
« Des facteurs d'obstacles à la remédiation pédagogique dans les écoles primaires de la sous division de l'EPST Kirumba. »

*Odiver KATSURAKI MUHINDO**Assistant à l'Université Officielle de la LUHOLU**UNOLU –KIRUMBA RD Congo.*

Résumé

Considérant les réactions régulières du personnel enseignant aux questions orales posées par des inspecteurs sur les motifs qui empêchent les enseignants de l'école primaire en Sous Division de KIRUMBA d'appliquer la remédiation pédagogique au sein de leurs écoles ; ceci nous a motivé de mener une étude pour comprendre ces motifs présomptifs d'absence des séances de remédiation/redressement sur l'horaire des activités didactique des écoles primaires en cette Sous Division.

L'objectif principal de cette étude était de vérifier la connaissance des enseignants sur le concept remédiation/redressement pédagogique, tester le niveau d'implication des chefs d'établissements et d'identifier les facteurs majeur d'obstacle à l'organisation des séances de remédiation/redressement pédagogique.

Nous avons obtenu les résultats selon lesquels, les enseignants n'ont pas une connaissance suffisante sur le concept remédiation/redressement pédagogique ; il y a une absence manifeste des heures de la remédiation pédagogique sur l'horaire de travail des enseignants, et le manque de temps pour le suivi par les chefs d'établissements. Ainsi notre hypothèse a été infirmée. Les autres motifs soulignent que les chefs d'établissements n'accordent pas beaucoup d'importance à l'étape de remédiation et d'autres disent qu'ils ne savent pas ce que signifie la remédiation/redressement pédagogique.

Mots clés : Facteurs d'obstacles, évaluation, remédiation, redressement pédagogique,

Abstract

Considering the regular reactions of teaching staff to oral questions asked by inspectors on the reasons that prevent primary school teachers in the KIRUMBA Sub-Division from implementing educational remediation in their schools; this motivated us to conduct a study to understand these presumptive reasons for the absence of remediation/correction sessions on the timetable of didactic activities in primary schools in this Sub-Division. The main objective of this study was to verify teachers' knowledge of the concept of educational remediation/correction, test the level of involvement of heads of establishments and identify the major factors that hinder the organization of remediation/pedagogical correction sessions. We obtained the results according to which, teachers do not have sufficient knowledge of the concept of educational remediation/correction; there is a clear absence of hours of educational remediation on teachers' working hours, and the lack of time for monitoring by heads of establishments. So our hypothesis was refuted. The other reasons underline that the heads of establishments do not attach much importance to the remediation stage and others say that they do not know what remediation/pedagogical recovery means.

Keywords: Obstacle factors, assessment, remediation, educational recovery,

Classification JEL : I24**0. INTRODUCTION**

En Afrique, les tests internationaux standardisés sur les apprentissages des élèves montrent une faiblesse générale, et une grande variété ; à la fois, entre pays et entre élèves d'un même pays. Une politique spécifique d'amélioration de la qualité et de réduction des inégalités dans cette qualité, ne peut qu'avoir des effets bénéfiques sur le volume et la composition du capital scolaire, et ultimement sur la croissance

L'enseignement étant un ensemble d'activités intentionnelles qui vise à susciter la connaissance, l'enseignant devrait fournir des efforts afin d'améliorer ses compétences, de tirer l'attention particulière au sujet des méthodes, procédés, mode, forme, stratégies et techniques d'enseignement pour s'assurer de la bonne formation des apprenants.

A partir d'une observation faite à l'école primaire, le maître fournirait des efforts pendant sa transmission à bien préparer sa leçon, bien motiver sa matière, de sorte que la leçon apparaisse à l'apprenant comme réponse à une question qu'il pose. L'instituteur présentera un problème, suscitant l'intérêt intellectuel en mettant l'enfant devant un obstacle (leçon des situations). Le maître devrait employer une variété des méthodes d'enseignement lui permettant un changement des programmes d'études adaptés à l'approche et aux contenus élaborés pour une grande variété d'études obligatoires, des stratégies pédagogiques pour répondre aux divers besoins des apprenants et enfin le développement des connaissances, des compétences et des attitudes qui permettent un apprentissage autonome.

Sur le plan pédagogiques ; le moyen le plus puissant d'amener l'apprenant à se livrer entièrement à la leçon, est donc fournir à l'étude de mobile naturel en intégrant les matières dans la chaîne des auxiliaires et des obstacles entre ses propres besoins et leurs satisfactions. En effet, une activité pédagogique ne mobilise que la psychologie de l'enfant, s'il est déclenché par intérêt. Celui-ci met en fonction toutes les possibilités, tout son effort donc une éducation fonctionnelle. En visant le changement de comportement de ces apprenants, il fallait que l'instituteur élabore son plan d'apprentissage pour que sa réponse aux besoins de sa formation. Dans cette carrière d'enseignement, la première étape à exécuter est de planifier ou répartir sa matière dans un document appelé « planification » répartition de matières »,

- Soit par référence à des critères de maîtrise de matière, on parle ainsi de l'évaluation critérielle ;

- Soit par référence aux performances réalisées par des pairs dans les mêmes circonstances scolaires, on parle alors d'évaluation normative.

Le caractère sommatif d'une évaluation n'est pas dû à la durée qui sépare les interventions, ni à la quantité des matières sur lesquelles portent les investigations. Il y a évaluation sommative dès que l'on additionne les résultats obtenus quelles que soient la nature et l'importance

relative des épreuves considérées et quel que soit l'intervalle de temps entre les interventions. La note globale obtenue par l'évaluation sommative est composite pour trois raisons :

- Elle est influencée par d'éventuelles difficultés initiales ou passagères dont les effets altèrent l'appréciation finale, même si les obstacles rencontrés à des moments particuliers ont été franchis avec succès ;
- Elle est souvent une résultante des résultats obtenus par des prestations qualitativement très différentes ;
- Elle est parfois trompeuse en raison de pondération appliquée à des résultats déterminés et dont l'appréciation finale ne rend plus compte.

L'enseignant peut formuler à tout moment des hypothèses diagnostiques sur l'origine des difficultés de ses élèves. On peut penser que c'est seulement dans des cas graves que l'enseignant pourra consacrer du temps à examiner un élève à part, pour analyser en profondeur l'origine de ses problèmes. L'image idéale d'un enseignant qui suivrait individuellement chaque élève tout au long de son apprentissage est en effet irréalisable, avec un effectif de classe élevé.

Dans le cadre de la réforme du système éducatif et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ayant le souci de réduire les déperditions scolaires, la remédiation et le redressement seraient les moyens les plus efficaces de lutter contre les échecs scolaires et un instrument privilégié au service de la qualité, de l'équité et de l'égalité des chances de réussites.

La remédiation pédagogique étant l'ensemble d'activités dans l'enseignement/apprentissage en classe qui permettraient de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre, elle serait repérée à partir d'un diagnostic se fondant sur les performances souvent de manière individualisée, elle est une mise en œuvre des moyens de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées en cours d'une évaluation. Il s'agit d'une évaluation formative, moment où sont travaillées les lacunes des élèves

La remédiation, telle qu'elle est, veillerait à réduire les échecs scolaires, mais ne lutterait pas contre les inégalités ; elle ne viserait pas la réussite de tous et, en particulier, des plus défavorisées. Sans prise en compte de ces inégalités, nous pourrions être amenés à produire exactement les mêmes mécanismes de sélection et de ségrégation en remédiation que dans l'enseignement.

« Chaque élève est un cas qu'il faut prendre individuellement pour remédier à ses insuffisances ».

L'appropriation du guide de la remédiation pédagogique, dans différents établissements serait une composante essentielle du processus de l'enseignement/apprentissage afin d'aider les écoliers en difficulté à s'améliorer et de réduire progressivement les déperditions scolaires.

En s'intéressant sur les obstacles qui limitent les enseignants de l'école primaire en Sous Division de KIRUMBA d'appliquer la remédiation et le redressement des dispositifs pédagogiques mis en place après évaluation des élèves, nous avons proposé réaliser le présent article.

Considérant les réponses régulières qui ressortent de l'entretien des inspecteurs et des enseignants sur les motifs qui empêchent toujours les enseignants de école primaire d'appliquer la remédiation pédagogique dans leurs écoles ; le manque de temps par l'enseignant, l'ignorance des concepts remédiation et redressement, le manque d'implication des chefs d'établissements et l'absence des heures de remédiation et redressement sur l'horaire du travail des enseignants seraient des motifs présomptifs d'absence des séances de remédiation et de redressement dans les écoles primaires en sous division de KIRUMBA.

La remédiation pédagogique étant l'ensemble d'activités dans l'enseignement/apprentissage en classe qui permettraient de combler des lacunes et corriger les apprentissages erronés des élèves dans les écoles primaires ; l'implication des chefs d'établissements aurait un impact positif sur la mobilisation du personnel autour de l'attention particulière à prendre en compte dans la tenue régulière des séances de remédiation dans les écoles, faute de quoi, elle serait un facteur d'obstacle majeur d'absence des séances de remédiation et de redressement dans les écoles primaires dans les zones rurales en sous division de Kirumba et notre recherche s'appuierait sur cette préoccupation fondamentale.

Selon R. MAGER, « Si l'on ne connaît pas où l'on va, on risque de se retrouver ailleurs ». Un objectif est donc une visée, de ce qu'on se propose d'atteindre ainsi, nos investigations nous permettront de :

- Tester le niveau de connaissance de la remédiation et redressement pédagogique auprès des enseignants de l'école primaire en Sous Division de KIRUMBA,
- Tester le niveau d'implication des chefs d'établissements face à la remédiation et redressement pédagogique
- Identifier le facteur majeur d'obstacle face à la tenue des séances de remédiation et redressement pédagogique.

1. GENERALITES SUR LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE

Parler de la remédiation pédagogique nous oblige de commencer d'abord par la clarification de certains concepts qui se retrouve dans un nouveau champ sémantique qui s'ouvre devant nous.

Dans le langage pédagogique, certains concepts clés en lien avec la remédiation /redressement pédagogique sont tels que: évaluation, pédagogie de maitrise, pédagogie différenciée, remédiation pédagogique, redressement pédagogique, etc.

1.1. Evaluation formative

Expression forgée en 1967 par SCRIVEN ; « l'évaluation formative consiste à déterminer pour chaque unité ou tâche d'apprentissage, dans quelle mesure un apprenant est responsable de la difficulté ou de succès ».

Le but pour le suivi est de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un apprenant éprouve des difficultés et d'aider à les surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes et encore moins, en scores.

Il s'agit d'une information en retour (feed-back) pour l'apprenant et l'enseignant.

Pour VANDEVELDER, l'évaluation formative intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour objet d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir les stratégies qui lui permettraient de progresser.

L'évaluation formative c'est le point de départ de la remédiation, action à partir de laquelle on pourra mettre en place un dispositif permettant de pallier aux difficultés des apprenants.

Elle a pour but de vérifier si les objectifs de départ sont atteints et permet de mettre en évidence les compétences acquises par les apprenants.

Avec l'évaluation formative, on inclut complètement les erreurs des élèves dans l'apprentissage. C'est pour cela que cette évaluation est généralement binaire. Elle n'a aucun intérêt si aucun profit n'en est tiré tout par l'enseignement que par les apprenants.

En effet, c'est à partir de cette évaluation que l'enseignant va pouvoir réajuster ses démarches d'enseignement, soit en les reprenant, soit en comblant les manques qui peuvent apparaître, soit envisageant un approfondissement des apprentissages en cours. Le support est généralement une grille comportant une liste d'objectifs en face desquels il faut cocher la case acquis ou non acquis.

L'évaluation formative est une évaluation régulatrice, car elle permet d'observer l'effet des situations d'apprentissage. L'évaluation formative est un outil didactique qui renseigne sur les stratégies utilisées dans le processus d'apprentissage. Dès lors, elle est liée à la remédiation.

A côté de l'évaluation formative, il existe aussi l'évaluation prédictive ou diagnostique, l'évaluation sommative ou certificative, et l'évaluation normative.

Pour ce qui est de l'évaluation prédictive ou diagnostique, celle-ci est considérée comme un test initial permettant de vérifier le niveau des élèves au début des apprentissages.

Concernant l'évaluation sommative, celle-ci fait la somme des acquis. C'est un bilan. Lorsque ce bilan permet de décerner un diplôme, on parlera à ce moment de l'évaluation certificative.

Quant à l'évaluation normative, celle-ci permet de comparer l'élève à d'autres élèves ou à un groupe de référence.

Et en fin, l'évaluation critériée est celle dans laquelle l'élève est situé en fonction de critères de réussite par rapport à l'objectif. Elle peut également avoir une des fonctions données ; exemple : évaluation sommative critériée.

1.2. Remédiation

La remédiation pédagogique désigne les actions entreprises à la suite des évaluations. La remédiation telle qu'elle est, veillerait à réduire les échecs scolaires, mais ne lutterait pas contre les inégalités ; elle ne viserait pas la réussite de tous et en particulier, des plus défavorisées sans tenir compte de ces inégalités, les enseignants pourraient être amenés à produire convenablement les mêmes mécanismes de sélection et de ségrégation en remédiation.

Ainsi, on peut parler tantôt de la remédiation cognitive et de la remédiation par anticipation.

a. Remédiation cognitive

En cas d'altération des fonctions cognitives, dans le domaine de la psychologie ; on parlera de la remédiation cognitive lorsqu'il faut procéder à la rééducation de ces fonctions altérées.

En pédagogie, deux sens sont donnés à la remédiation :

- Si on rapproche remédiation du verbe remédier (qui signifie apporter un remède) on fournit une aide (un remède aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises.
- deuxièmement, la remédiation est définie comme un dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés.

b. La remédiation par anticipation

Partant des travaux de B. BLOOM sur la psychologie et pédagogie de la maîtrise, ou alors la pédagogie par objectifs ; cet auteur s'était inspiré des travaux de Ralph Tyler qui considérait que ; ce qui importait dans l'enseignement n'était pas de comparer les résultats des étudiants, mais d'aider ceux-ci à atteindre les objectifs des programmes qu'ils suivaient.

Le fait d'atteindre ces objectifs était le principal. Il fallait axer le processus pédagogique sur la conception des tâches permettant de conduire l'étudiant, lentement mais sûrement, vers la réalisation des objectifs correspondant à son programme d'études.

L'ouvrage de Benjamin Bloom, **Apprendre pour maîtriser**, est l'apologie d'une telle conception. Plus tard, d'autres chercheurs ont contribué après cela à faire avancer ce concept ; notons à titre d'exemple Robert MAGER qui a codifié la pédagogie par objectifs. BLOOM suppose que tous les élèves sont capables, à des vitesses différentes, de maîtriser les apprentissages souhaités par l'école. La pédagogie de la maîtrise mise au point par BLOOM vise à dépasser le postulat d'égalité des chances pour viser une égalité des acquis

de base. Selon lui : la grande majorité des élèves peuvent apprendre ce que l'école veut leur enseigner (contrairement à l'idée selon laquelle certains sont doués pour l'étude et d'autres non). L'aptitude est une caractéristique qui détermine la vitesse d'apprentissage, l'aptitude détermine une sorte de niveau maximal que l'élève peut atteindre. La capacité à apprendre s'apprend.

Pour Bloom, la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés et si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise.

Au final, la pédagogie de la maîtrise se traduit par une formule très simple et par trois paramètres incontournables pour assurer l'efficacité de l'approche : **Pédagogie de la maîtrise = enseignement collectif + test formatif + procédure de remédiation.**

1. **Ciblage sur ce que l'élève doit apprendre** : les élèves savent précisément sur quels apprentissages ils doivent faire porter leurs efforts ;

2. **Passation régulière de tests formatifs** : les élèves peuvent faire régulièrement le point sur l'état de leurs connaissances ;

3. **Procédures de remédiations** ciblées sur la difficulté de l'élève et proposées rapidement après que la difficulté soit survenue : augmenter le temps consacré à l'apprentissage de façon à permettre aux élèves d'atteindre un bon degré de maîtrise. Dans « le défi des deux sigmas », Bloom relate une expérience menée par ses collaborateurs au début des années 1980 : trois groupes dont le premier reçoit un enseignement ordinaire, le deuxième reçoit un enseignement par la pédagogie de la maîtrise, et le troisième groupe bénéficie d'un enseignement individualisé pour chaque élève. Le troisième groupe obtient les meilleurs résultats = tous les élèves sont donc capables d'atteindre le niveau de maîtrise grâce à un enseignement approprié.

1.3. Le soutien intégré.

Le soutien sert à soutenir les apprentissages sans forcément que ceux-ci comportent des lacunes fondamentales. Il s'agit d'une idée apportée aux écoliers présentant des difficultés. Le soutien consiste à refaire les apprentissages pour permettre aux écoliers de surmonter leurs difficultés. En effet, le soutien doit également servir à minimiser les effets de l'hétérogénéité qui crée parfois dans les classes de niveau importants. Il faut donc permettre aux apprenants les plus lents, les plus hésitants comme aux plus rapides de travailler à leur rythme. Le soutien apporte des situations permettant de rattraper le retard pour les uns.

Mais on peut trouver des situations de tutorat ; soit en mettant les écoliers au contact de camarades susceptibles de les aider, soit en mettant à leur disposition un adulte qualifié, et c'est l'enseignement qui s'y charge.

Les apprentissages dirigés et les besoins permettent également de soutenir les écoliers qui présentent des difficultés dans leurs apprentissages mais nécessitent des mises en place plus particulièrement définies les uns les autres.

1.4. La pédagogie différenciée

Le souci de différenciation n'est pas nouveau, il suffit pour s'en convaincre de jeter un regard sur le système éducatif pour remarquer les différents établissements, encadrer des apprenants différents.

D'un point de vue pédagogique la différenciation est l'ensemble des procédures mises en œuvre pour amener un groupe hétérogène au même objectif. L'acte d'enseignement doit dans ce cas particuliers pouvoir s'adapter aux besoins, aux niveaux qui peuvent apparaître au sein d'une même classe. Il faut reconnaître que tous les apprenants ne sont pas égaux face à l'apprentissage. Ils n'ont pas tous la même vitesse de compréhension, les mêmes capacités ou les mêmes méthodes pour accéder aux connaissances. D'une part, la motivation et la volonté d'apprendre sont très variables d'un individu à l'autre. D'autre part, on va pouvoir retirer de ces diverses constatations trois objectifs principaux pour la pédagogie différenciée : appliquer les différences d'acquisition, respecter les types de compréhension, entretenir la volonté de réussir. Pour parvenir à remplir ces objectifs d'éducatifs, nous allons voir que la différenciation pédagogique implique une organisation particulière de la classe, sur le plan spatial comme sur le plan didactique.

Pour NOIZET et CAVERNI, l'objectif dans ce cas est d'obtenir une double rétroaction : sur l'apprenant pour lui indiquer la matière qu'il franchit dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre sur l'enseignant pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

2. METHODOLOGIE

2.1. Echantillon d'étude

Selon R.LAFON (1979, P.327) l'échantillon est le nombre limité d'observation ou d'individus choisis parmi une population. De notre part, l'échantillon est une partie tirée de la population mère possédant les mêmes caractéristiques que celle-ci.

Notre population d'étude est constituée de 1696 enseignants des écoles primaires en sous division de Kirumba. Sur 1696 enseignants nous avons déterminé la taille de l'échantillon en utilisant la formule de SOLVIN qui permet à un scientifique chercheur d'échantillonner la population avec le degré souhaité.

$$n \geq \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

N= taille de la population

e = marge d'erreur

n = échantillon

De ce fait la taille de notre population est égale à (N) = 1696 enseignants, (e) la marge d'erreur est de 0,08 soit 8% avec un échantillon $n \geq 156,16$.

$$\text{Donc : } n \geq \frac{N}{1 + N(e)^2} \Rightarrow n \geq \frac{1696}{1 + 1696(0,08)^2}$$

$$n \geq \frac{1696}{1697,0,0064} \quad n \geq \frac{1696}{10,8608} \quad n \geq 156,16$$

N = 1696

$n \geq 156,16$

e = 8%

Vu nos calculs ci-haut, nous avons retenu l'échantillon de 158 enseignants auxquels nous avons soumis notre questionnaire d'enquête.

2.2. La méthode de collecte des données

Etant donné que ; tout travail exige un outil pour sa réalisation, les méthodes et techniques sont diverses selon les différents domaines. Le terme technique est pris ici dans le sens d'outils dont on se sert pour récolter les données et les traiter, afin d'une analyse qui infirmera ou confirmera l'hypothèse de recherche.

Ces outils appelés aussi instruments de recherche ; sont entre autres : l'entretien, l'interview, le questionnaire, les tests, ...

Dans cadre de cette recherche, nous avons usé de la technique du questionnaire pour nous permettre d'accéder aux informations relatives à ce sujet : celui-ci permet de recueillir les réponses des enseignants le plus rapidement possibles et dans peu de temps.

R.MUCHIELLI (1976, P.16) définit le questionnaire comme une suite des propositions ayant une certaines formes et un certain ordre sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé.

Après avoir défini nos objectifs, nous avons conçu un questionnaire à choix multiple à travers ces questions nous cherchons à connaître les raisons de la non retenu des séances de remédiation sur l'horaire des activités pédagogiques, en sous division de Kirumba.

2.3. Traitement des données

Le questionnaire de l'enquête étant formulé par des questions à choix multiples et des questions ouvertes, nous avons procédé lors du dépouillement par l'analyse de contenu en vue de comprendre les raisons de l'absence de la remédiation.

Comme nous l'avons souligné plus haut, nous avons fait recours à l'analyse de contenu pour les questions ouvertes.

L'analyse de contenu soutient R.MUCCHIELLI, (1975, P36) est un examen objectif, exhaustif, méthodique et quantitatif d'un texte en vue de tirer ce qu'il y a de ce qu'il contient de significatif par rapport aux objectifs de recherche. L'analyse de contenu aide le chercheur à décomposer les données en vue de bien les interpréter.

La technique d'analyse de contenu nous permet de décoder les différentes réponses fournies par les enquêtés aux questions ouvertes et les grouper en catégories.

La technique quantitative : qui permet de dresser les tableaux statistiques sur base des effectifs et des fréquences par enquêtés qui nous conduit aux calculs de pourcentage par la formule :

$$\% = \frac{f}{N}, \text{ dont } \% = \text{Pourcentage, } f = \text{fréquence, } N = \text{Nombre total des sujets.}$$

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.

Cette étude s'est intéressée à l'identification des facteurs d'obstacles à la remédiation pédagogique qui limitent les enseignants de l'école primaire dans les zones rurales en sous division de Kirumba à pouvoir appliquer des séances de remédiation/redressement pédagogique auprès des enfants nécessiteux.

Cette recherche s'est fixée également la mission de tester le niveau de connaissance du concept remédiation/ redressement pédagogique et sa mise en application par les enseignants de l'école primaire de la sous division de Kirumba, en identifiant le facteur ou obstacle majeur.

A. Tester le niveau de connaissance du concept remédiation/redressement pédagogique

Après dépouillement de nos items, nous avons obtenu les résultats retenus dans différents tableaux énumérés dans la suite.

Objectif clés 1. Notre premier objectif était de tester la connaissance des enquêtés sur le concept remédiation/redressement pédagogique.

Considérant que les enseignants et les chefs d'établissements ne pouvaient s'attacher à la remédiation/redressement pédagogique que, s'ils en ont une compréhension nette et s'ils maîtrisent sa valeur au cours des apprentissages.

Tableau n°1 : Test relatif à la connaissance du concept remédiation/redressement :

Résultat	Occurrences	Fréquence	%
Résultat 1	Réinterroger les apprenants qui ont eu des échecs	70	44%
Résultat 2	Dispositifs pédagogiques mis en place après évaluation de l'élève pour combler des lacunes et corriger les apprentissages erronés.	60	38%
Résultat 3	Le renforcement du niveau de connaissances des enseignants.	28	18%
Résultat 4	Je ne sais pas	0	0
Total		158	100%

Source : nos enquêtes

Commentaire : Les résultats ce tableau partagent les avis des enseignants et chefs d'établissement autour du concept remédiation/redressement pédagogique. Sur 158 enquêtés, 70 enseignants soit 44% reconnaissent la remédiation/redressement pédagogique comme une action de réinterroger les apprenants qui ont eu des échecs ; ensuite, nous avons 60 enquêtés, soit 38% disent que la remédiation/redressement pédagogique est un dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève pour combler des lacunes et corriger les apprentissages erronés ; et enfin, il y a eu 28 enquêtés (enseignants et chef d'établissements) soit 18% considèrent la remédiation/redressement pédagogique comme un renforcement du niveau de connaissance des enseignants,

B. Tester le niveau d'implication des chefs d'établissements face à la remédiation et redressement pédagogique

Notre deuxième objectif étant de tester le niveau d'implication des chefs d'établissements dans le processus de remédiation et redressement pédagogique ; nous avons essayé de relever le nombre d'occasions ou d'heures consacrés à des séances de remédiation/redressement pédagogique dans les écoles primaires de la Sous Division de Kirumba.

Tableau n°8 : Données relatives l'implication des chefs d'établissement

Résultat	Occurrences	Fréquence	%
Résultat 1	Les heures de la remédiation pédagogique/redressement ne figurent pas sur l'horaire du travail des enseignants	60	38%
Résultat 2	Cette tâche n'est pas sous l'attribution des chefs d'établissement	60	38%
Résultat 3	Ne savent pas ce que signifie remédiation/redressement pédagogique	24	15%
Résultat 4	Leurs enseignants sont surchargés	14	9%
Total		158	100%

Source: nos enquêtes

Partant du résultat sur les 158 enquêtés, les informations de ce tableau indiquent une divergence de vu sur l'implication des chefs d'établissements aux séances de remédiation/redressement pédagogique.

60 enquêtés sur 158, soit 38% disent que les heures de la remédiation/ redressement pédagogique ne figurent pas sur l'horaire du travail des enseignants ; et 60 autres enquêtés, soit 38% accusent les chefs d'établissements de ne s'être jamais impliquer en faveur des séances de remédiation/redressement pédagogique parce que dans les écoles primaires, la remédiation/redressement pédagogique n'est pas une attribution des chefs d'établissements. Enfin 24 enquêtés, soit 15% disent que les chefs d'établissements ne s'impliquent pas à

favoriser les séances de remédiation/redressement pédagogique parce qu'ils n'ont pas une connaissance claire sur ce que signifie remédiation/redressement pédagogique et 14 autres enquêtés, soit 9% disent que les chefs d'établissements ne s'impliquent pas en faveur des séances de remédiation/redressement pédagogique parce que leurs enseignants sont surchargés.

C. Identifier le facteur majeur d'obstacle face à la tenue des séances de remédiation et redressement pédagogique.

Notre troisième objectif étant d'identifier le facteur majeur d'obstacle face à la tenue des séances de remédiation et redressement pédagogique ; il a fallu que les enquêtés donnent une cause qu'ils trouvent responsable du blocage des séances de la remédiation /redressement dans les écoles primaires de la Sous division de Kirumba

Tableau n°3 : Obstacle majeur à l'application de la remédiation/redressement pédagogique

Résultat	Occurrences	Fréquence	%
Résultat 1	Les heures de la remédiation/redressement pédagogique ne figurent pas sur l'horaire de travail des enseignants	91	58%
Résultat 2	Le manque de temps par l'enseignant	36	23%
Résultat 3	Les chefs d'établissements n'accordent pas beaucoup d'importance à cette étape.	24	15%
Résultat 4	Ne savent pas ce que signifie la remédiation/redressement pédagogique	7	4%
Total		158	100%

Source : Administration du questionnaire

Commentaire : Les réponses qui justifient le facteur majeur qui empêche les enseignants des écoles primaires des milieux ruraux à tenir des séances de remédiation/redressement pédagogique dans les écoles primaires sont divergentes. Sur 158 enquêtés, 91 enseignants, soit 58% disent que les séances de remédiation/redressement pédagogique ne s'appliquent pas car les heures de remédiation/redressement pédagogique ne figurent pas sur l'horaire de travail des enseignants. 36 enseignants soit 23% disent que le manque de temps par l'enseignant serait le motif présomptif d'absence des séances de remédiation/redressement pédagogique dans les écoles primaires. 24 enseignants soit 15% disent que les chefs d'établissements n'accordent pas beaucoup d'importance à l'étape de remédiation/redressement pédagogique et 7 enseignants soit 4% disent qu'ils ne savent pas ce que signifie la remédiation/redressement pédagogique dans les écoles primaires.

4. DISCUSSION DES RESULTATS

Cette recherche c'est fixée pour objectif de tester le niveau de connaissance des enseignants et chefs d'établissements sur la remédiation/redressement pédagogique, vérifier le niveau d'implication des chefs d'établissements sur la remédiation pédagogique et en fin, identifier les facteurs majeur d'obstacle face à la tenue des séances de remédiation et redressement pédagogique en sous division de Kirumba.

L'appropriation du guide de remédiation pédagogique dans différents établissements serait une étape essentielle dans le processus de l'enseignement /apprentissage afin d'aider les écoliers en difficultés à s'améliorer et de réduire progressivement les échecs et la déperdition scolaire.

Mais ; aussi longtemps que les chefs d'établissements ne se seraient pas impliquer dans le processus de remédiation/redressement pédagogique ; cela pourra impacter négativement sur l'application de la remédiation /redressement pédagogique dans les écoles primaires en Sous Division de Kirumba.

En faisant une analyse approfondie des résultats de notre recherche sur les motifs présomptifs d'absence des séances de remédiation/redressement pédagogique sur l'horaire des activités didactiques à l'école primaire de la sous division de Kirumba, nous pouvons bien recadrer les assertions de notre travail, suivant les facteurs identifiés de la manière ci-après :

- 1°. Les heures de la remédiation/redressement pédagogique ne figurent pas sur l'horaire de travail des enseignants,
- 2°. Le manque de temps par l'enseignant (dans l'autre tableau on a indiqué que les enseignants sont surchargés),
- 3°. Les chefs d'établissements n'accordent pas beaucoup d'importance à cette activité de remédiation/redressement (dans l'autre tableau on a indiqué que cette tâche n'est pas sous l'attribution des chefs d'établissement),
- 4°. Ne savent pas ce que signifie la remédiation/ redressement pédagogique.

C'est par ce classement des facteurs identifiés comme obstacles ; ainsi nous infirmons notre hypothèse de base, car il vient à troisième position.

Nous venons de constaté également que deux autres facteurs sont en prendre en compte dont l'absence des heures de la remédiation/ redressement pédagogique sur l'horaire de travail des enseignants et le manque de temps par l'enseignant (les enseignants sont surchargés).

Si la remédiation/ pédagogique est un dispositif pédagogique mis en place après évolution de l'apprenant pour combler des lacunes et corriger les apprentissages erronées, l'enseignant devrait mettre en tête que celle-ci est très importante pour les apprentissages à l'école primaire et qu'elle aiderait à la qualité de formation tous les apprenants.

Les enseignants d'écoles primaires devraient mettre en considération que la remédiation/redressement pédagogique s'appliquerait à l'école et contrôler par les chefs d'établissement comme tant autre enseignement.

Pour élever le pourcentage médiocre chez les enseignants, il faut qu'ils multiplient la formation dans les différentes cellules de SERNAFOR par degré.

En se basant des résultats de la 2^{ème} question la non application de la remédiation (redressement pédagogique par les enseignants d'école primaire à 96% est très élevés par rapport aux enseignants qui appliquent cette remédiation.

Pour que les enseignants appliquent cette remédiation redressement pédagogique il faut que les chefs d'établissement suscitent en eux la valeur de remédiation/redressement pédagogique et qu'ils se sentent libre de remédier les apprenants à cette étape.

Après nos enquêtes le résultat du non implication des chefs d'établissement à l'étude de remédiation/redressement pédagogique est élevé. Les inspecteurs au service éducatif à l'école primaire, feraient de discuter sur le terrain afin de vérifier si les chefs d'établissement d'écoles primaires font de souci et de visite de classe à l'instar de la remédiation et redressement pédagogique.

CONCLUSION

Cette recherche a portée sur les facteurs qui ne favorisent pas la remédiation et le redressement pédagogique dans les écoles primaires de la sous Division de l'EPST Kirumba. Nos enquêtes ont abouties aux résultats selon lesquels, quelques enseignants de l'école primaire, plus précisément 38 % d'enquêtés connaissent bien ce qu'est la remédiation et redressement pédagogique ; ils sont à encourager. Ces pourcentages étant moins significatifs, ceci prouve en suffisance l'ignorance qu'ils ont encore des concepts remédiation/redressement pédagogique.

La remédiation/ redressement pédagogique étant l'ensemble d'activités dans le processus « enseignement/apprentissage », qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre ; elle serait repérée à partir d'un diagnostic se fondant sur les performances souvent de manière individualisée. Elle doit être une mise en œuvre des moyens pour résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours de l'évaluation formative, moment où sont éradiquées les lacunes rencontrées par les élèves au cours de leur apprentissage.

La remédiation, telle qu'elle est ; elle veillerait à réduire les échecs scolaires, mais ne lutterais pas contre les inégalités ; elle ne viserait pas la réussite de tous et en particulier, des plus défavorisées sans prise en compte de ces inégalités. Nous pourrions être amenés à produire exactement les mêmes mécanismes de sélection et de ségrégation en remédiation/redressement que dans l'enseignement.

L'appropriation du guide de la remédiation/redressement pédagogique, dans différents établissements serait une composante essentielle du processus de l'enseignement/apprentissage afin d'aider les écoliers en difficulté à s'améliorer et de réduire progressivement les déperditions scolaires

En s'intéressant sur les obstacles qui limitent les enseignants de l'école primaire à procéder à la remédiation et le redressement pédagogique ; il serait nécessaire de mettre en place une évaluation formative pour réguler les lacunes et corriger les apprentissages erronés.

À l'issue de nos analyses, bien que le motif que nous avons estimé au départ comme facteur majeur d'obstacle à la tenue des séances de remédiation/redressement dans les écoles primaires soit retenu à la troisième position, nous venons d'identifier deux autres facteurs dont à la tête l'absence des heures de la remédiation/redressement pédagogique sur l'horaire de travail des enseignants et en deuxième lieu, le manque de temps par l'enseignant (les enseignants sont surchargés).

En terminant cet article, l'analyse approfondie des résultats de notre recherche, nous a permis de recadrer les assertions de notre travail suivant les facteurs identifiés, mais il nous semble qu'à la lumière de cette recherche, qu'une étude préalable soit approfondie pour éclairer les causes sous-jacentes liées à ces facteurs d'obstacles.

5. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

1. BLOOM, B. (1971). Apprendre pour maîtriser. Ed. Payot.
2. Circulaire n° 884/MEN/SG/ du 10/09/2009, Loi sur l'Éducation du 23 janvier 2008,
3. De KETELE, J.M. (1980). L'évaluation des acquis scolaires », Revue tunisienne des Sciences de l'Éducation
4. DEHON, A et al. (2009). La remédiation immédiate », fascicule, Institut d'administration scolaire, Université Mons.
5. Isabelle, JEUGE, MAYNART et al. (2012). Le petit Larousse illustré. Ed. SME. Paris.
6. LAROUSSE. (2012). Le petit Larousse illustré 2012. Paris. France
7. LAFON, R. (1979). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. PUF. Paris.
8. Ministère de l'éducation Nationale. (2012). Guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement au cycle primaire. ALGERIE.
9. MERLE, P. (2018). Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives. Paris : Paris : Presses universitaires de France.
10. MUCHIELLI, R. (1993). , *Le Questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème, applications pratiques*, Paris, Entreprise moderne d'édition.
11. NADEAU A-M (1991). L'évaluation de programme. Laval : Presse universitaire Laval.
12. NOIZET et CAVERNI. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. IN REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE. V. 49.
13. RDC. (2014). Loi-cadre de l'enseignement national N°14/004 du 11 février 2014.
9. SUCHAUT BRUNO. (). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité. IN EDUCATION DE BASE FONDEMENT D'UN DEVELOPPEMENT DURABLE EN AFRIQUE.

10. SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. SCRIVEN (EDS.), Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago (pp. 39-83). RAND MCNALLY.
11. VANDEVELDE, M. (). Evaluer, enseigner les pratiques de jeux sportifs collectifs : le basket-ball.EPD. AMAZON. France.