

# Dispositif RCD

## (Remédiation- Consolidation – Dépassement)

---

### **1. Contexte**

L'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence (Groupe Central, 2017) propose, dès la rentrée scolaire 2019-2020, un nouveau dispositif organisationnel nommé RCD et s'inscrivant dans la gestion de l'hétérogénéité. Celui-ci, dans le cadre d'un tronc commun sans option, a pour ambition de permettre aux élèves « *une différenciation dans l'approfondissement des matières qui est fonction du rythme d'apprentissage de chaque élève dans chaque matière* » (Groupe Central, 2017, p.12). Selon la circulaire 7046, la remédiation, la consolidation et le dépassement (RCD) constituent d'ailleurs trois dimensions de la différenciation.

D'après le rapport du forum d'échanges de pratiques (2019), le dispositif RCD s'inclut dans la dynamique d'accompagnement personnalisé<sup>1</sup>. L'objectif est donc de l'intégrer à la grille horaire des élèves afin de proposer une adaptation aux rythmes et besoins d'apprentissage de tous les élèves. Cela permet notamment de contourner des obstacles rencontrés par les pratiques classiques de remédiation. En effet, le rapport du forum d'échanges de pratiques (2019) met en évidence la perception négative qu'ont les élèves de la remédiation. En effet, la façon dont elle est organisée et proposée aux élèves les amène à associer ce temps d'apprentissage à une punition : elle n'est adressée qu'aux élèves en difficultés dans une matière et intervient pendant une période de temps libre au cours de laquelle les autres sont libérés. D'autant que l'on se contente souvent de répéter ce qui avait déjà été dit et fait en classe, parfois sans modifier la méthode ou les moyens mis en œuvre, alors que ces derniers n'avaient pourtant pas donné de résultats. C'est notamment en vue de contourner cet obstacle que la mise en place du RCD est envisagée. Ce dernier propose alors d'offrir aux élèves en difficultés l'occasion d'entrer dans les apprentissages par d'autres voies. Pendant, ce temps, d'autres élèves seront invités à consolider, c'est-à-dire automatiser, ces apprentissages. D'autres encore seront invités à dépasser ces apprentissages en relevant certains défis (Rapport du forum d'échanges de pratiques, 2019). Toutefois, aucune définition précise des trois dimensions du RCD ne semble être apportée au sein de ces prescrits. De ce fait, il semble pertinent de tenter d'appréhender ces concepts dans leur globalité et de les définir le plus clairement possible.

### **2. Définition des composantes du RCD et pistes d'actions**

#### **2.1. La remédiation**

Selon Forget et Lehraus (2015), la remédiation est un élément constitutif du concept de différenciation. Néanmoins, si pour Rey, Marcoux, Tremblay et Lecloux (2006) ces deux concepts sont étroitement liés, toute remédiation n'est pas différenciation et inversement.

En fait, la remédiation vise à répondre aux lacunes et manquements des élèves. A ce sujet, Torres (2016) explique qu'il s'agit de « *réparer les difficultés des élèves en référence à une*

---

<sup>1</sup> Concept pour lequel une fiche théorique a également été réalisée par l'équipe de recherche

*norme de compétences à atteindre qui est estimée équivalente pour tous* » (p.162). Deschaux (2003) confirme cette idée puisqu'il associe la remédiation à toute intervention mise en place en vue de venir en aide à l'élève présentant des difficultés d'apprentissage. Pour Dehon, Demierbe, Derobertmeasure & Malaise (2009), la remédiation passe par la (re-) modification ou par la rectification du cheminement intellectuel de l'élève. Elle est donc décrite comme une occasion de réguler les apprentissages pour pouvoir les garantir. Pour mettre en place la remédiation, Stevanovic (2018) précise qu'il est nécessaire de proposer des dispositifs et des outils permettant de compenser ou de réduire les écarts entre les élèves.

Butlen et Masselot (2018) indiquent que les outils de remédiation utilisés doivent être construits et/ou adaptés en fonction de l'identification des incompréhensions ou des défauts de prérequis. A contrario, Lautrey (2006) valorise la préparation et l'application de « cheminements cognitifs adaptés » avant même le diagnostic de difficultés. En d'autres termes, il s'agit d'être en mesure de proposer des adaptations pour répondre aux éventuelles difficultés immédiates.

Dehon et Derobertmeasure (2008) ainsi que Demeuse et al. (2009) distinguent également deux « types » de remédiation : la remédiation immédiate et la remédiation différée.

La première s'accorde avec les propos de Lautrey (2006) étant donné qu'elle s'applique directement durant la séance d'enseignement-apprentissage. Effectivement, Demeuse et al. (2009) expliquent qu'elle a lieu tout au long de l'apprentissage, et ce, dans l'optique d'éviter qu'une difficulté ne devienne permanente. En d'autres termes, il est question de dépasser les obstacles ou faussetés dès leur apparition, et ce, en s'inscrivant dans un processus de régulation. Pour prévoir la remédiation immédiate, il est possible d'exploiter des outils existants (logiciels, jeux, manuels) ou d'en construire. Ces outils doivent être pensés et organisés en suivant quatre principes : l'outil doit offrir de nouvelles opportunités d'apprentissage à l'élève, l'outil doit proposer aux élèves des aides personnalisées, les aides doivent être pensées en fonction de la difficulté que l'élève rencontre, les aides doivent être offertes à l'élève dès que la difficulté a été diagnostiquée. Par exemple, il est possible d'envisager un outil d'évaluation redirigeant directement les élèves réalisant des erreurs spécifiques vers une activité adaptée à cette erreur pour tenter d'y remédier (exemple : vidéo explicative, illustration, matériel à manipuler, ...) avant de proposer à nouveau des exercices pour vérifier si la difficulté a été dépassée. L'outil numérique OSCAR semble être un outil s'inscrivant dans cette dynamique. Par ailleurs, l'utilisation de la pédagogie par contrat (Burguière, 2005) semble permettre de favoriser la pratique de la remédiation immédiate (Dehon et al., 2009). En effet, dans cette pédagogie, on propose à l'élève de gérer sa progression palier par palier. Cela semble propice à l'utilisation de la remédiation immédiate, pour autant que le dispositif permette effectivement à l'élève, en cas de problème, de bénéficier d'une aide personnalisée ou d'informations complémentaires... La remédiation différée, quant à elle, s'intéresse généralement à des lacunes plus profondes. Cette perspective rejoint les propos de Butlen et Masselot (2018) puisqu'elle implique que l'enseignant mette en place « *des activités particulières ou adaptées, organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence* d'apprentissage, y compris, par exemple, sous la forme de travaux à domicile... » (Dehon & Derobertmeasure, 2008, p.2). En effet, Demeuse et al. (2009) précisent que cette remédiation a lieu essentiellement à la fin d'une activité ou d'un ensemble d'activités. Pour apporter une remédiation qui soit efficace, c'est-à-dire qui puisse

vaincre une difficulté ciblée, l'enjeu est de proposer à l'élève une manière différente d'appréhender la notion en cours d'apprentissage. Les changements apportés peuvent porter sur différents aspects didactiques tels que la présentation d'indications didactiques diverses et pertinentes selon le contexte dans lequel est apparue la difficulté. Il est par exemple possible d'exploiter la dimension de verbalisation des apprentissages mais aussi de mettre l'accent sur la manipulation (Dehon et al., 2009). Pour Segers (2018), la remédiation différée peut être assistée par un ordinateur, par exemple avec le logiciel OPPIA. Segers (2018) affirme d'ailleurs qu'utiliser un outil numérique dans le cadre d'une démarche de remédiation permet de favoriser la motivation, le sentiment de facilité et l'autonomisation.

## 2.2. La consolidation

La consolidation est un processus peu défini par les chercheurs en Sciences de l'éducation. Néanmoins, la psychologie cognitive, et plus récemment les neurosciences, la présentent comme l'une des étapes de l'appropriation d'un contenu (ou d'un souvenir) (Giacinti, 2014). Elle intervient après l'étape de l'encodage (étape où l'information est enregistrée) mais avant celle du rappel (étape qui permet à l'individu de restituer l'information après un certain laps de temps). Elle est décrite comme nécessaire au maintien des contenus d'apprentissage sur le long terme (Sarazin & Amarenco, 2004 ; Lesburgères & Bontempi, 2011 ; Giacinti, 2014 ; Gerbier & Koenig, 2015) et comme mécanisme de « stockage » pour pouvoir permettre la restitution ultérieure. Gerbier et Koenig (2015) la présentent comme un « processus de maintenance » (p.436). En fait, la consolidation ne se fait pas automatiquement, cela requiert de l'effort, un entraînement et du temps. La consolidation se rapporte donc à une répétition des apprentissages, jugée par Dehaene (2018) et Duroisin (2019) comme essentielle à l'apprentissage. En effet, plus l'élève est confronté à un objet d'apprentissage, plus il pourra créer des liens entre les répétitions de cet apprentissage, et plus ce dernier sera ancré dans sa mémoire à long terme. Plusieurs auteurs mettent en évidence que le mécanisme de consolidation implique des périodes temporelles variées en fonction de la personne (Lesburgères & Bontempi, 2011 ; Giacinti, 2014 ; Gerbier & Koenig, 2015). Par ailleurs, Gerbier et Koenig (2015) abordent les effets positifs de l'espacement dans le temps des séances de consolidation. Duroisin (2019), en s'appuyant sur des méta-analyses, met en évidence l'intérêt de recourir à de courtes et régulières évaluations (plusieurs évaluations lors d'une même heure de cours) afin de consolider les apprentissages. Pendant les tests, les élèves doivent fournir un effort de récupération qui renforce le trajet menant à l'information et par conséquent entraîne une consolidation des apprentissages (Guez, 2018 ; Ly, 2018). Des outils relatifs à la répétition des apprentissages au moyen de tests peuvent donc être envisagés en classe pour favoriser la consolidation des apprentissages. C'est le cas par exemple d'outils tel que Wooflash ou Quizlet, ou plus largement des flashcards. Ces outils proposent de combiner un apprentissage par le questionnement, un suivi des performances des apprenants ainsi que la répétition espacée de l'apprentissage. Il est également possible de citer des outils tels que Wooclap, Kahoot ou Socrative qui permettent la réalisation de courts tests.

### 2.3. Le dépassement

Wanlin et Crahay (2012) qualifient le dépassement comme une procédure de compensation permettant aux enseignants de répondre à la diversité des rythmes d'apprentissage. Ce procédé concerne notamment les élèves identifiés comme « forts » et/ou « rapides » (Jobin & Gauthier, 2008 ; Wanlin, 2011 ; Wanlin & Crahay, 2012). Effectivement, il s'avère primordial de continuer à nourrir et à encourager leurs performances même si les contenus de base ont déjà été acquis. A ce sujet, Fabre (2015) soumet une perspective personnalisée mettant en évidence un contexte éducatif et des expériences variées. Par ailleurs, Wanlin et Crahay (2012) distinguent deux stratégies de dépassement : le calibrage de développement et le stand-by. La première stratégie a pour objectif d'amener ces élèves à « aller au-delà de leurs interventions » (p.28). Pour ce faire, l'enseignant diminue ses interventions et propose des exercices dont le degré de difficulté est plus élevé. Quant à la seconde stratégie, elle implique de maintenir l'engagement cognitif des élèves plus rapides. En d'autres termes, il s'agit de leur donner des exercices supplémentaires. En outre, il est important de préciser que ces exercices ne doivent pas être de type « occupationnel ».

### **3. Points d'attention à la mise en place du RCD**

Pour planifier le RCD, ou plus largement les apprentissages, déterminer au préalable ce que l'on attend des élèves est indispensable (Circulaire 5988). De plus, il est nécessaire de pouvoir situer les élèves par rapport à un apprentissage en vue de leur offrir la composante du dispositif RCD qui leur correspond. D'après De Smet (2017), le critère des rythmes d'apprentissage est souvent utilisé pour appliquer la différenciation, comme si la vitesse / lenteur d'apprentissage permettait à elle seule de mesurer les facilités ou difficultés des enfants. De plus, De Smet (2017) relève l'importance de s'intéresser à d'autres facteurs, permettant d'offrir l'accompagnement le plus adapté aux élèves.

L'identification des besoins des élèves, passant par exemple par le diagnostic, semble être incontournable pour l'organisation de dispositifs de RCD. Dehon et al. (2009) confirment l'importance du diagnostic dans l'apport de remédiations et Demeuse et al. (2009) insistent sur l'importance, pour l'enseignant et sa pratique, de connaître les conceptions initiales des apprenants. De plus, pour une remédiation immédiate efficace, un travail de préparation est indispensable en passant par une prévision des difficultés que pourraient rencontrer les élèves (Dehon et al., 2009).

### **Bibliographie :**

Butlen, D. & Masselot, P. (2018). *De la recherche à la formation : enrichir les pratiques des enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves en mathématique. Recherche & formation*, 87(1), 61-75.

Circulaire DGPSE-CS n°7046 du 14 mars 2019 relative à l'expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage (2019). Consulté à l'adresse

[http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207046%20\(7290\\_20190314\\_160704\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207046%20(7290_20190314_160704).pdf)

Dehaene, S. (2018) . Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris : odile Jacob.

Dehon, A., Demierbe, C., Derobertmeasure, A. & Malaise, S. (2009). La remédiation immédiate. Institut d'administration scolaire/Université de Mons.

Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2011). Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale. Dans *Efficacité et équité en éducation*, Rennes, France.

Demeuse, M., Dehon, A., Delbecq, J., Deprit, A., Derobertmeasure, A., Fauconnier, A. & Nkizamacumu, D. (2007). *Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française (Rapport 1e année)*. Université de Mons Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié.

Demeuse, M., Gillis, P., Demierbe, C., Franquet, A., Mélin, S., Dehon, A., Derobertmeasure, A., Lo Bue, F. & Malaise, S. (2009). *Développement d'outils de diagnostic et de remédiation immédiate au travers d'activités scientifiques au premier degré de l'enseignement secondaire (Rapport 3e année)*. Université de Mons Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié

Deschaux, J. (2003). Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre à l'école primaire. Biennale Education, Formation

De Smet, N. (2017). Un invité ou un intrus ? TRACeS, 230

Duroisin, N. (2019). L'avenir de la neuroéducation. *LUMONS-élément*, 31, 6-8.  
URL : [https://hosting.umons.ac.be/php/AIPU2014/BLOG\\_INAS/ND\\_2019\\_UMONS31.pdf](https://hosting.umons.ac.be/php/AIPU2014/BLOG_INAS/ND_2019_UMONS31.pdf)

Fabre, S. (2015). Dialogue de la personnalisation : une pensée de l'éducation à partir de Philippe Malrieu. *Le Télémaque*, 48 (2), 117-132.

Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. DOI : 10.18162/fp.2015.287

Gerbier, E. & Koenig, O. (2015). Comment les intervalles temporels entre les répétitions d'une information en influencent-ils la mémorisation ? *Revue théorique des effets de pratique distribuée. L'Année psychologique*, 115 (3), 435-462.

Giacinti, A. (2014). *Implication fonctionnelle des vaisseaux sanguins cérébraux dans le processus de consolidation mnésique* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux, Bordeaux.

Groupe central (2017). Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Guez, A. (2018). Le testing effect : se former en se testant pour apprendre durablement. Bagnolet : Didask.

Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.

Lautrey, J. (2006). Les différences de cheminement dans l'apprentissage. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 83-95). Paris : PUF.

Lesburguères, E. & Bontempi, B. (2011). Mécanismes de consolidation de la mémoire : Importance de l'étiquetage précoce des neurones du néocortex. *Académie des sciences*, 27 (12), 1048-1050.

Ly, S.-T. (2018). Les piliers de l'apprentissage durable. Bagnolet : Didask. Consulté à l'adresse [https://cdn2.hubspot.net/hubfs/3073236/181016-Didasklivre\\_VF.pdf?t=1540223483292](https://cdn2.hubspot.net/hubfs/3073236/181016-Didasklivre_VF.pdf?t=1540223483292)

Rapport du forum d'échanges de pratique (2019). Consulté à l'[http://enseignement.be/download.php?do\\_id=15737](http://enseignement.be/download.php?do_id=15737)

Rey, B., Marcoux, G., Tremblay, P. & Lecloux, S. (2006). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles* (Rapport 1e année - Recherche n°116/05). Université Libre de Bruxelles, Service des Sciences de l'Éducation.

Sarazin, M. & Amarenco, P. (2004). Troubles cognitifs aigus. *Elsevier SAS*, 1, 325-336. DOI:: 10.1016/j.emcmed.2004.05.002

Stevanovic, B. (2018). *Rapport au savoir et à l'orientation des élèves scolarisés dans un dispositif de la mission de lutte contre le décrochage scolaire. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51 (3), 79-99.

Torres, J-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 2 (150), 159-164.

Wanlin, P. (2011). *Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Liège, Liège.

Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & didactique*, 6 (1), 9-46. DOI : 10.4000/educationdidactique.1287