

BESOIN DE FORMATION EN STRATEGIES DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS DES ECOLES PRIMAIRES AU NIGER

Tanimoune HASSANE

*Université Abdou Moumouni de Niamey
tanimbasn@gmail.com*

Résumé

Le présent travail de recherche concerne la question du besoin de formation en stratégies de remédiation pédagogique chez les enseignants du CP des écoles primaires au Niger. Ainsi, l'objectif de l'étude consiste à identifier le besoin de ces derniers en formation sur la remédiation pédagogique. L'atteinte de cet objectif a nécessité la réalisation d'une recherche documentaire et le choix d'un échantillon de 123 enseignants de CP auxquels un questionnaire est administré. Les résultats de la recherche font ressortir qu'au Niger les enseignants du CP sont en besoin de formation sur la remédiation pédagogique (interactive, rétroactive et proactive). D'où la nécessité d'un renforcement de leur capacité en stratégies de remédiation.

***Mots clés :** Besoin de formation, stratégies, remédiation pédagogique, enseignants*

Abstract

This research work concerns the question of the need for training in pedagogical remediation strategies among primary school teachers in Niger. Thus, the objective of the study is to identify the needs of the latter for training in pedagogical remediation. Achieving this goal required carrying out a documentary research and selecting a sample of 123 CP teachers to whom a questionnaire was administered. The research results show that in Niger, CP teachers are in need of training on pedagogical remediation (interactive, retroactive and proactive). Hence the need to strengthen their capacity in remediation strategies.

***Keywords:** Training needs, strategies, pedagogical remediation, teachers*

Introduction

La déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) a noté que l'éducation a besoin d'être améliorée, de rendre universel son accès et d'en parfaire la pertinence. L'EPT s'est donné comme objectif de permettre à 80% des élèves d'une cohorte d'atteindre un niveau requis d'acquis scolaires (Forum mondial sur l'EPT, 2000).

En effet, les systèmes à haute participation et réussite scolaires sont ceux qui répondent à toutes les demandes éducatives. Garantir la quali-

té de l'éducation suppose la nécessité d'accompagner les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage surtout en agissant de façon systémique et concertée (ME/Q, 2003). Ainsi, tous les pays ambitionnent de développer la qualité de leur système éducatif. Cependant, bon nombre d'évaluations internationales à savoir la troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), le Programme international sur le suivi des acquis scolaires (PISA), le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC) ... soulignent que les systèmes éducatifs à travers le monde rencontrent assez de difficultés à se développer. Le Niger n'est pas à l'abri de cette précarité de la qualité de l'éducation évoquée ci-haut. En dépit de tous les efforts consentis par l'État du Niger, le problème de la qualité des enseignements/apprentissages persiste. Ainsi, les résultats de l'évaluation internationale PASEC (2016) ont fait ressortir le faible niveau des acquis des élèves nigériens. Selon les résultats de cette enquête, en début de cycle, 90,2% des élèves sont en dessous du seuil suffisant en langue et 72,2% en dessous du seuil suffisant en mathématiques. En fin de cycle, 91,5% des élèves sont en dessous du seuil suffisant en lecture et 92,3% sont en dessous du seuil suffisant en mathématiques. Face à cette situation, il est nécessaire de mettre en place un système de prise en charge des difficultés scolaires. En gros, il s'agit d'intégrer de façon conséquente les activités de remédiation pédagogique dans les pratiques enseignantes afin de lutter contre le décrochage scolaire, partant la précarité du système éducatif.

En effet, le présent article est issu de nos travaux de thèse en Sciences de l'éducation. Dans le document, nous abordons d'abord la problématique, ensuite le cadre théorique, puis la méthodologie, après les résultats et leur discussion, en fin la conclusion et les références bibliographiques

1. Problématique

Dans le souci de développer le système éducatif national, le Niger a expérimenté plusieurs stratégies. Ainsi, plusieurs réformes furent mises en œuvre, dont celle de 1963 qui consiste en l'adaptation des programmes coloniaux de 1947 au contexte africain ; de celle de 1973 qui consiste au démarrage de l'expérimentation de l'enseignement bilingue ; la réforme de 1987-1988 qui vise la réactualisation des programmes

d'enseignement ; l'avènement du Programme décennal de Développement de l'Éducation (PDDE, 2003-2013) qui a mis l'accent sur l'accès, la qualité et le développement institutionnel, la Réforme Curriculaire en 2012 avec l'enseignement bilingue (Français et langues nationales) dans une approche par la situation (APS), le Programme sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2014-2024, le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation (PTSEF 2020-2022)... Cependant, la qualité de l'éducation reste toujours à la traîne au Niger.

Sur la même lancée, à la conférence du 10 juillet 2014 à Ouagadougou sur la question du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique francophone, il a été souligné que, même lorsque les enfants sont à l'école, il n'est pas garanti qu'ils y apprennent quelque chose, compte tenu de la mauvaise qualité de l'enseignement dans de nombreuses écoles partout dans le monde.

Pour le PASEC (2016), un système est efficace lorsqu'il permet à tous les enfants ou à une grande majorité de disposer des compétences de base et de bonnes attitudes depuis le début de scolarité jusqu'en fin de cycle primaire. En effet, la qualité des enseignements/apprentissages est largement tributaire de la qualité de ce qui se passe en classe entre l'enseignant et les élèves. Pour comprendre cela, les observations des pratiques enseignantes seraient une méthode de recherche digne d'intérêt (Altet, 2002 in Kalamo 2017).

Pourtant, « Pour certains enseignants, peu importe que les expériences réussissent ou non, que les élèves comprennent les exercices ou pas. Pour eux, l'important est de transmettre les connaissances et d'avancer dans la présentation du contenu prescrit dans le programme, sans question ni problématisation » (Abouhanifa in ROCARE, 2016, p. 15).

Par ailleurs Haidar (2015) montre l'efficacité du système de remédiation qu'il a expérimenté. L'auteur écrit qu'avec la remédiation pédagogique les deux groupes expérimentaux d'élèves progressent mieux que le groupe témoin pour 8 compétences sur 10. Ainsi, le programme de remédiation s'est révélé efficace autant pour les filles que pour les garçons. En effet, « Pour assurer un enseignement/apprentissage de qualité qui permet la réussite de tous les élèves, des actions de remédiation sont mises en place » (Delorme et al. 2013 : 16).

Toutefois, pour le cas spécifique du Niger, nos constats font ressortir un manque de prise en charge de la question de remédiation par les

enseignants. Ce constat coïncide avec ce qu'a relevé Ousmane (2011, p.7) qui affirme que « la non-prise en compte des activités de remédiation dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la lecture par les enseignants peut avoir un lien avec l'insuffisance de la formation de ces derniers en évaluation formative ». Sur la même lancée Ayui (2003 : 9) affirme : « Les enseignants méconnaissent souvent l'importance de l'évaluation formative, notamment des remédiations dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ils ne maîtrisent pas non plus la démarche d'identification et d'interprétation des erreurs des élèves en vue de les aider à surmonter leurs difficultés ». Du moment où la place de la remédiation est incontestable pour réussir une éducation de qualité, la question de cette étude est celle de savoir en quoi les enseignants de CP sont en besoin de formation en stratégies de remédiation pédagogique. D'où la question ci-après :

Quels sont, chez les enseignants du CP, le besoin de formation en stratégies de remédiation des enseignements/apprentissages (régulation interactive, rétroactive et proactive) ?

A cet effet, l'objectif de cette étude consiste à identifier les besoins de formation en stratégies de remédiation des enseignements/ apprentissages (régulation interactive, rétroactive et proactive) chez les enseignants de CP. Pour atteindre cet objectif nous tenterons de vérifier l'hypothèse selon laquelle, les enseignants de CP sont en besoin de formation en stratégies de remédiation des enseignements/apprentissages (régulation interactive, rétroactive et proactive).

2. Cadre théorique

Les difficultés scolaires ont fait l'objet de préoccupation de plusieurs auteurs, certains soutiennent la remédiation ou la régulation des enseignements/apprentissages et d'autres mettent l'accent sur le statut de l'erreur.

En effet, selon Bloom (1997), les situations de remédiation sont des moments importants de l'enseignement/apprentissage, car elles permettent de replacer les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. Pour l'auteur, la remédiation est la régulation permanente et rapide des apprentissages à travers une évaluation permanente des acquis des élèves et ajustée aux besoins de l'apprenant.

Abondant dans cette perspective, Delorme et al. (2008, 2013) Soulignent que la remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves. Elle permet d'améliorer la qualité des apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires.

La question des difficultés scolaires naît de la présence des erreurs dans les productions des élèves. Concernant la question de l'erreur, d'après Astolfi (1997), tout professeur rêve d'avoir des copies sans faute : rêve inaccessible. Mais pour beaucoup de didacticiens, c'est même un « mauvais » but. L'erreur est au contraire au centre de l'apprentissage, et par conséquent nécessaire. Elle peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif. Dans ce contexte, l'erreur sera souvent sanctionnée lors d'une évaluation finale. Par contre, l'erreur peut être considérée comme un dysfonctionnement dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant ou des contenus de la formation au niveau des élèves. Dans ce cas, l'enseignant fera un effort de réécriture de la progression. Dans la même perspective Galy et Coulibaly (2016 : 122) affirment : « Analyser les erreurs des apprenants, c'est se donner les moyens de les comprendre, de les aider à mieux apprendre, en posant un diagnostic et en mettant au point une remédiation ». Pour, Allal (1988), une remédiation large peut amener à reconstruire des éléments bien antérieurs, en renonçant provisoirement aux apprentissages problématiques. Elle peut aussi conduire à agir sur d'autres dimensions de la situation didactique, voire sur toutes les dimensions de la carrière scolaire. L'auteur ajoute que seule la régulation, surtout la régulation interactive (remédiation immédiate), est véritablement capable de mordre sur l'échec scolaire.

D'après Dehon et Derobertmasure (2011), la remédiation immédiate a pour but d'apporter une aide directe aux difficultés des élèves en vue de leur permettre d'atteindre les compétences de base reprises dans les Socles de Compétences. La remédiation immédiate peut être perçue comme une pratique pédagogique permettant de faire face à l'hétérogénéité des classes et de conduire les élèves à développer les compétences prescrites. En effet, ce travail s'inscrit dans une conception large de la remédiation pédagogique perçue comme l'ensemble de régulations permanentes des enseignements/apprentissages (Bloom,

1976), en s'appuyant sur les trois dimensions à savoir les régulations interactive, rétroactive et proactive (Allal, 1988).

3. Méthodologie

Dans la réalisation de la présente étude, nous avons opté pour la méthode quantitative. Ainsi, le public cible retenu est constitué des enseignants craie en mains tenant les classes de deuxième année (CP2) des écoles primaires de l'enseignement classique des inspections de l'enseignement primaire Niamey 2, 5, 16 et 18. Du moment que la population mère des enseignants est peu nombreuse, tous les éléments sont représentés dans l'échantillon. Ainsi, tous les membres de la population mère font partie de l'échantillon, ce qui nous amène à considérer tout l'univers de recherche soit 128 enseignants. Pour la collecte des données, nous avons élaboré un questionnaire qui a fait l'objet d'une administration directe auprès des enseignants de CP. Le tableau ci-dessous présente la situation des participants à l'enquête.

Le Tableau1 donne la répartition de l'échantillon des enseignants.

Tableau 1. Échantillon des enseignants

Enseignants du CP	Titulaires	Contractuels	Total prévu	Total enquêté	%
Hommes	6	6	12	12	100
Femmes	39	77	116	111	95,69
Total	45	83	128	123	96,09

L'univers de l'enquête prévu compte 128 enseignants soit toute la population mère. En raison de maladie et de congé de maternité, l'enquête n'a touché que 123 enseignants soit 96,09% de l'effectif prévu. Ils sont 12 hommes, dont 6 contractuels et 111 femmes, dont 74 contractuelles.

4. Résultats

Cette section comprend les sous-sections suivantes : les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, les résultats présentant les besoins de formation en stratégies de remédiation et la discussion des résultats.

4.1. Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

Le Tableau 2 présente la répartition des participants selon le statut professionnel

Tableau 2. Répartition des participants selon le statut professionnel

Statut des participants	Fréquence	Pourcentage
Titulaire	43	35%
Contractuel	80	65%
Total	123	100%

Le Tableau 2 montre qu'il existe 43 enseignants titulaires qui participent à cette enquête soit 35% de l'univers de la recherche. Les enseignants contractuels sont au nombre de 80 participants soit 65%. Au total, ce sont 123 enseignants (titulaires et contractuels) qui participent à cette enquête. Il ressort de cet univers de l'enquête une forte représentativité des enseignants contractuels avec un écart de 30% entre leur proportion et celle des enseignants titulaires.

4.2 Besoins de formation en stratégies de remédiation

Cette sous sections concerne le besoin identifié de façon non exhaustive, mais relativement à quelques éléments constitutifs de la remédiation pédagogique. Il s'agit entre autres de la formation en remédiation pédagogique, de l'analyse des erreurs des élèves, de la prise en charge des erreurs commises par les élèves, de l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves, du dépistage des difficultés des élèves et de l'existence des difficultés à faire de la remédiation.

Le Tableau 3 donne la répartition des enquêtés selon qu'ils ont reçu ou pas la formation en remédiation pédagogique

Tableau 3. Répartition des participants selon la formation en remédiation pédagogique

Formation en remédiation pédagogique	Fréquence	Pourcentage
Oui	59	48%
Non	64	52%
Total	123	100%

D'après le Tableau 3, ils sont 64 enseignants soit 52% qui n'ont pas reçu de formation en remédiation pédagogique ; par contre, 59 enseignants soit 48% ont affirmé qu'ils ont été formés en remédiation péda-

gogique. Ainsi, le nombre des enseignants n'ayant pas reçu de formation en remédiation pédagogique est supérieur à celui de ceux qui en ont reçu.

Le Tableau 4 présente la répartition des participants selon qu'ils savent ou ne savent pas analyser les erreurs de leurs élèves.

Tableau 4. Répartition des participants selon l'analyse des erreurs

Analyser des erreurs	Fréquence	Pourcentage
Sait analyser l'erreur	16	13%
Ne sait pas analyser l'erreur	107	87%
Total	123	100%

Selon le Tableau 4, ils sont 107 enseignants soit 87% qui ne savent pas analyser les erreurs de leurs élèves. Par contre, 16 enseignants soit 13% savent analyser les erreurs de leurs élèves. Le nombre des enseignants qui ne savent pas analyser les erreurs de leurs élèves est plus élevé que celui de ceux qui savent analyser les erreurs.

Le Tableau 5 donne la répartition des participants selon la prise en charge des erreurs commises par leurs élèves.

Tableau 5. Répartition des participants selon la prise en charge des erreurs

Prendre en charge des erreurs	Fréquence	Pourcentage
Donner l'exercice de maison à l'élève	46	37,4%
Faire recopier la réponse plusieurs fois par l'élève	69	56,1%
Punir l'élève	54	43,9%
Retravailler l'erreur de l'élève	15	12,2%
Corriger l'erreur	11	8,9%

Dans le Tableau 5, on constate que le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum), c'est-à-dire que le participant peut choisir jusqu'à deux modalités.

La lecture du Tableau 5 fait ressortir que 46 enseignants soit 37,4% affirment qu'ils donnent aux élèves qui commettent des erreurs des exercices de maisons. 69 participants soit 56,1% disent qu'ils font faire recopier la réponse par l'élève plusieurs fois. 54 participants soit 43,9% punissent l'élève qui commet l'erreur. 15 des participants soit 12,2% disent qu'ils retravaillent l'erreur de l'élève et 11 participants soit 8,9% affirment qu'ils corrigent l'erreur directement. Ainsi les enseignants qui font faire recopier la réponse plusieurs fois sont les plus nombreux, à noter que cette manière de faire est une autre forme de punition. Les enseignants qui retravaillent l'erreur ou qui l'analysent avant de la corriger sont les moins représentés.

Le Tableau 6 présente la répartition des participants selon qu'ils savent adapter ou pas leurs pratiques aux besoins des élèves.

Tableau 6. Répartition des participants selon l'adaptation de leurs pratiques aux besoins des élèves

Adapter ses pratiques aux besoins des élèves	Fréquence	Pourcentage
Sait adapter	28	22,76%
Ne sait pas adapter	95	77,24%
Total	123	100%

D'après le Tableau 6, ils sont 95 enseignants soit 77,24% qui ne savent pas adapter leurs pratiques aux besoins des élèves. Par contre, 28 enseignants soit 22,76% savent adapter leurs pratiques aux besoins des élèves. Le nombre des enseignants qui ne savent pas adapter leurs pratiques aux besoins des élèves est plus élevé que celui de ceux qui savent adapter leurs pratiques aux besoins des élèves.

Le Tableau 7 donne la répartition des participants selon qu'ils savent dépister ou pas les difficultés des élèves.

Tableau 7. Répartition des participants selon le dépistage des difficultés des élèves

Dépister les difficultés des élèves	Fréquence	Pourcentage
Sait dépister	12	9,8%
Ne sait pas dépister	111	90,2%
Total	123	100%

D'après le Tableau 7, ils sont 111 enseignants soit 90,2% qui ne savent pas dépister les difficultés des élèves. Cependant, 12 enseignants soit

9,8% savent dépister les difficultés des élèves. La quasi-totalité des enseignants ne savent pas dépister les difficultés des élèves.

Le Tableau 8 donne la répartition des participants selon l'existence ou non des difficultés à conduire la remédiation.

Tableau 8. Répartition des participants selon l'existence des difficultés à faire la remédiation

Difficultés à faire la remédiation	Fréquence	Pourcentage
Oui	110	89,4%
Non	13	10,6%
Total	123	100%

D'après le Tableau 8, 110 enseignants soit 89,4% présentent des difficultés à faire la remédiation. Cependant, 13 enseignants soit 10,6% affirment qu'ils ne présentent pas de difficultés à faire la remédiation. Le nombre des enseignants présentant des difficultés à faire la remédiation est supérieur à celui de ceux qui ne présentent pas de difficultés.

Le Tableau 9 donne plus de détails sur la répartition croisée des participants selon le statut et l'existence des difficultés à faire la remédiation.

Tableau 9. Répartition des participants selon le statut professionnel et les difficultés à faire la remédiation

Difficultés à faire la remédiation immédiate	Statut		Total
	Oui	Non	
Titulaire	34	9	43
Contractuel	76	4	80
Total	110	13	123

Sur le Tableau 9, on compte 34/43 enseignants titulaires qui ont des difficultés à faire la remédiation, contre 9 qui n'en ont pas. Pour les enseignants contractuels, ils sont 76/80 qui ont des difficultés à faire la remédiation, contre 4 qui n'en ont pas. Ainsi, la proportion des enseignants titulaires qui n'ont pas de difficultés à faire la remédiation est plus élevée que celle des enseignants contractuels qui n'en ont pas. Et la proportion des enseignants contractuels à difficultés est la plus élevée. En somme, Que ce soit le statut, la majorité des enseignants du CP au Niger, sont en besoin de formation en stratégies de remédiation.

4.3 Discussion

La remédiation interactive ou immédiate nommée régulation interactive dans les travaux d'Allal (1988) consiste en une prise en charge immédiate des difficultés d'apprentissage exprimées par l'élève au moment même où se déroule la séance d'enseignement/apprentissage. La conduite de cette activité nécessite de la part des enseignants, des compétences conséquentes. Ainsi, « la remédiation pédagogique, composante essentielle du processus d'enseignement/apprentissage, est aussi une culture qui doit être partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative. Elle requiert le développement des compétences professionnelles spécifiques devant faire l'objet de formation et d'un accompagnement des enseignants » (MEN/Algérie, 2012 : 7).

Toutefois, d'après le Tableau 3, la majorité des enseignants du CP (52%) affirment qu'ils n'ont pas reçu de formation en remédiation pédagogique.

Pourtant dans le contexte actuel de grandes difficultés scolaires au Niger, la formation de tous les enseignants en stratégies de remédiation pédagogiques s'avère indispensable. Surtout que la réussite des élèves est tributaire d'une population enseignante professionnelle et bien formée. Sur la même lancée, Laveault et Allal (2016) proposent que pour garantir la qualité de l'éducation il faut privilégier des actions de formation destinées à des équipes d'enseignants (promouvoir une « culture commune ») ; assurer la modélisation par les formateurs des pratiques d'évaluation formative et de différenciation pédagogique que les enseignants à leur tour sont censés mettre en œuvre dans leurs pratiques de classe.

Par ailleurs, d'après le Tableau 4, la grande partie des enseignants (87%) ne savent pas analyser les erreurs de leurs élèves. Alors qu'Astolfi (1997) affirme que l'erreur est au centre de l'apprentissage, et par conséquent nécessaire. Dans la même perspective Galy et Coulibaly (2016 : 122) affirment : « Analyser les erreurs des apprenants, c'est se donner les moyens de les comprendre, de les aider à mieux apprendre, en posant un diagnostic et en mettant au point une remédiation ». En effet, Cette situation d'absence d'analyse des erreurs peut être liée au manque de formation des enseignants en stratégies remédiation pédagogique. Toutefois, l'analyse des erreurs s'avère indispensable dans un contexte où le PASEC (2016) indique qu'une grande majorité des élèves ne dis-

posent pas de compétences attendues dans le cycle primaire, que ce soit en début ou en fin de scolarité.

Le Tableau 6 fait entrevoir que la majorité des enseignants (77,24%) ne savent pas adapter leurs pratiques aux besoins des élèves. C'est en ce sens que Piquée (2008) indique que les enseignants les plus expérimentés pourraient être ceux qui varient le plus leurs pratiques. Pourtant selon Mottier (2012, 2013), il existe une grande variabilité des interventions de l'enseignant en fonction du moment de la leçon, du savoir visé, des caractéristiques individuelles des élèves. D'où la nécessité de mettre l'accent sur le renforcement des capacités des maîtres afin qu'ils puissent prendre en charge leurs élèves en situation de difficultés scolaires. La maladresse des enseignants contractuels évoquée ci-haut et qui s'évoque ici-bas peut être due au fait que ce groupe d'enseignants est fortement hétérogène et parmi eux bon nombre n'ont reçu aucune formation pédagogique, d'autres l'ont reçue superficiellement. En gros, une grande partie de ces enseignants n'a pas reçu de formation initiale pour le métier de l'enseignement. Dans le Tableau 7, il ressort que, presque la totalité des enseignants soit 90,2% ne savent pas dépister les difficultés de leurs élèves. Bon nombre de ces enseignants dans le Tableau 5 considèrent l'erreur comme une faute, 43,9% disent qu'ils punissent l'élève qui commet l'erreur et 56,1% font recopier la réponse plusieurs fois par l'élève, ce qui est aussi une autre forme de punition. Alors que pour le MEN/A/PLN (2011), l'enseignant doit réussir à éviter l'usage de la force, de punition, de sanction souvent inadaptée. En effet les enseignants présentent des difficultés à exploiter les erreurs de leurs élèves afin de faire progresser l'apprentissage des apprenants. L'analyse des erreurs exige de l'enseignant la maîtrise des techniques éditées pour cette fin. Il est indispensable pour chaque enseignant d'apprendre à s'appuyer sur l'erreur de l'élève pour relancer les activités d'enseignement/apprentissage.

Le Tableau 8 fait apparaître que la majorité des enseignants (89,4%) affirment avoir des difficultés à conduire les activités de remédiation. Les enseignants contractuels sont ceux qui ont plus de difficultés à pratiquer la remédiation pédagogique (Tableau 9).

Les enseignants rencontrent des difficultés à faire la remédiation pédagogique, car au Niger cette dernière est moins explorée. Pourtant, Pour Kherbouche (2011), dans l'optique de l'évaluation formative, la remédiation occupe une place prépondérante. Sans activités de remédiation,

les élèves « faibles » n'auront pas les prérequis pour pouvoir poursuivre leur apprentissage et le fossé entre eux et les « bons » élèves s'élargit davantage. Et cela ne fait que compliquer la tâche de l'enseignant à mesure qu'il avance dans le programme.

La faible pratique de remédiation par les enseignants a été soulevée par Ousmane (2011 : 7) qui affirme que « la non-prise en compte des activités de remédiation dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la lecture par les enseignants peut avoir un lien avec l'insuffisance de la formation de ces derniers en évaluation formative ». En effet, en dépit des difficultés scolaires permanentes chez les élèves nigériens, les enseignants expriment un manque en stratégies de prise en charge des élèves en difficultés. Ainsi, pour combattre le décrochage scolaire dans le système éducatif nigérien, il est nécessaire d'assurer aux enseignants du primaire un renforcement de capacité sur les stratégies de remédiation pédagogique.

Conclusion

Dans le processus de réalisation du présent travail de recherche, nous sommes amené à opérer une recherche documentaire qui nous a permis de cerner le problème de recherche, puis nous avons adopté une approche quantitative par l'utilisation de l'enquête par questionnaire à travers l'administration direct du questionnaire à 123 enseignant de CP des quatre inspections pédagogiques de la région de Niamey. L'analyse et l'interprétation des résultats fait ressortir l'existence des carences et des difficultés chez les enseignants à conduire les activités de remédiation pédagogique interactive et différée. Ainsi, il y a lieu d'affirmer que l'hypothèse selon laquelle, les enseignants des classes de CP sont en besoin de formation en stratégies de remédiation des enseignements/apprentissages (régulation interactive, rétroactive et proactive) est confirmée.

Néanmoins, la principale recommandation à l'issue de cette recherche est celle qui consiste à suggérer la redynamisation des pratiques de remédiation pédagogique à travers leur systématisation à tous les niveaux du système éducatif. Aussi, le renforcement des capacités de tous les acteurs concernés (enseignants, encadreurs pédagogiques...), tant au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continue.

Par ailleurs, cette étude n'a concerné que les enseignants du primaire, il est aussi nécessaire d'étendre la recherche aux enseignants du secondaire.

Références bibliographiques

- Astolfi Jean Pierre** (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
- Altet Marguerite** (1994), *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris : PUF.
- Allal, Linda** (1988), « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive » in Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris : Delachaux et Niestlé, 86-126.
- Auduc Jean-Louis.** (2010), *Parents-enseignants s'en mêler sans s'emmêler, Enseignement catholique actualités 336*, avril-mai 2010.
- Ayui Mohamed** (2003), L'évaluation formative et la réussite scolaire : importance des activités de remédiation (cas de l'inspection de l'enseignement de base de Tchintabaraden), Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur de l'enseignement de base 1. Ecole normale supérieure : Université Abdou Moumouni de Niamey.
- Bloom Benjamin** (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles: Labor.
- Conférence du 10 juillet à Ouagadougou, Burkina Faso, (2014).** *Comment assurer une éducation de qualité pour tous ? Bilan et perspectives en Afrique francophone.*
- Dehon Arnaud., Demeuse Marc, Derobertmeasure Antoine. et Malaise, S.** (2008), *Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française (CF/072/06)*. Mons : Université de Mons, Institut d'Administration scolaire. Non publié.
- Dehon Arnaud et Derobertmeasure Antoine** (2011), « Formation à la supervision de stages : quelles compétences ? » in *Journée d'étude AIPU : Evaluer des compétences...Des compétences pour évaluer ?*, Liège-HELMo : Belgique
- Galy Kadir Abdelkader et Coulibaly Modibo** (2016), *Cours de méthodologie générale: Préparation de la leçon à l'intention des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur*, Paris : l'Harmattan.

Kalamo Augustin (2017), *Formation et pratiques professionnelles des enseignants : pratiques de classe et qualité des enseignements*, Thèse de Doctorat, ISE-CUSE / FASTEF / ETHOS / UCAD.

Kherbouche Karim (2011), *Comment organiser les activités de remédiation ?* Consulté depuis

francais.enseignement.over-blog.com/article-comment-organiser-des-activites-de-rem...

Laveault Dany et Allal Linda (Eds.), (2016), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham : Springer International. 345-363.

Ministère de l'Éducation nationale/Algérie (2012), *Projet Guide de remédiation pédagogique*.

Ministère de l'éducation/Québec (2003), *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*.

Ministère de l'Enseignement Primaire de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales [MEP/A/PLN]. (2011), *Document de référence et de travail pour la formation initiale et continue des formateurs des ENI : Psychopédagogie pour une formation professionnelle des élèves maîtres*. Niamey : septembre 2011.

Mottier *Lucie Lopez* (2012), *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Ousmane Zouéra (2011), *Etude des activités de remédiation dans l'enseignement /apprentissage de la lecture au cours préparatoire*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur de l'enseignement de base 1. Ecole normale supérieure : Université Abdou Moumouni de Niamey.

PASEC (2016), *Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Revue de vulgarisation_ ROCARE (2016), *La qualité de l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre*. ISSN 2073-6073, 1, Aout 2016.