trois ou quatre élèves au maximum et désigner un rapporteur pour chaque groupe. L'enseignant doit préparer le travail de chaque groupe, laisser aux groupes le temps de travailler. L'enseignant joue le rôle d'arbitre, car il doit non seulement circuler de groupe en groupe pour vérifier les réponses, mais aussi réguler ou fournir de l'aide et veiller à ce que tous les élèves travaillent.

Cette manière de procéder est très efficace et permet une remédiation ciblée.

IV-1-2-2 La remédiation par regroupement hétérogène

L'hétérogénéité impose dans les classes à grand effectif une distribution des tâches et des rôles, différentes. Remédier suivant les groupes hétérogènes consiste à former des sous-

groupes de travail constitués d'élèves de tous les niveaux (forts, moyens, faibles). Au lieu d'abandonner les élèves à leur propre sort, il leur est accordé un soutien, une aide à travers leurs camarades. Par exemple dans le cadre de la remédiation de l'expression écrite, la recherche du vocabulaire, des idées, l'élaboration du plan sont les tâches qu'un membre de chaque sous-groupe peut être appelé à réaliser et ceci suivant la compétence à acquérir. Le regroupement hétérogène qu'on pourrait considérer comme méthode éclectique favorise le soutien entre les élèves, met les ressources potentielles du grand groupe au profit de chacun et de toute la classe.

IV-1-2-3 La remédiation par groupe à tâche

Le travail par groupe à tâche est une technique pédagogique qui consiste à répartir autour d'une tâche les élèves en petits groupes de trois ou quatre en vue de bénéficier de l'appui des autres membres du groupe. Ce groupe n'est ni trop homogène, ni trop hétérogène, car dans un groupe trop homogène les élèves sont moins tirés vers le haut et dans un groupe trop hétérogène, les plus forts risquent de faire tout le travail.

On peut par exemple avoir : élève fort - élève moyen — élève faible

Dès lors, après avoir identifié les potentialités et les faiblesses de ses élèves lors de la correction des copies d'expression écrite à la suite d'une évaluation sommative, l'enseignant organise des groupes à l'intérieur desquels il confie des tâches précises mais différentes à accomplir sur un même sujet. On peut par exemple avoir un sous-groupe dont la tâche est de rédiger l'introduction du sujet, un autre pour la rédaction du corps du devoir... Le produit de chaque groupe fera l'objet d'une correction.

IV-2 Cas pratique

En pédagogie, énoncer une théorie est une chose et pouvoir la mettre en pratique en est une autre. Ainsi, nous avons –après avoir expliqué à l'enseignante-guide de notre stage pratique l'objet de notre étude– eu l'opportunité d'expérimenter les techniques suscitées dans la classe de 6^{ème} 6 dont l'effectif est de 76 élèves.

Après avoir évalué en expression écrite pour le compte de la quatrième séquence, nous avons demandé à l'enseignante de nous confier la correction des copies. Au vue de la multitude d'erreurs commises par les élèves, nous avons mis en œuvre des activités de travail en groupes de besoins.

IV-2-1 L'épreuve d'expression écrite proposée

Elle repose sur un sujet en rapport avec les exemples et les situations de vie du programme d'étude. L'énoncé de la tâche est assorti d'une consigne claire et concise.

Le sujet qui a été proposé est le suivant :

Sujet :

Le lycée a organisé des visites médicales. Avant le début de ces visites, le proviseur a tenu à rassembler tous les élèves de sixième pour un entretien.

Votre camarade est malade et vous lui racontez ce qui s'est passé à l'école en son absence. Faites-lui le récit du déroulement de cette journée en prenant soin d'introduire les paroles du proviseur prononcées lors de l'entretien. On y retrouvera le vocabulaire de la santé, le passé simple et l'imparfait, les phrases déclaratives et interrogatives, les verbes introducteurs et la ponctuation du dialogue. Le récit se fera en une page.

IV-2-2 Correction des copies des élèves

Pour mettre en place le dispositif de remédiation, nous sommes partie d'un diagnostic. Lors de cette phase, nous nous sommes attardés sur les critères bien maîtrisés et insuffisamment maîtrisés.

Pour établir un diagnostic à l'échelle de la classe, nous avons travaillé au moins sur douze (12) copies d'élèves. La grille de correction ci-après nous présente les différentes erreurs identifiées.

• Grille de correction des productions écrites des élèves

Ce tableau fait certes apparaître les forces et les faiblesses des élèves pour les différents critères, mais il permet aussi d'avoir le profil de la classe, ce qui facilite la remédiation.

En vue de garder l'anonymat des élèves, nous avons ainsi codé leur nom.

Tableau 27 : relatif à l'attribution des notes

Critères Noms de l'élève	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5	Critère 6	Critère 7
	Adéquation avec la situation de communication	Visibilité de l'écriture	Correction linguistique	Correction orthographique	Cohérence de la production	Originalité de la production	Présentation matérielle
Élève1.	2/3	1/1,5	2/6	1/3	1,5/3	1,5/2	1/1,5
Élève2	2,5/2	1,5/1,5	3/6	1,5/3	1/3	1/2	1/1,5
Élève3	0/3	1/1,5	0,5/6	1/3	1/3	0/2	0/0
Élève4	1/3	0,5/1,5	0,5/6	1/3	1/3	0/2	0,5/1,5
Élève5	0/3	0,5/1,5	1/6	1/3	0,5/3	0,5/2	0,5/1,5
Élève6	2/3	0,5/1,5	4/6	3/3	2/3	1,5/2	0,5/1,5
Élève 7	1,5/3	1/1,5	4/6	3/3	2/3	1/2	1/1,5
Élève 8	0/3	0,5/1,5	2/6	1/3	1/3	1/2	0/1,5
Élève 9	0/3	0,5/1,5	1,5/6	1,5/3	1/3	0,5/2	0,5/1,5
Élève 10	1,5/3	1/1,5	5/6	2/3	2/3	1/2	1,5/1,5
Élève 11	2/3	1/1,5	4/6	3/3	1/3	1/2	1,5/1,5
Élève 12	0,5/3	1/1,5	2/6	0,5/3	0,5/3	0/2	0/1,5

Dans le cas des notes attribuées ci-dessus, certains élèves maîtrisent au moins deux critères à un seuil satisfaisant tandis que d'autres n'ont aucune maîtrise acceptable d'un des critères. On relève donc une importante hétérogénéité la classe.

● **Tableau diagnostic**

En vue de mettre en place une remédiation, nous avons ébauché le tableau diagnostique suivant sur quelques copies, en vue de décrire les erreurs de façon précise et détaillée.

Tableau relatif au diagnostic effectué sur les copies des élèves

N°	Nom de l'élève	Erreurs commises	Sources et causes possibles	Fréquence de l'erreur	Niveau de la remédiation	Remédiation envisagée
1	Élève 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ n'accorde pas le verbe avec son sujet ▪ confusion des homophones : c'est/s'est/sait/ce et se ; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ orthographe d'usage mal fixée ▪ non maîtrise des règles d'accord 	Récurrente dans tout le texte	Remédiation centrée sur l'élève	Remédiation par répétition (révisions à partir des exercices)
2	Élève 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie mal présentée ▪ ne met pas les accents ▪ Trop de répétitions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ due à la précipitation ▪ lexique pauvre 	Récurrentes et risquant de s'estomper lors des apprentissages à venir	Remédiation centrée sur l'élève	Fournir à l'apprenant des occasions lui permettant d'enrichir son vocabulaire.

3	Élève 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪n'a pas respecté entièrement la consigne ▪verbes et adjectifs mal accordés et parfois non 	<p>Erreur due à la précipitation</p> <p>non maîtrise des règles d'accord</p>	Récurrente dans tout le texte	Remédiation centrée sur l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪valorisation de la copie de l'élève ▪ Remédiation par répétition (révisions à partir des exercices)
4	Élève 10.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ consigne non respectée, introduit les paroles de son camarade plutôt que celles du proviseur, il s'est contenté de produire un dialogue et non un dialogue associé au récit. ▪ erreurs orthographiques, (écrit camade au lieu de camarade) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Apprentissage orienté vers la reproduction et, non vers la production de l'élève ▪Erreurs d'inattention ▪ ne relit pas toujours sa production 	▪récurrentes sur toute la copie	Remédiation centrée sur l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪considérer la lecture de la consigne comme un temps important de lecture ▪Aider les élèves à s'interroger sur le sens de la consigne en partant de l'identification des mots important à la reformulation de la consigne en vue de se représenter mentalement le travail à effectuer
5	Élève 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪incohérence du texte ▪Absence d'originalité de la production ▪copie mal présentée ▪écrit des sons▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ne dispose pas d'un lexique pour exprimer ses idées, ▪ Ne sait pas bien lire ▪A des difficultés d'organiser ses idées suivant les trois 	récurrentes sur toute la copie mais pouvant nécessitant une remédiation urgente et ciblée	Remédiation centrée sur l'élève et sur l'apprenant	<p>Intensifier les occasions d'enrichir son niveau de langue, accentuer les lectures en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪nécessite le recours aux parents (pour apprendre à lire à l'enfant à la maison)

			<p>moments du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ N'est pas suivi à la maison 			
6	Élève 11	▪ incohérence du texte	<p>Erreur due à la précipitation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ne relit pas toujours sa production 	<p>Erreur ponctuelle (due au fait qu'il veut déposer la copie avant ses camarades) à remédier immédiatement</p>	Remédiation centrée sur l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ valorisation de la copie de l'élève ▪ freiner l'impulsivité de l'élève en exigeant de la réflexion, de la concentration lors des évaluations

Rappelons que ces erreurs identifiées ont été observées sur la majorité des copies des élèves.

Les erreurs prioritaires à remédier

En tenant compte des sources d'erreurs identifiées, nous avons déterminé les difficultés principales à travailler. Tel est le cas des erreurs suivantes repérées sur toutes les copies :

- ▶ non compréhension du sujet et mauvaise organisation des idées ;
- ▶ confusion des homophones grammaticaux et lexicaux ;
- ▶ Problèmes d'accord (verbe-sujet, nom-adjectif qualificatif).

IV-2-3 Mise en place des dispositifs de remédiation

IV-2-3-1 Préparation des séances de remédiation

Compétence attendue de la remédiation : Étant donné la difficulté à aborder l'épreuve d'expression écrite, l'apprenant devra remédier à ses lacunes relatives à la compréhension du sujet, à l'organisation des idées, à la confusion des homophones et à l'accord des mots.

A/Séance n°1 : remédiation collective

Le feed-back (hétérocorrection) est le dispositif mis en place. L'objectif était de communiquer aux élèves la correction du sujet en vue de réviser la méthodologie à suivre pour aborder un sujet de rédaction.

Compétence attendue de la séance n°1 : Étant donné la situation de communication, l'apprenant devra, utiliser les phrases déclaratives et interrogatives, les verbes introducteurs et la ponctuation du dialogue en vue de produire un dialogue associé au récit, tout en respectant les étapes de la réalisation de la tâche.

Durée : 50 minutes

Fiche de remédiation

- Découverte de la structure de l'énoncé du sujet
- Mobilisation des ressources
- Production

B/Séance n°2 : remédiation suivant des regroupements hétérogènes

Le dispositif mis en place ici est la remédiation par travaux complémentaires dont l'objectif était d'offrir un grand nombre d'occasion pour développer la compétence relative à la compréhension de l'énoncé d'une tâche.

Titre de la séance : analyse de l'énoncé

Compétence attendue : étant donné la situation de communication, l'apprenant devra lire l'énoncé du sujet en vue de comprendre la consigne donnée.

Compétences transversales : les élèves devraient apprendre à travailler en groupes autonomes, à communiquer, à confronter leurs savoirs, à s'entraider.

Durée : 50minutes

Fiche de remédiation

Situation-problème n°1

Vous avez appris que votre ami(e) a été victime d'une diarrhée passagère. Écrivez-lui une lettre dans laquelle vous lui communiquez des conseils et des mesures d'hygiène pour éviter ce malaise à l'avenir. Respectez les parties de la lettre. Prenez également soin d'utiliser le vocabulaire de la santé, les phrases négatives et les phrases impératives. Le texte comportera douze lignes et se fera en groupe.

Consigne de travail de groupes :

- Reformulez l'énoncé du sujet.
- De quoi parle cet énoncé ?
- Que vous demande-t-on de faire ?
- Pour quel but ?
- Que devez-vous respecter ?

Nous avons dupliqué cette fiche de sorte qu'il y ait une copie par groupe de 2 ou 3 élèves afin de les obliger à travailler sur un support unique.

Organisation

Nous avons constitué des "petits groupes" de travail de deux ou trois élèves. Ces groupes pour la plupart étaient hétérogènes vu les niveaux différents pour ce qui est de la maîtrise du critère 1 relatif à la compréhension du sujet.

En tenant compte du tableau-diagnostic présenté plus haut, nous avons par exemple pour les niveaux de maîtrise du critère 1 (compréhension de la tâche proposée) par chaque élève, réparti les groupes ainsi qu'il suit :

Tableau 28: de répartition des groupes d'élèves selon le critère 1

Groupe 1 (critère 1)	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Élève 1	Élève 2	Élève 6	Élève 7
Élève 5	Élève 4	Élève 9	Élève 3
Élève 12	Élève 11	Élève 10	Élève 8

Dans chaque groupe, on retrouve des élèves forts, des élèves moyens et des élèves faibles.

C/ Séance n°3 : remédiation suivant des regroupements hétérogènes

Titre de la séance : mobilisation des ressources

Compétence attendue de la séance n°3 : étant donné la multiplicité de ressources, l'apprenant devra utiliser les ressources proposées en vue de la réalisation de la tâche.

Durée : 50 minutes

Fiche de remédiation

Consignes de travail des groupes

- Identifiez les outils que vous devez utiliser pour écrire la lettre à votre ami.
- Construisez le vocabulaire de la santé.
- Formuler les phrases négatives et impératives que vous pouvez utiliser lors de la rédaction de votre lettre.

D/ Séance n°4 : remédiation suivant des regroupements hétérogènes

Titre de la séance : production

Compétence attendue de la séance n°4 : étant donné les difficultés liées à la production écrite en vue de la réalisation d'une tâche, l'élève devra produire une lettre en respectant la consigne, en utilisant les ressources proposées en douze lignes.

Durée : 50minutes

Fiche de remédiation

Consignes de travail de groupes :

- 1- précisez le type de lettre
- 2- la rédiger en respectant les trois parties de la rédaction ;
- 3- utilisez les éléments proposés
- 4- rédigez :
 - un premier paragraphe concernant les salutations, (en cinq lignes) ;
 - Un deuxième paragraphe dans lequel vous lui donnez les conseils (cinq lignes)
 - Un dernier paragraphe concernera la formule de politesse finale. (Deux lignes)

IV-2-3-2Dérroulement des séances de remédiation

1°/ Démarrage : Nous avons d'abord expliqué aux élèves le but de cette séance. Puis, nous leur avons distribué les fiches et communiqué les consignes de travail pour les amener à découvrir et comprendre la tâche qui leur était proposée, nous les avons invités à expliciter les consignes et à les répéter sans les lire enfin nous leur avons expliqué les conditions de travail pour chaque groupe. En effet, chaque groupe d'élèves devait choisir un rapporteur et le groupe devait se mettre d'accord sur ce qu'ils allaient écrire sur leur copie.

2/ Mise en commun et corrections des productions des élèves :

Chaque rapporteur donnait ensuite, à toute la classe, la réponse de son groupe pour une figure. Si un désaccord se manifestait il y avait alors une discussion ou une confrontation entre tous pour faire émerger la bonne réponse. Nous inscrivions au fur et à mesure les bonnes réponses dans un grand tableau mural récapitulatif tracé à l'avance. Chaque "petit groupe" devait surligner les bonnes réponses qu'il avait inscrites sur sa copie.

3/ À la fin de cette séance, nous retenons les bonnes réponses au tableau pour que les élèves les consignent dans leur cahier.

Notre rôle d'enseignant :

Durant cette séance, nous avons été simultanément un guide, un facilitateur et un régulateur. Ainsi, après avoir établi le contrat didactique, nous avons aidé les élèves à comprendre et à exécuter la tâche ; nous avons répondu ponctuellement à leurs sollicitations. Nous avons tâché de ne pas être trop présente durant les phases de recherche en groupe afin de laisser les élèves travailler, discuter, confronter entre pairs.

Rôle des élèves

Les élèves ont été mis face à des situations-problème (découvrir la tâche, la réaliser et travailler entre eux...). Ils ont été invités à être acteurs dans leurs apprentissages (énoncer leurs hypothèses, les confronter, s'accorder sur les réponses...). Avec l'aide des pairs et de l'adulte, dans l'interaction, par le conflit sociocognitif, ils ont été conduits à construire leurs propres savoirs.

Évaluation pronostique

A la fin, nous avons fait un tout contrôle pour vérifier si tout le monde avait pu profiter de ces séances de remédiation. Un travail différé de réinvestissement individuel a donc permis cette évaluation.

Pour remédier aux erreurs orthographiques et grammaticales, nous avons toujours regroupé la classe en groupe hétérogènes et suivi le même procédé.

Cette remédiation a été faite pendant une semaine donc six (06) heures de cours.

IV-3 Observations et remarques

IV-3-1 Avantages

- Cette activité demande beaucoup de présence de l'enseignant pour aider les élèves à gérer leurs relations, leurs confrontations, leur coopération. Il n'est pas interdit de penser qu'avec plus de pratique, des règles de fonctionnement élaborées en commun, ou d'autres modes de regroupement, les élèves arriveraient à mieux travailler de la sorte.
- Par ailleurs, par cette démarche, pratiquement tous les élèves se sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans le cadre du contrat didactique que nous avons précisé au début de la séance.
- Ce type de travail de groupe tout en étant essentiellement centré sur l'apprenant, nous paraît très intéressant au niveau de la socialisation et des interactions. Il nous apparaît cohérent avec les concepts de conflit sociocognitif abordé dans notre cadre théorique, d'apprentissage par l'action, d'apprentissages interactifs et même de zone proximale de développement dans le cadre de l'aide apportée par les pairs et/ou l'enseignant.

IV-3-2 Difficultés rencontrées

Nous devons avouer que, nous avons rencontré quelques difficultés pendant ces séances.

- Certainement par manque d'habitude (de formation), la plupart des élèves de cette classe, ne voulaient pas, au début de cette séance, partager les tâches et avaient tendance à vouloir tout faire et à répondre, tout seuls. Ils voulaient garder le "pouvoir" d'écrire, n'acceptaient pas facilement que les autres les contredisent et ne soient pas en accord avec leurs hypothèses, leurs représentations, leurs idées.
- Ainsi, nous avons eu du mal à démarrer la première séance de remédiation, à motiver tous les élèves, à susciter leur attention, à provoquer des communications de type horizontal. Car ces derniers n'avaient jamais travaillé ainsi avant.
- Nous avons également eu du mal à maîtriser la classe, lorsque les élèves ne parvenaient pas à s'entendre, ils parlaient tous à la fois et cela créaient un vacarme.
- Aussi, il est difficile de mesurer à la fin de la séance les progrès réalisés, les savoirs acquis ou modifiés, il en va de même pour les compétences transversales relatives au travail en groupe.

IV-3-3 Exigences

Il faut relever que l'enseignant doit toujours prévoir des fiches pour les activités de remédiation ; les consignes de travail de groupes doivent être claires, précises et concises. Les tâches proposées doivent avoir du sens aux yeux des élèves.

Bien que nous avons eu l'impression que les élèves étaient plus compétents en fin de séance qu'en début (prise de conscience, intérêt progressif, motivation et gratification entre pairs...), nous pensons que ces compétences demandent du temps pour être acquises et que ce n'est que sur du long terme (une année) que l'on peut en voir les effets sur les individus et sur le groupe. Il serait donc judicieux d'habituer les élèves à travailler en groupe dès le début d'année.

Pour conclure sur cette expérience personnelle très riche, nous dirons qu'une telle pratique pédagogique nécessite du savoir-faire, mais aussi du savoir-être de la part de l'enseignant qui doit jouer simultanément beaucoup de rôles : enseignant, éducateur, entraîneur, accompagnateur, guide, référent, régulateur...

Au vue de tout ce qui précède, il est clair que la troisième hypothèse selon laquelle : les stratégies de remédiation proposées par l'APC doivent être associées aux techniques de pédagogie différenciée pour venir en aide aux élèves lacuneux en expression écrite. Toutefois, nous avons relevé que plusieurs motifs justifient les difficultés d'éprouvent les enseignants à mettre en pratique la remédiation telle que prescrite par l'APC dans les classes à grand effectif, tels que : l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants relatifs à l'application de ladite approche et la non maîtrise des méthodes pouvant faciliter la gestion quotidienne des dites classes. Pourtant, la prise en compte des activités de remédiation en situation de grand groupe permet de réduire les disparités entre les élèves, de rendre l'apprenant acteur autonome de son apprentissage. Cependant, dans un contexte de classe à effectifs pléthoriques, l'enseignant ne peut pas remédier à toutes les lacunes de ses élèves et en même temps dans le cadre de l'expression écrite compte tenu des paramètres à prendre en

compte tels que : l'espace-classe, le temps qui lui est imparti, le matériel disponible et les infrastructures non adaptées à la réalité des grands groupes. Bien plus, les nouveaux programmes de la classe de 6^e quoiqu'ils abordent la remédiation comme phase importante pour la fixation des savoirs, n'ont pas prévus une tranche horaire y relative. Dès lors, il nous semble judicieux en guise de suggestions de responsabiliser chaque maillon de l'éducation et acteur du processus de remédiation dans le cadre de l'expression écrite.

IV- 4Responsabilité des acteurs de la remédiation

IV-4-1Responsabilité de l'Etat

Malgré tout ce qui a été développé, force est de reconnaître que, le phénomène de classe à grand effectif est avant tout, un problème politique.

Les systèmes éducatifs en Afrique en général et au Cameroun en particulier doivent trouver des solutions aux difficultés liées aux compétences des enseignants : telles que :

- motiver et accorder une priorité à ces enseignants gestionnaires des classes à grand effectif à travers des sessions de formation,
- n'y affecter que les enseignants chevronnés.
- prendre des mesures d'assouplissement administratif, en vue de maximiser son fonctionnement, ceci :
 - en prévoyant la tranche horaire pour les remédiations en général et de l'expression écrite en particulier ;
 - en adaptant les infrastructures à la réalité des classes à effectifs pléthoriques. Par exemple revoir les dimensions des salles de classes à construire, car le problème de grand groupe n'est pas ressenti de la même manière suivant qu'on est dans les salles exigües ou dans les salles spacieuses.

IV-4-2Responsabilité des inspecteurs

Les inspecteurs, doivent s'assurer du suivi de la mise en place de l'approche par les compétences. Pour ce qui est de la gestion des classes à grand effectif, ils doivent mettre plus l'accent sur la pédagogie de groupe. Les principes d'une telle pédagogie seraient élaborés et vulgarisés à partir des cercles de réflexion les journées pédagogiques.

IV-4-3 Responsabilité des formateurs à l'école normale

Le phénomène de classe à grand effectif est un vrai malaise pour les enseignants qui n'ont pas été formés à l'encadrement des grands groupes. Il faudrait donc rompre les habitudes scolaires qui ralentissent l'actualisation d'une pédagogie adaptée aux réalités du terrain. Le profil à donner à l'enseignant aujourd'hui avec les nouvelles approches a une dimension plurielle. L'enseignant serait formé pour être à la fois un organisateur de groupes, un utilisateur de méthodes didactiques, un créateur d'outils pédagogiques, un gestionnaire des ressources humaines, un psychologue, un facilitateur, un stimulateur, bref, un pédagogue plein.

Un tel profil mériterait d'être soutenu par une éthique nouvelle, celle d'une conscience professionnelle sans faille, celle d'un amour profond du métier, une éthique de l'engagement sacerdotal. Car il est aisément constaté que certains problèmes de grands groupes dérivent de l'intolérance des enseignants.

IV-4-4 Responsabilité de l'enseignant

Etant donné que l'enseignant est le principal acteur de la remédiation, alors la plus grande responsabilité lui revient. Son rôle ne consiste pas seulement à diffuser des notions, à expliquer des concepts ou à fournir des réponses. Il n'a pour mission que de baliser des interventions de ses apprenants, c'est-à-dire corriger les erreurs de raisonnement, éveiller de nouveaux intérêts. Avec le processus de remédiation, l'enseignant se situe comme un psychopédagogue qui doit à partir de l'erreur de l'élève, « symptôme » d'une lacune, chercher à comprendre comment ce dernier appréhende les notions. L'enseignant doit donc conduire ses élèves et les motiver quel que soit le nombre. L'enseignant doit aussi comprendre que la classe est un cadre à l'intérieur duquel sa souveraineté est incontestable pour ce qui relève des choix didactiques qui lui paraissent les plus pertinents. Lorsque l'enseignant sait organiser les classes à grand effectif, il peut qualitativement et même quantitativement favoriser l'éclosion de multiples possibilités de communication, d'échange et de résolution de problèmes de sa classe. Il doit, en vue d'améliorer l'expression écrite des élèves, proposer un grand nombre de situations leur permettant d'enrichir leur vocabulaire et ces situations doivent avoir du sens pour les élèves.

Bien plus, pour rendre leur tâche facile, nous suggérons aux enseignants d'œuvrer pour la collaboration enseignant/parents. Ils doivent renforcer les liens entre l'école et la famille en organisant de plus en plus non seulement des réunions de l'association des parents d'élèves et enseignants, mais en organisant aussi de petites autres réunions au cours desquelles ils les éclaireront sur l'encadrement et le suivi scolaire des enfants à domicile. Il revient à l'enseignant de rendre la relation école-famille systématique afin de toucher du doigt chaque parent pour mieux le sensibiliser. De ce fait, ils doivent aller vers les parents d'élèves pour les informer des agissements de leurs enfants et de leurs travaux scolaires surtout quand ces derniers rencontrent d'énormes difficultés.

IV-4-5 Responsabilité des parents

Les parents doivent de plus en plus être conscients de la responsabilité qui leur incombe. Ces derniers doivent toujours trouver un peu de temps à consacrer à leur progéniture pour la réussite scolaire de celle-ci. Ils doivent motiver l'enfant, suivre avec minutie le travail scolaire de leur enfant en famille. Par exemple, en prenant soin de lire les productions écrites de l'enfant, ils peuvent y déceler ses lacunes et mettre sur pied les moyens permettant de lui venir en aide. Les parents peuvent soit aller vers l'enseignant, soit lui prendre un répétiteur ou l'entraîner soi-même.

IV-4-6 Responsabilité des élèves

L'élève aujourd'hui avec les nouvelles approches n'est plus un vase à remplir, celui-là qui attend tout de l'enseignant. Ce dernier doit lui-même participer de façon active à la construction de ses connaissances. Plutôt d'accorder plus d'importance à la note, il devrait plus s'intéresser aux remarques faites et aux erreurs soulignées par l'enseignant sur sa copie d'expression écrite ceci pour prendre conscience de ses lacunes en vue d'une remédiation. Il doit au lieu d'attendre tout de l'enseignant chercher les pistes pour s'auto-remédier, ceci en se rapprochant soit de son enseignant, soit de ses camarades jugés plus forts que lui ou d'un aîné d'un niveau supérieur.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude intitulée : « stratégies de remédiation de l'expression écrite l'approche par les compétences dans les classes à grand effectif : cas de la classe de 6^{ème} » visait à mettre en évidence les techniques permettant d'adapter dans les classes à grand effectif les stratégies de remédiation proposées par l'APC. En effet, la remédiation a pour but d'apporter les ressources insuffisantes sans lesquelles un apprenant n'est pas déclaré compétent. Cependant, le contexte camerounais est dominé par le phénomène des classes à effectif pléthorique et sur ce, la remédiation perd sa valeur pédagogique et même son sérieux parce qu'un bon nombre d'enseignants acculés continuent de pratiquer froidement des méthodes devenues caduques pour la circonstance.

Dès lors, le phénomène de classe à grand effectif étant une réalité incontournable de nos salles de classes au Cameroun, il s'est avéré tout au long de nos analyses que pour rendre possible la mise en œuvre des activités de remédiation telles que prônées par l'APC, il importe d'aborder des démarches nouvelles. La plus sûre est la pédagogie de groupe qui favorise la participation, la responsabilité et l'autonomie de l'élève à son apprentissage. Elle devra concilier autant que possible, la remédiation individualisée et/ou collective à la pédagogie différenciée aux classes surpeuplée. Les principes d'une telle pédagogie seraient élaborés et vulgarisés à partir des cercles de réflexion encadrés par les inspecteurs pédagogiques (des journées pédagogiques). Dans les écoles de formation, les formateurs devraient bénéficier d'enseignement appropriés à la dimension des classes à grand effectif dont il est urgent de fixer à tout prix le seuil. On devra penser l'école, c'est-à-dire, analyser les contraintes, trouver de nouvelles stratégies de gestion, améliorer la situation d'apprentissage notamment en construisant des salles aux dimensions des salles polyvalentes. Sur le plan didactique par ailleurs, partant du principe que l'amélioration de la remédiation passe par l'amélioration des méthodes d'enseignement, nous avons senti la nécessité de prôner la diversification des méthodes de préparation. Ainsi, l'enseignant devra préparer des fiches comme outils de remédiation, des exercices d'entraînement.

Si l'on admet que la remédiation est une question de gestion de la classe, qu'une fois les paramètres temps et espace étudiés, il ne reste à l'enseignant qu'à évaluer et à programmer les activités de remédiation. La remédiation est donc la responsabilité de l'enseignant qui sait conduire ses élèves et les motiver quel que soit le nombre. Ce dernier joue le rôle de l'enseignant est d'organiser les activités de remédiation de la meilleure des manières possible pour amener ses élèves au niveau attendu. Roegiers dira à propos que l'enseignant joue un « rôle de soutien affectif », c'est-à-dire qu'il encourage les élèves, valorise leurs initiatives, considère leurs erreurs comme des indices d'apprentissage, tente de leur donner confiance en eux-mêmes. En bref, l'enseignant est un organisateur, un médiateur et un facilitateur de l'apprentissage.

Dès lors, les recettes que nous proposons au terme de notre travail, les initiatives prises sur le terrain, les astuces ou encore les techniques mises sur pied par les chercheurs ne peuvent être opérationnelles et efficaces que si l'enseignant les recrée et les adapte à la situation. Il s'agit du travail d'un enseignant – expert et professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

I- OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- AKTOUF, Omar (1985). *Méthodes des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, Québec, P.U.Q.
- BEAUD, M. (1996). *L'art de la thèse*, Paris la Découverte.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dallos.
- MACE, G. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en science sociale*, Bruxelles : De Boeck.
- NDIE (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*, Collection méthodologie de la recherche.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- TSAFACK, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche e éducation*, Yaoundé, CUSEAC.

- RINCK, F. (2010). « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », (article) vol. n°3, pp.427-450, disponible en ligne: http://www.cairn.info/vue_anthropologique_2010-3_page-427.htm, consulté le 13/06/2015.

II- OUVRAGES GÉNÉRAUX

- ATANGANA, J. C. (2010). *Le guide du formateur. Construire un parcours de formation*, A.E.F.CA.
- BELINGA BESSALA, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé : CLÉ.
- BROUSSEAU, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en didactique des mathématiques, 7 (2), 33-115.
 - BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques*, Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : savoirs savant au savoir enseigné*, Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
 - JOHNSON et BANY, M. (1993). *Conduite et animation de la classe*, Paris : Bordas.
 - JONNAERT, P. (2e édition ,2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
 - NICOLAS, S., GYSELINCK, V., VERGILINO-PÉREZ, D., et DORÉ-MAZARS, K. (2007, 2^e édition actualisée 2009). *Introduction à la psychologie cognitive*. Éditions In Press.
 - PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
 - PIAGET, J. (1986). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
 - TSAFACK, G.(1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*, Presses Universitaires d'Afrique.
 - TSAFACK, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*, Harmattan.

III- OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- ASTOLFI, J.-P. (1ère édition, 1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF., (disponible en ligne), <http://www.archambault.ca/jeanpierre-astolfi-lerreur-un-outil-pour-enseigner-j...>, page consultée le 05/02/2016.
- ASTOLFI, J.-P. (12^e édition, 2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, ESF, Coll.pratiques et enjeux pédagogiques, (en ligne) http://www.aqp.qc.ca/sites/default/files/revu/briere-vol_29-1.pdf., consulté le 05/02/2016.
- BARBIER, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris : PUF.
- BIPOUPOUT, J.-C., BOULHAN, N., DIALLO, N., MANDA KIZABI, ROEGIERS, X., ZIDA TRAORE, C. (2008). *Former pour changer l'école. La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*, Paris : ÉDICEF/OIF.
- CONFEMEN (1995). *Répertoire méthodologique des techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques*, Dakar, CONFEMEN.
- DEVELAY, M. (1997). *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF.
- DIËNG SARR, A., GOZA, N. A., GBENOU, P., BIPOUPOUT, J.-C., BOUTAMBO, B., RANDRIAMBAO, Y., ROEGIERS, X. (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC. Pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*, Bruxelles : De Boeck Université.
- DIOUM, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*, Veilleux, Québec.
- LAURENT, S. (2001). *Pédagogie différenciée*. (En ligne), <http://recherche.aix26-mrs.ufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html>, consulté le 18/03/2016.
- LEGRAND, L., (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF
- PAQUAY, L., CALIER, G., COLIER, L., HUYNEN, A.-M. (éd) (2002). *L'évaluation des compétences des apprenants*. Louvain-La-Neuve : UCL Presses Universitaires de Louvain.
- PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- ROEGIERS, X. (2000, 2^e édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris- Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X., (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

- ROEGIERS, X., (2004, 2^e édition 2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2006). *L'APC., qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquée aux enseignants*. Paris : ÉDICEF.
- BIPOUPOUT, J.-C. (2011). « Développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage » *In syllabus*, Vol. II, n°3, pp.129-157.
- KETELE, J.-M. (de) (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? », *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.
- LOKMAN, H. G. (2002). « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en français langue étrangère », *Université de Marmara, Synergie Turquie*, n°2, pp.153-155.
- NGAMASSU, D. (2005). « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », *Corela*, Vol.3, n°1, (accessible en ligne) <http://edel.Univpoitiers.fr>, consulté le 05/11/2015.
- MEIRIEU, Ph. (1996). « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », pp.1-32 (en ligne) <http://www.Meirieu.com/ARTICLES/pedatif.pdf>, consulté le 18/03/2016
- PERETTI, A. (de) (1988). « Les lois des grands nombres » *In Diagonales n°7*, juillet, pp.129-132
- PERRENOUD, P. (1998). « Transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences sociales*, Vol. 24 n°3, pp.487-514 (en ligne) <http://www.erudit.org/iderudit/03196ar>, consulté le 05/12/2015.
- PERRENOUD, P. (mars 1999). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Pédagogie collégiale*, Québec, Vol. 12, n°3, pp.14-22.
- PERRENOUD, P. (2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », extrait *des actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale de Montréal*, pp. 1-18 (en ligne) http://www.Unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../2000_22.htm, consulté le 08/07/2015.
- TARDIFF, J. et MEIRIEU, Ph. (Mars-avril 1996). « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n°98, pp.4-7.

- OUSMANE, Sow Fall (juillet 1987). « La pédagogie du français dans les grands groupes ». In *Diagonales* n°3, pp.42-43.

IV- MÉMOIRES

- BALABA BALABA, L. (1994). *Impact de la pédagogie des grands groupes sur les performances des élèves*. Yaoundé, Di. P.E.N.II.
- MANOURE, Pasma (1999). *Le phénomène des grands groupes et l'encadrement des élèves*. Yaoundé, Di.P.E.N.II.
- KOA, V. T., (2011). *La problématique de l'évaluation en situation de grands groupes : cas d l'expression écrite au premier cycle de l'enseignement secondaire général*, Yaoundé, Di.P.E.S.II.
- NGO BALOGOG KIMASSODA, G. (2014). *La gestion de l'erreur et l'attitude de certains enseignants pendant la correction en classe de troisième*, Yaoundé, Di.P.E.S.II.
- NGO MPOUMA, H. B. (2015). *L'approche par les compétences et l'enseignement /apprentissage de l'expression écrite : cas de la classe de sixième*, Yaoundé, Di.P.E.S.II.
- NYASSI, D. (1992). *Une maladie du système éducatif camerounais : les classes à effectifs pléthoriques*, Yaoundé, Di.P.E.N.II.
- ZIADA PACHONG, F. (2015). *L'APC, un nouveau paradigme pour l'enseignement du français au Cameroun : réalités et défis en classe de 6^{ème}*, Yaoundé, Di.P.E.S.II.
- TCHUEDIEU, F. (1999). *Analyse des stratégies pédagogiques des fautes d'orthographe commises en classe de fin d'études primaires : cas de quelques écoles primaires publiques de la ville de Douala*, Yaoundé, Di.P.E.N.II.

V- DICTIONNAIRES

- LANDSHERRE, G. (de) (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

VI- TEXTES OFFICIELS

- MINEDUC (1994). *Circulaire n°22/E/43/MINEDUC/IGP/DESG/DETP, structure canonique des établissements d'enseignement secondaire général et technique*, Yaoundé.

- MINEDUC (1995). *Les États généraux de l'éducation*, Yaoundé.
- MINESEC (1998). *Loi n°98/04 portant orientation de l'éducation au Cameroun*.
- MINESEC (2001). *Circulaire n°17/09/MINESEC/IGS, Normes et procédures de recrutement des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire publics*.
- MINESEC (2008). *Circulaire n°34/06/LT/MINESEC/MINAS, Admission des enfants handicapés et indigents dans les établissements*.
- MINESEC (2014). *Programmes d'étude de français : 6^e/5^e de l'enseignement secondaire*, Yaoundé.
- MINESEC (2014). *Guide pédagogique du programme d'étude de français première langue enseignement secondaire général*, Yaoundé.



ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
BP: 47 Yaoundé
Tél: 223-12-15



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° _____ UN/ENS/DF/10

Le chef de Département de français de l'École Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle NGAKANG MARIE NADEGE
Matricule 117567 est élève de V^o année de la
série LETTRES MODERNES FRANÇAISES

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

En foi de quoi la présente attestation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 12 OCT 2015

Le Chef de Département

Mbala Lé Barnabé
Professeur



ANNEXE N°1

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Le questionnaire ci-dessous a été élaboré pour une recherche académique. Dans le cadre des objectifs assignés à cette étude, nous vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions qui vous sont posées. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Ainsi, nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses qui ne seront exploitées que dans le cadre de cette recherche. Nous vous remercions de votre disponibilité et de votre collaboration.

IDENTIFICATION (Cochez la case correspondante)

Age :.....

Sexe :

Féminin

Masculin

Classe :..... Nom de l'établissement

.....

Redoublant(e)

Non redoublant(e)

I- INTERÊT POUR LA DISCIPLINE ET DE LA NOTE

1- Le français est une matière de base dans votre classe. Son étude vous intéresse-t-elle ?

a) oui

b) non

2- Assistez-vous aux cours de français ?

a) régulièrement

b) rarement

3- Vos notes en expression écrite (rédaction) sont comprises entre :

a) (0-5)

b) (06- 09)

c) (10-13)

d) c) (14-16)

Précisez la note exacte

4- Lors de la remise des copies d'expression écrite, qu'est-ce qui vous intéresse plus?

a) la note

b) les erreurs soulignées par le professeur

c) la note et les erreurs soulignées

d) les appréciations faites par le professeur

e) tout

5- Les mauvaises notes en expression écrite vous poussent à :

a) redoubler d'efforts

b) me décourager

c) c) détester le français

II- INTERET ACCORDÉ AUX ERREURS

6- Quels sont les types d'erreurs que vous faites le plus souvent en expression écrite ?

a) erreurs de compréhension du sujet

b) erreurs grammaticales et orthographiques

c) tous types d'erreurs

7- Lors de la correction de l'épreuve d'expression écrite, que fait souvent le professeur ?

a) remet seulement les copies

b) corrige le sujet en classe

c) corrige le sujet en classe et remet les copies

8- Sur votre copie d'expression écrite corrigée, que fait généralement le professeur ?

a) ne souligne aucune erreur

b) souligne quelques erreurs

c) souligne toutes les erreurs

d) ne fait aucune remarque

9- À quoi vous servent les erreurs soulignées et remarques faites par le professeur sur votre copie d'expression écrite ?

a) me permettent de me corriger

b) ne m'aident pas du tout à m'améliorer

c) me découragent plutôt et me frustrent

10- Le professeur vous aide-t-il souvent à corriger ces erreurs commises lors de la correction de l'épreuve d'expression écrite?

a) toujours

b) parfois

c) jamais

ANNEXE N°2

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Le questionnaire ci-dessous a été élaboré pour une recherche académique. Cette recherche porte sur : «Stratégies de remédiation de l'expression écrite d'après l'approche par les compétences en situation de grands groupes : cas de la classe de 6^{ème}». Dans le cadre des objectifs assignés à cette étude, nous vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions qui vous sont posées. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Ainsi, nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses qui ne seront exploitées que dans le cadre de cette recherche. Nous vous remercions de votre disponibilité et de votre collaboration.

IDENTIFICATION (Cochez la case correspondante)

Age :

Sexe :

Féminin

Masculin

Classes tenues :Etablissement

.....

Grade :

.....

I- LA PRATIQUE DE L'APC DANS DES SITUATIONS CLASSES

1- Quelle approche pratiquez-vous dans votre pratique de classe en 6^{ème}?

a) l'approche par objectifs

b) b) l'approche par les compétences

c) c) les deux alternativement

II- LES GRANDS GROUPES ET ACTIVITÉS DE REMÉDIATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE.

1- Quelles sont les effectifs auxquels vous êtes confrontés dans les classes de 6^e ?

a) 40-60 élèves

b) b) 60-80 élèves

c) c) 80- 120 élèves

d) d) 120 élèves et plus

Précisez le nombre exact.....

2- Lors des comptes rendus des évaluations, après combien de temps remettez-vous les copies d'expression écrite ?

- a) une semaine
- b) deux semaines
- c) trois semaines
- d) plus

3- À quelles difficultés vous heurtez-vous lors de la correction des productions écrites des élèves ?

- a) trop d'erreurs
- b) trop de copies
- c) délais de dépôt de notes

4- Pour la correction des copies d'expression écrite des élèves, à quels critères avez-vous eu recours ?

.....
.....
.....
.....

5- Pratiquer ?

- a) Par soulignement de toutes les erreurs
- b) soulignement de quelques erreurs
- c) aucun soulignement des erreurs

- Justifiez votre réponse.....
.....
.....
.....

6- Les programmes élaborés selon l'APC vous aident-ils à analyser les erreurs et à corriger les copies d'expression écrite des élèves ?

- a) oui
- b) non

7- En faisant les comptes rendus d'évaluation d'expression écrite, faites-vous des remédiations ?

- a) oui
- b) non
- c) l'approche par objectifs

8- Pour mener les activités de remédiation comment procédez-vous ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9- Comment organisez-vous la remédiation de l'expression écrite dans vos pratiques de classe ?

- a) collectivement
- b) b) individuellement
- c) c) aucune remédiation

10- Quels sont les obstacles auxquels vous faites face dans la pratique de la remédiation telle que prescrite dans les nouveaux programmes d'étude en 6^e ?

- a) les effectifs
- b) le quota horaire
- c) la non maîtrise des stratégies de remédiation

11- Quelles propositions pouvez-vous faire pour que la remédiation telle que énoncée dans les nouveaux programmes de 6^e soit mise en pratique ?

.....
.....
.....

FICHES DE PRÉPARATION DE L'ENSEIGNANT RELATIVE AUX ACTIVITES DE REMEDIATION

Fiche de préparation de la séance n°1 de remédiation)

Module : Bien-être et Santé

Classe : 6^{ème} 6

Effectif : 74 élèves

Nature de la leçon : Activités de remédiation en expression écrite.

Compétence attendue de la remédiation : Étant donné la difficulté à aborder l'épreuve d'expression écrite, l'apprenant devra remédier à ses lacunes relatives à la compréhension du sujet, à l'organisation des idées, à la confusion des homophones et à l'accord des mots.

Titre de la séance n°1: Correction du sujet de l'évaluation séquentielle n°5

Durée : 50 minutes

Compétence attendue Étant donné la situation de communication, l'apprenant devra, utiliser les phrases déclaratives et interrogatives, les verbes introducteurs et la ponctuation du dialogue en vue de produire un dialogue associé au récit, tout en respectant les étapes de la réalisation de la tâche.

Sujet : Le lycée a organisé des visites médicales. Avant le début de ces visites, le proviseur a tenu à rassembler tous les élèves de sixième pour un entretien. Votre camarade est malade et vous lui racontez ce qui s'est passé à l'école en son absence. Faites-lui le récit du déroulement de cette journée en prenant soin d'introduire les paroles du proviseur prononcées lors de l'entretien. On y retrouvera le vocabulaire de la santé, les phrases déclaratives et interrogatives, les verbes introducteurs et la ponctuation du dialogue. Le récit se fera en une page.

Canevas :

N°	Etapas de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'enseignement	Activité d'apprentissage
1	Découverte de l'énoncé de la tâche	10min	<u>A/ Description de l'énoncé de la tâche</u> 1-Contexte 2-Problème 3-a production attendue 4-Contraintes 5- Consignes <u>B/Reformulation de l'énoncé de la tâche</u> 1-Explication des mots ou expressions difficiles ▪visites médicales: contrôles médicaux ▪ Entretien : conversation ▪Rassembler : réunir ▪ Introduire : insérer, faire entrer...	Sujet	1-De quel événement parle-t-on dans le texte ? 2-Quel est le problème qui se pose ? 3-Pour résoudre le problème, qu'est-ce qu'on vous demande de faire ? 4-Que vous doit-on retrouver dans ce récit ? 5-Que devez-vous utiliser lors de la rédaction de ce récit ? 6-Quels sont les mots qui vous semblent difficiles dans ce sujet ? 7- Que signifient les mots suivants : visites médicales, entretien, rassembler, Introduire ? 8- Remplacez les mots difficiles par leur nouvelle signification que nous venez de donner.	1-les visites médicales. 2-notre camarade est absent. 3- On nous demande de produire un récit pour faire part à notre camarade du déroulement de cette rencontre. 4-Les paroles du proviseur. 5- Le vocabulaire de la santé les phrases déclaratives et interrogatives, les verbes introducteurs et la ponctuation du dialogue 6- Propositions des élèves 8- Reformulation du sujet

2	Mobilisation des ressources	15min	<u>A/Identification du type de production</u> <u>B/Mobilisation des ressources</u>	sujet	<p>1-De quel type de texte vous demande-t-on de rédiger ?</p> <p>2-Qu'est-ce qu'un dialogue associé au récit ?</p> <p>3-Pourquoi associer le dialogue à un récit ?</p> <p>4-Quelles sont les parties du récit ?</p> <p>5-Construisez le vocabulaire de la santé.</p> <p>6-Qu'est-ce qu'une phrase interrogative et une phrase déclarative ?</p> <p>7- Citer les verbes introducteurs que vous connaissez.</p>	<p>1-Le dialogue associé au récit.</p> <p>2-C'est un texte où on raconte en y insérant les paroles des personnages.</p> <p>3- Pour rendre l'histoire plus réelle.</p> <p>4- La situation initiale, le déroulement, la situation finale.</p> <p>5-Les propositions des élèves</p> <p>6- réponses des élèves</p> <p>7- Dire, déclarer, affirmer, stipuler, répondre...</p>
3	Production	15min	A/Production des élèves ▪situation initiale (Introduction) ▪déroulement (corps du devoir) ▪ situation finale et impressions (conclusion)	Sujet	<p>1-En combien de pages vous a-t-on demandé de produire ?</p> <p>2-Quelle est la situation initiale ? A quoi correspond-elle ?</p> <p>3-Qu'est-ce qui s'est passé ensuite ? Que représente cette partie ?</p> <p>4-Et à la fin comment avez-vous trouvé cette journée ?</p> <p>5-Produisez chacun en dix lignes un dialogue associé au récit.</p>	<p>1-en une page</p> <p>2- l'arrivée de l'équipe médicale</p> <p>3-l'entretien des élèves avec le proviseur, étape des examens de chaque élève</p> <p>4-Remise des résultats des examens aux élèves et départ de l'équipe médicale.</p> <p>5-Travail individuel des élèves.</p>
4	Confrontation	10min	Production des élèves		1-l'enseignant demande à chaque élève de lire de façon orale son texte.	1-lecture de leur texte.

Fiche de préparation de la séance n°2 de remédiation

Module : Bien-être et Santé

Classe : 6^{ème} 6

Effectif : 74 élèves

Nature de la leçon : Activités de remédiation en expression écrite.

Séance n°1: Analyse de l'énoncé de la tâche

Durée : 50 minutes

Compétence attendue : étant donné la situation de communication, l'apprenant devra lire l'énoncé du sujet en vue de comprendre la consigne donnée.

Compétences transversales : Les élèves devraient à apprendre à travailler en groupes autonomes, à communiquer, à confronter leurs savoirs, à s'entraider.

Énoncé de la tâche : Vous avez appris que votre ami(e) a été victime d'une diarrhée passagère. Écrivez-lui une lettre dans laquelle vous lui communiquez des conseils et des mesures d'hygiène pour éviter ce malaise à l'avenir. Respectez les parties de la lettre. Prenez également soin d'utiliser le vocabulaire de la santé, les phrases négatives et les phrases impératives et le mode infinitif. Le texte comportera douze lignes et se fera en groupe.

Canevas :

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Activités d'enseignement	Activité d'apprentissage
1	Présentation de la tâche	30min	Énoncé de la tâche.	1-Organisation des groupes de travail et consignes de travail 2- Distribution des fiches à chaque groupe	1- Travail de groupes
2	Découverte de l'énoncé de la	15 min	<u>A/ Description de l'énoncé de la tâche</u> 1-Contexte	1-De qui parle-t-on dans le texte ? 2-Quel est le problème qui se	1-d'un ami 2-.il a été v d'une diarr passagère

	tâche		<p>2-Problème 3-a production attendue 4-Contraintes 5- Consignes</p>	<p>pose ? 3-Pour résoudre le problème, qu'est-ce qu'on vous demande de faire ? 4-Que devez-vous utiliser lors de la rédaction de cette lettre ? 5-Que devez-vous respecter lors de la rédaction de la lettre ?</p>	<p>3-de lui rédiger une lettre pour lui communiquer des conseils et les mesures d'hygiène à prendre. 4-Le vocabulaire de la santé, les phrases négatives et les phrases impératives, le mode infinitif 5-le nombre de lignes</p>
	Reformulation de l'énoncé de la tâche.	10min	<p><u>A/Explication des mots ou expressions difficiles</u> -passagère : qui dure peu -communiquer : faire part, transmettre -mesures : précautions -malaise : un trouble, une indisposition <u>B/Reformulation de l'énoncé</u> Vous avez appris que votre ami(e) a été victime d'une diarrhée qui a duré peu. Écrivez-lui une lettre dans laquelle vous lui faire part des conseils et des précautions d'hygiène pour éviter ce trouble à l'avenir.</p>	<p>1-Quels sont les mots qui vous semblent difficiles dans ce sujet ? 2- Que signifient les mots suivants : passagère, communiquer, mesures d'hygiène, malaise? 3- Remplacez les mots difficiles par leur nouvelle signification que nous venez de donner.</p>	<p>6- Propositions des élèves 8- Reformulation du sujet</p>

Fiche de préparation de la séance n°3 de remédiation

Module : Bien-être et Santé

Classe : 6^{ème} 6

Nature de la leçon : Activités de remédiation en expression écrite.

Séance n° 3: Mobilisation des ressources

Durée : 50 minutes

Compétence attendue : étant donné la multiplicité de ressources, l'apprenant devra utiliser les ressources proposées en vue de la réalisation de la tâche.

Durée : 50minutes

Compétences transversales : Les élèves devraient à apprendre à travailler en groupes autonomes, à communiquer, à confronter leurs savoirs, à s'entraider.

Énoncé de la tâche : Vous avez appris que votre ami(e) a été victime d'une diarrhée passagère. Écrivez-lui une lettre dans laquelle vous lui communiquez des conseils et des mesures d'hygiène pour éviter ce malaise à l'avenir. Respectez les parties de la lettre. Prenez également soin d'utiliser le vocabulaire de la santé, les phrases négatives et les phrases impératives et le mode infinitif. Le texte travail se fera en groupe.

Canevas :

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Activités d'enseignement	Activité d'apprentissage
1	Identification du type de production	5min	<u>A/Identification du type de production</u>	1-De quel type de texte vous demande-t-on de rédiger ? 2-Qu'est-ce qu'une lettre privée ? 3-Pour quelles raisons devez-vous rédiger cette lettre ? 4-comment se présente la lettre privée ? 5--En combien de lignes compte chaque paragraphe ? vous a-t-on demandé de produire ?	1-une lettre privée. 2-C'est celle qu'on envoie à un ami ou un membre de la famille. 3- Pour le sensibiliser. 4- La date, formules de politesse, le corps de la lettre, une signature à la fin. 5-le premier a cinq lignes, le deuxième cinq et le dernier deux lignes
2	Mobilisation des ressources	15min		1-Construisez le vocabulaire de la santé. 2-Qu'est-ce qu'une phrase impérative, une phrase négative ? 3- Citer les verbes à l'infinitif. 4-Donnez les exemples de salutations ? 5-Donnez quelques conseils que vous pouvez donner à votre ami ? 6-Formule finale de la lettre ?	1-Les propositions de 2-réponses des élèves 3-guérir, être, tomber, rester... 4- « cher ami, salut », « Bonjour... » 5- -laver toujours les mains avec de l'eau propre. 6-« à bientôt », « ton ami qui t'aime... », etc.
3	Production	30min	A/Production des élèves	L'enseignant demande aux élèves de s'appuyer sur les ressources mobilisées pour rédiger la lettre.	Production de la lettre

OSAS / facile

Vendredi, le 16 Mars 2016

Expression écrite
cinquième séquence

Di c'est un conte?
Sujet: il était un roi le pauvre
M avait organisé un visite
médicale mais l'annonce n'était
O n'est pas là je lui est présenté
la question tu n'est pas là
G B elle ma dit que elle étaient malade
P elle est demandé pour quelle
de quoi elle malade elle étaient
P elle du palais le roi est
dit pour quoi tu n'est pas
par venu mais tu a noter on avait
par fait une visite médicale.

Sujet non compris.
Trop de fautes!!!
Il faut toujours relire lorsque vous
écrites
problème d'expression.

07
20

Mercredi, 16 Mars 2016

Expression écrite de la cinquième
de la cinquième

6² 6

Bonjour mon ami!!!

Comment te sens-tu maintenant?

Je me sens bien. Pas de douleur.
Bien le médecin a fait des soins

et j'ai bien pu aller à tout les deux de 6²
et j'ai bien pu aller à tout les deux de 6²

Oui très bien

7-1 Dans l'école il y avait plusieurs infirmiers.

On nous a demandé de lire avec
doit la main gauche soit la main
droite on avait aussi des dentistes
moi on a dit que je dois connaître
le dentiste à l'hôpital.

Quelle
France

mercredi 12 mars 2016
expression écrite.

- Bonjour M. Lincan
- Bonjour Aïssou
- tu n'as pas la fièvre pourquoi?
- Parce que j'étais malade.

CS-3/16 Tu as raté la visite médicale
A qui est et qui est passé?

CS-3/16 Hier lors de la visite médicale le
professeur a prononcé la parole et nous a dit
CS-2/16 Voici votre santé est importante pour

vous pour cela que nous avons accepté
P-1/16 les visites médicales alors nous allons
vous faire vacciner.

- Vacciner contre quoi?
la poliomélie.

Il a aussi dit que lors que l'on
va nous vacciner l'on devra écrire
notre nom sur un bout de papier.

Et ce montre respectif lors de
cette visite médicale.

TABLE DE MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
b- Questions de recherche	10
c- Hypothèses de recherche	10
4- Objectifs de la recherche	11
▶ Objectif général	11
▶ Objectifs spécifiques	12
7- Variables	14
▶ Variables indépendantes	14
CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE	16
I-1 Approche notionnelle : définition de quelques concepts	16
I-1-1 Compétence	16
I-1-2 Situation-problème	16
I-1-3 Situation complexe	17
I-1-4 Intégration	18
I-1-5 Évaluation	18
I-2 De l'APC à ses théories fondamentales	19
I-2-1 L'approche par les compétences	19
I-2-1-1 Définition	19
I-2-1-2 Principes	20
I-2-1-3 Le rôle de l'enseignant	22
I-2-1-4 Le rôle de l'apprenant	23
I-2-1-5 Enseigner en termes de compétences	23
I-2-1-6 Apports et difficultés de l'APC dans le processus enseignement/ apprentissage	23
I-2-2 Théories fondamentales de l'APC	24
I-2-2-1 Le cognitivisme	24
I-2-2-2 La théorie constructiviste de Piaget	25

I-2-2-3	La cognition située	27
I-2-2-4	La théorie socioconstructivisme	27
I-3	Théories explicatives	30
I-3-1	La théorie de Johnson et de Bany.	30
I-3-2	Théorie de la remédiation sociocognitive	32
CHAPITRE II : LES CLASSES À GRAND EFFECTIF ET LA THÉORIE DE LA REMÉDIATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE ÉNONCÉE PAR L'APC		34
II-1	Notion de classe à grand effectif.	34
II-1-1	Définition	34
II-1-2-	Les classes à grand effectif au Cameroun	35
II-1-3	Les difficultés liées aux classes à grand effectif.	36
II-1-3-1	Les difficultés liées à l'espace	36
II-1-3-2	Les difficultés de mettre les élèves au centre des apprentissages	36
II-1-3-3	Les difficultés liées au temps imparti à l'enseignant	36
II-1-3-4	Le problème des disparités dans une classe à grand effectif	37
II-1-3-5	La difficulté de l'évaluation.....	37
II-2	La pratique de la remédiation de l'expression écrite.....	37
II-2-1	De l'expression écrite	37
II-2-1-1	Principes généraux de l'écrite dans le cadre de l'APC.....	38
II-2-1-2	Compétences visées.....	38
II-2-1-3	Différents exercices de l'écrit	39
II-2-1-4	Évaluation de l'expression écrite selon l'APC.....	39
II-3	De la correction de l'expression écrite à la remédiation	40
II-3-1	La correction de l'expression écrite	40
II-3-1-1	La correction	40
II-3-1-2	Les critères de correction de l'écrit.....	40
II-3-1-3	Barème de notation de l'expression écrite	44
II-4	Théorie de la remédiation de l'expression écrite	45
II-4-1	Définition de la notion de remédiation.....	45
II-4-2	La place pédagogique de l'erreur.....	45
II-4-3	La typologie de remédiation.....	48
II-4-4	Les étapes d'une phase de remédiation	49
II-4-4-1	Le repérage des erreurs commises	49
II-4-4-2	La description des erreurs	50
II-4-4-3	La recherche des sources des erreurs	50
II-4-4-4	Mise en place d'un dispositif de remédiation	52

II-5 Les classes à grand effectif au Cameroun : un obstacle à la mise en pratique de la remédiation de l'expression écrite énoncée par l'APC dans.....	55
II-5-1 Le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre de copies	55
II-5-2 Le rapport entre le nombre d'élèves et l'importance des difficultés à pallier	56
II-5-3 Le rapport entre le nombre d'élève et l'hétérogénéité de la classe.....	56
II-5-4 Le rapport entre le nombre et le temps imparti à l'enseignant	56
CHAPITRE III : ENQUÊTE	57
III-1 Type d'étude.....	57
III.1.1 Cadre spatial de l'enquête	57
III-1-2 Population de l'étude.....	58
III-1-2-1 Population parente	58
III-1-2-2 Population cible	58
III-1-2-3 Population accessible.....	58
III-2 L'échantillon	59
III-2-1 La méthode d'échantillonnage	59
III-2-2 Taille de l'échantillon	59
III-3 Instrument de collecte de données	61
III-3-1 Observations.....	61
III-3-1-1 Observation directe.....	61
III-3-1-2 Observation participante.....	62
III-3-2 Questionnaires.....	62
III-3-2-1 Présentation du questionnaire adressé aux élèves	62
III-3-2-2 Présentation du questionnaire adressé aux enseignants.....	63
III-3-3 Étude de documents	63
III-3-3-1 Documents pédagogiques	63
III-4 Méthode d'analyse	64
III-4-1 Présentation et interprétation des résultats obtenus	64
III-4-1-1 Analyse et interprétation des résultats issus de l'observation.....	64
III-4-1-2 Analyse et interprétation des documents	64
III-4-1-3 Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux élèves.....	65
III-4-1-4 Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux enseignants	72
III-5 Vérification des hypothèses	77
CHAPITRE IV : LES STRATÉGIES DE REMÉDIATION ADAPTÉES AUX CLASSES À GRAND EFFECTIF	79
IV-1 La remédiation par le biais de la pédagogie différenciée	79
IV-1-1 La remédiation individuelle.....	80

IV-1-1-1 Le tutorat.....	80
IV-1-1-2Le monitorat	80
IV-1-2 Remédiation collective.....	81
IV-1-2-1 La remédiation par groupe de besoins	81
IV-1-2-2 La remédiation par regroupement hétérogène	81
IV-1-2-3La remédiation par groupe à tâche.....	82
IV-2 Cas pratique	82
IV-2-1 L'épreuve d'expression écrite proposée	83
IV-2-2 Correction des copies des élèves.....	83
IV-2-3 Mise en place des dispositifs de remédiation	88
IV-2-3-1 Préparation des séances de remédiation.....	88
IV-2-3-2 Déroulement des séances de remédiation	91
IV-3 Observations et remarques.....	93
IV-3-1 Avantages	93
IV-3-2 Difficultés rencontrées	93
IV-3-3 Exigences	94
IV- 4 Responsabilité des acteurs de la remédiation.....	95
IV-4-1Responsabilité de l'Etat.....	95
IV-4-2Responsabilité des inspecteurs	95
IV-4-3 Responsabilité des formateurs à l'école normale	96
IV-4-4 Responsabilité de l'enseignant.....	96
CONCLUSION GÉNÉRALE	97
BIBLIOGRAPHIE	97
ANNEXES	97
TABLE DE MATIÈRES	97