

Difficultés relatives à la compréhension

Commentaires sur les difficultés et les moyens d'action proposés

Trois types de difficultés relatives à la compréhension ont été identifiés par les enseignants qui ont été interrogés :

1. **La compréhension d'un contenu d'enseignement (au sens large) ;**
2. **La compréhension des consignes écrites ;**
3. **La métacognition d'un élève face à sa compréhension d'un contenu, de ses erreurs.**

1. La compréhension d'un contenu d'enseignement (au sens large)

Ce premier type de problème a été décrit comme le fait de ne pas comprendre une démarche : « **Ils ne comprennent pas le sens et le pourquoi de ce qu'ils font** ». Par exemple, en mathématique, un élève peut ne pas comprendre du tout ce qu'il fait quand il résout une équation mais néanmoins arriver à la solution exacte. Il utilise un certain nombre de principes qui n'ont pas de sens pour lui mais qui lui permettent de résoudre l'équation correctement. Toutefois, ce genre d'élèves est rare, et il y a de fortes chances que l'élève qui ne comprend pas les principes qu'il utilise, les démarches auxquelles il recourt, aura des difficultés à les mémoriser et, surtout, leur application deviendra rapidement source d'erreurs.

Les enseignants interrogés décrivent quatre moyens pour agir sur cette difficulté : faire des exercices ciblés sur les difficultés, utiliser des activités d'enseignement centrées sur les difficultés, faire expliciter leurs démarches aux élèves, expliciter le pourquoi des démarches.

Ces quatre moyens ont en commun le fait de **permettre d'explicitier l'implicite**, de l'observer. Les trois premiers moyens d'action se centrent directement sur les difficultés et les démarches erronées des élèves. **Une erreur est rarement due au hasard**. Elle constitue généralement le produit d'une ou plusieurs démarches ou représentations erronées chez l'élève (par exemple, la confusion de concepts). Dans cette optique, les trois moyens sont très intéressants.

Le quatrième moyen proposé, expliquer le pourquoi des démarches enseignées, permet de clarifier, non plus au niveau de l'élève mais au niveau de l'enseignement, le sens des démarches enseignées. **Il est essentiel d'explicitier**

suffisamment et longtemps aux élèves le pourquoi de ce qu'on leur apprend à faire. Peut-être parfois les enseignants ne clarifient-ils pas assez les principes, les justifications qui permettent de recourir à tel ou tel automatisme. Bien vite, cet automatisme peut devenir vide de sens pour l'élève qui ne comprendra plus ce qu'il fait. Expliciter systématiquement et régulièrement le sens des démarches qu'on enseigne est essentiel mais on comprendra que cela peut devenir très rapidement lourd et coûteux en temps (en quelque sorte, on réenseigne quelque chose qui est « censé » être connu). C'est à l'enseignant qu'il appartient de déterminer les moments les plus opportuns, nécessaires pour rejustifier ce qu'on fait. C'est aussi à lui d'estimer, en fonction de sa classe, de ses élèves, de son contexte à quelle fréquence ces rappels doivent avoir lieu. Bref, lui seul peut trouver le juste milieu.

Enfin, la réflexion sur la compréhension et le sens des contenus renvoie directement à la didactique des disciplines. Un des buts de celle-ci est de permettre d'explicitier l'implicite mais constitue un travail de longue haleine auquel s'attaque un grand nombre d'enseignants et de chercheurs.

2. La compréhension des consignes écrites

Ne pas comprendre une consigne, un énoncé est une des difficultés les plus souvent citées par les enseignants. Manifestement, il s'agit d'un **problème d'une grande ampleur** qu'on retrouve chez beaucoup d'élèves. Les enseignants mettent en place trois types de stratégies par rapport à cette difficulté.

Le premier type de stratégies consiste à recourir à des **procédures facilitant la lecture de consignes** pour l'élève : donner des consignes standardisées et donner une consigne à la fois. Ces pratiques constituent une solution à court terme qui permet à l'enseignant et à l'élève de ne plus être continuellement freinés par le problème de la compréhension des énoncés. Cependant, le problème subsiste à long terme et les élèves n'apprennent pas à comprendre les consignes.

Le deuxième type de stratégies cible davantage l'apprentissage. Il s'agit d'**analyser des énoncés, de travailler la lecture de consignes**. Des enseignants organisent des moments où l'on examine des énoncés : on y identifie ce qui est important, ce qui est demandé, on reformule, etc. Ces stratégies, si elles ne permettent pas d'avoir un effet immédiat, se révéleront cependant efficaces à moyen ou à long terme. Elles demandent du temps mais peuvent aussi être mises en place lors de cours sur les méthodes de travail.

Le troisième type de stratégies est intermédiaire par rapport au temps à consacrer et peut être assez efficace. Il s'agit de **s'attacher au problème lors de l'exploitation collective de la correction d'un contrôle**. Ceci paraît être un bon compromis.

3. La métacognition d'un élève face à sa compréhension d'un contenu, de ses erreurs.

Il arrive que certains élèves ne sachent pas préciser ce qu'ils ne comprennent pas, ne comprennent pas leurs erreurs, ou encore croient qu'ils ont compris alors que ce n'est pas le cas. Tous ces problèmes sont la traduction de faibles compétences métacognitives. D'une manière générale, « **la métacognition correspond à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement** » (Viau). La métacognition est très proche de l'auto-évaluation. Deux types de moyens d'action sont décrits par les enseignants pour agir sur cette difficulté.

Le premier type de moyen d'action consiste à **diagnostiquer les erreurs des élèves et à leur faire expliciter leur démarche**. La recherche montre que le diagnostic précis des erreurs des élèves et la communication d'un feedback spécifique en fonction de celui-ci ont un impact important sur l'apprentissage. Cependant, dans la problématique discutée ici, diagnostiquer les erreurs de l'élève revient à faire, en quelque sorte, le travail à leur place. On ne leur apprend pas à prendre du recul par rapport à ce qu'ils font, à s'auto-évaluer.

Faire expliciter les démarches des élèves est aussi établir un diagnostic mais il va un pas plus loin que ce qui vient d'être décrit. Ici l'élève contribue, participe au diagnostic. Dès lors, et dans une certaine mesure, il apprend.

Le second type de stratégies consiste à **travailler la métacognition**. Il est proposé ici de faire analyser les erreurs des différents élèves de la classe. C'est donc essentiellement l'élève qui construit des diagnostics à propos de ses propres erreurs ou de celles de ses pairs, avec une aide variable de l'enseignant. L'enseignante qui a cité ce moyen se base sur l'idée qu'on identifie plus facilement les erreurs des autres. Il est probable qu'elle ait raison. Il est également proposé d'organiser des heures de méthodes de travail où la métacognition est exercée. A travers ces différents moyens, on vise davantage l'apprentissage que la facilitation. **La métacognition et l'auto-évaluation doivent être l'objet d'un véritable enseignement**. Ce sont des compétences – clés favorisant l'apprentissage. Leur importance est souvent mise en évidence par de nombreux textes officiels.

1. Ne pas comprendre le pourquoi d'une démarche

Description de la difficulté par les enseignants

« Ils ne comprennent pas le sens et le pourquoi de ce qu'ils font. »

« Un problème est posé par une compétence transversale. On en parle énormément, c'est savoir comprendre avant de savoir étudier. »

Moyens d'action proposés par les enseignants pour remédier à la difficulté

Expliciter le pourquoi des démarches enseignées

« Ce que je fais moi, c'est toujours repartir de la base, repartir d'un exemple simple, repartir du pourquoi. Les élèves étudient les formules sans vouloir se rappeler à quoi elles se rattachent. Par exemple, si on fait des puissances : a^m/a^n , l'élève va retenir a^{m-n} ou bien rien du tout ou bien n'importe quoi. Ils ne gardent pas en tête la petite démonstration qui permet de comprendre : si on met a^5 au numérateur et a^3 au dénominateur, il faut traduire a^5 par a.a.a.a.a et a^3 par a.a.a. On simplifie, il nous reste a.a au numérateur, c'est à dire a^2 ; c'est le résultat de $5 - 3$! En général, ils oublient d'attacher leur formule à quelque chose de concret et facile à retenir. En repartant de là, les élèves ont à nouveau compris leurs formules et ils ont de meilleurs résultats ! »

Faire expliciter leurs démarches aux élèves

« Je leur explique mais je leur demande aussi qu'ils m'expliquent comment ils font. Alors, seulement, je peux rectifier, adapter ma réponse, mon explication. Il faut discuter avec eux. »

« Par rapport au calcul mental, je fais tout le raisonnement mental à haute voix et je leur demande d'expliquer comment eux ont fait pour trouver la réponse. Et chaque fois que j'ai l'occasion de le faire, je le fais. »

Faire des exercices ciblés sur les difficultés

« Il faudrait des fiches centrées sur les difficultés et, selon les difficultés d'un élève, donner la fiche adéquate. »

Utiliser des activités d'enseignement centrées sur les erreurs

« Ce qui pourrait m'aider, ce sont des séquences de travail à partir des difficultés qu'on constate habituellement. Elles devraient comporter des remédiations bien spécifiques. Faire ça tout seul, on en a pour des années. »

« Je repropose les exercices qui abordent les difficultés différemment. Par exemple, j'avais remarqué que les profs de français travaillaient sur les erreurs des élèves en faisant la différence entre « son » et « sont ». J'essaie de faire la même chose, par exemple, en faisant la différence entre « $2a + 3b + 5c$ » et « $2a.3b.5c$ ». C'est efficace de travailler sur ces différences parce que c'est vrai qu'ils connaissent les règles de manière verticale mais une fois qu'on mélange tout, ils ne s'y retrouvent plus : ce sont des règles transversales à appliquer. »

« Avant de faire des remédiations, j'essaie déjà de faire le cours de la manière la plus efficace possible. Je présente les choses d'une manière différente. Par exemple, pour les produits remarquables, il arrivait souvent, quand je les faisais étudier, qu'un élève me sorte à un moment ou à un autre que $(a + b)^2 = a^2 + b^2$. Et quand on reparle des produits remarquables en 3^e, beaucoup en ont de mauvais souvenirs. Maintenant, je présente les produits remarquables comme un moyen qui permet d'éviter une distribution et de gagner du temps. Bref, c'est sur ma façon de présenter les choses que je travaille pour le moment. Et aborder les difficultés-matières autrement, ce n'est pas seulement pour la motivation. C'est aussi pour qu'ils apprennent mieux. »

2. Ne pas comprendre une consigne, un énoncé, ne pas lire entièrement

Description de la difficulté par les enseignants

*« Pour les difficultés, le problème principal, c'est vraiment la **compréhension et la lecture des consignes.** »*

*« Il y a aussi **un manque de compréhension des consignes.** J'ai un tas d'échecs parce qu'ils ne savent pas répondre aux questions qu'on leur pose. Ils ne lisent pas les questions. Mes autres collègues rencontrent aussi ce problème. »*

*« Dans une compréhension à l'audition ou à la lecture, il y a aussi la difficulté de comprendre les consignes. **L'élève ne comprend pas la question.** »*

« J'entends les collègues dire : « ils ne lisent pas les énoncés jusqu'au bout. Jusqu'en 3^e, on doit leur demander après la lecture d'un énoncé : que devez-vous faire ? » »

*« **Ils ne savent pas respecter une consigne. Ils ne savent pas lire une consigne.** C'est vrai, on a remarqué cela lors des examens. Il faut les lire avec eux, il faut leur expliquer. Normalement, nos consignes sont justement faites de telle sorte qu'on ne soit pas obligé de les leur expliquer ! Je crois que si on n'intervenait pas, mes collègues et moi, ce serait une fameuse catastrophe ! Donc, je me dis qu'il y a quand même un problème : est-ce qu'ils ne font pas de compréhension à la lecture en primaire ? Ils ne lisent pas assez, je suppose. Je ne sais pas ! Par exemple, **on leur demande un nom, ils mettent un nombre. Vous leur demandez une date, ils vont vous mettre le lieu de naissance. Ce sont des choses aussi aberrantes que ça ! Et même les bons élèves ! C'est incroyable !** »*

*« Un problème général est le traitement de l'information. **Les enfants ne comprennent en général pas ce qu'on leur demande, ou avec peu de finesse.** »*

*« Par rapport aux consignes, ils n'écoutent pas, **ils n'analysent pas chaque mot, ils passent souvent à côté de ce qui est demandé.** »*

*« **Comprendre la question** pose problème parce que, bien souvent, les élèves ne lisent pas ce qu'on demande alors ils répondent à côté parce qu'ils ne comprennent pas. Donc c'est aussi une question de français mais qui se répercute dans le cours de math. **Ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande.** »*

*« Je crois que le plus important c'est le manque de compréhension de la question. Ce n'est pas qu'ils ne savent pas répondre ; ils connaissent leur matière **mais à l'examen ils laissent des pages blanches et lorsqu'on leur demande pourquoi, ils disent ne pas avoir compris la question.** »*

*« Lors de la correction, les élèves éprouvent d'énormes difficultés pour répondre à la question : « **Que me demande-t-on ? Explique-moi ce que tu as compris qu'il fallait faire** ». **Ils éprouvent d'énormes difficultés à reformuler une phrase interrogative sous forme d'injonction ou l'inverse.** »*

*« Il y a un deuxième niveau de difficulté : même lorsque la consigne est très simple et ne comporte à la limite qu'un mot : « Dessine » ou « Construis », ils demandent : « **il faut dessiner ?** » **Cela dépasse le français car ils ne semblent pas sûrs de la compréhension d'un simple mot.** Est-ce de la panique ? Il me semble que ce sont des mots qu'ils devraient bien connaître. »*

*« Il y a aussi un problème de raisonnement. **Si on donne un problème sous forme de phrase, ils ne savent pas le résoudre.** Par contre, si on indique toute la démarche, ils y arrivent. »*

« Dans un bilan, j'avais demandé de remplir un texte à trous et de justifier l'accord du participe passé. Et bien je me suis rendu compte que le mot « justifier » n'était pas compris par dix élèves de la classe... »

*« Le problème est qu'ils ne comprennent pas les consignes en général, que ce soit en français, en histoire ou en math. **Il s'agit d'un manque d'attention portée à la lecture et à la compréhension de la consigne.** »*

*« **Ils ne prennent pas la peine de lire.** Je crois qu'ils sont peut-être peu habitués à lire maintenant et alors ils croient savoir, ils croient reconnaître quelque chose, ils foncent sans voir quelles sont les consignes et ce qu'on leur demande. (...) C'est vraiment ça, c'est le fait*

que les élèves ne sont pas concentrés, et c'est la compréhension à la lecture aussi qui ne va pas, même dans le cours de math. »

*« On parle souvent de leur difficulté à comprendre les consignes. **Moi, je pense qu'ils ne les lisent pas, ils vont trop vite.** »*

*« Quand on leur pose une question, **ils ont du mal à identifier ce qu'on leur demande parce qu'ils foncent** dans l'activité qui leur est proposée sans faire attention aux intitulés. »*

*« Il y a un manque de concentration pour se fixer sur ce qu'on leur demande de faire mais aussi un manque d'attention pour lire une consigne, une question jusqu'au bout. **On voit le premier mot de la phrase, il évoque quelque chose, on fonce !** On donne une réponse, ce n'est pas ce qui est demandé, mais on ne va pas au bout de la question. Ainsi, s'il y a une question posée avec trois objectifs a, b, c, on fait vite le a, on remet la feuille après 2 minutes en disant : « c'est facile, c'est facile ». Moi je demande : « Tu as bien regardé ? » Oui ! Mais le b et le c, pas vu ! Vite produire, mais dès que cela dépasse une ligne ! ! ! »*

*« Ils lisent le premier mot, le deuxième et puis se disent : voilà, j'ai compris ! Et ils foncent, **ils n'analysent pas le texte en entier.** »*

Moyens d'action proposés par les enseignants pour remédier à la difficulté

Donner des consignes standardisées

*« Il y a la difficulté de comprendre des consignes en français pour une compréhension à l'audition ou à la lecture. L'élève ne comprend pas la question. Quand on donne des consignes, elles ne sont pas suivies. Pour essayer de remédier à ce problème, **je donne toujours les mêmes consignes.** J'insiste très fort là-dessus. Pour certains, ça va. Elles **sont toujours courtes, précises et écrites, imprimées sur les évaluations.** »*

Donner une consigne à la fois

« Pour favoriser la mise au travail, je précise bien les consignes et je n'en donne qu'une à la fois même si cela prend beaucoup de temps. »

Analyser des énoncés, travailler la lecture de consignes

*« J'essaye de travailler la compréhension des consignes en mathématique comme en français ; **souligner la partie importante,** et puis la partie suivante, etc. Par exemple, quand on dit « la somme d'un*

nombre et de son double », on part du nombre, on souligne ; « et », comment pourrait-on traduire mathématiquement « et » ; et puis « son double », comment on écrit « son double ». **Souligner dans l'énoncé, décortiquer, ... Voilà comment on essaye de travailler. »**

« Le gros problème que je mets en avant pour mon cours de sciences, c'est déjà le **problème de lecture et de compréhension** et je me sens assez dépourvue pour remédier à ça, alors j'essaye à chaque fois qu'il y a un contrôle de bien **insister sur la lecture des questions, je souligne les mots importants** ou je les mets en caractères gras. **J'essaie de décomposer les questions pour qu'on voit bien les différentes parties ; ne pas avoir un énoncé où tout est groupé. Je suis assez démunie face au problème des consignes. »**

« Dès que l'occasion se présente, je travaille la lecture des questions. **Je fais lire et je fais réexprimer ce que l'on a compris. Je travaille au repérage des mots importants, des mots clés. Je fais souligner. »**

« Une première difficulté, c'est lire correctement des consignes. En début de première, je leur fais souvent **l'exercice avec la feuille de consignes** à lire jusqu'au bout où la première consigne demande de lire d'abord toutes les autres et où la dernière dit de ne pas en réaliser un grand nombre. J'essaie de leur apprendre à respecter des consignes. Ils doivent lire convenablement et à fond la consigne. Il s'agit très rarement d'un manque de moyens mais plutôt d'un manque d'attention. »

« On parle souvent de leur difficulté de comprendre les consignes. Moi, je pense qu'ils ne les lisent pas, ils vont trop vite... A force de leur dire qu'ils n'ont pas lu la consigne et que s'ils l'avaient lue, ils auraient réussi l'exercice, ça s'installe progressivement. **Au début, je la lis avec eux, après j'arrête et ils doivent le faire seul. »**

« Je crois qu'en ce qui concerne la lecture des consignes, notre rôle est de les aider en procédant par petits objectifs, par petites consignes en montrant bien en quoi cela consiste et en faisant le travail avec eux. »

« Quand ils viennent à côté de moi et qu'ils me disent ne pas comprendre ce qu'il faut faire, je les renvoie lire la consigne et **je demande de me dire ce qu'ils comprennent et donc ce qu'ils doivent faire. Il faut chaque fois les obliger à passer par la lecture, faire redire. Je n'explique plus et je ne traduis pas tout pour eux. Pour certains**

cela devient un automatisme et ils finissent par savoir comment s'y prendre. »

« Dès le début de l'année, l'accent est mis sur l'apprentissage de la lecture de consignes. On donne des techniques, on a constitué un petit dossier. On crée des habitudes »

*« J'ai une partie du cours que j'ai intitulée « compréhension » (cette partie n'existe pas dans les autres classes). **On y travaille autrement la résolution des problèmes. Par exemple je fournis un énoncé et plusieurs solutions assez semblables mais dont une seule correspond à la solution du problème. Je les amène à choisir et à justifier leur choix. Je fournis également des énoncés incomplets dont il faut retrouver la donnée manquante.** Dans cette partie, je privilégie la lecture des énoncés. Ils sont d'abord surpris mais ensuite ils entrent dans ce type de démarche. »*

Exploiter collectivement la correction d'un contrôle

« Systématiquement après chaque contrôle, je dois faire une correction, donc je prends une heure pour une correction avec eux : expliquer évidemment, vérifier les réponses des questions mais aussi expliquer ce que j'attendais de chaque énoncé, donc vraiment expliquer mot pour mot. Quand les consignes ne sont pas respectées sur la feuille de contrôle, j'entoure le mot qui aurait dû déclencher quelque chose. Dans une même année, il y a des différences puisqu'on voit une progression au niveau de ce que les élèves savent faire. Il leur faut le temps de comprendre ce qu'on attend d'eux et de pouvoir répondre à nos attentes. »

3. Ne pas comprendre ses erreurs

Description de la difficulté par les enseignants

« J'ai le cas d'un élève très faible dont j'ai pu observer les possibilités. Lorsque je vais près de lui, que je lui explique lentement et que je l'accompagne pour chacune des étapes de l'exercice il y arrive. Mais s'il est seul, il ne trouve pas ses fautes. »

Moyens d'action proposés par les enseignants pour remédier à la difficulté

Donner des exercices supplémentaires

« Je donne beaucoup de devoirs et de travaux. Tous doivent être corrigés par le professeur, car, en groupe, la plupart des élèves faibles ne verront pas leurs erreurs et ne feront que recopier. »

« Je fournis des exercices d'aide qui ne sont pas obligatoires mais que je corrige lorsqu'ils me les remettent. Et il m'est arrivé de fournir des explications complémentaires à la demande des élèves. »

Exploiter collectivement la correction d'un contrôle

« Le point le plus important, c'est la correction des contrôles pour savoir si on maîtrise la matière, c'est important mais savoir ce qu'on a fait comme bêtise et corriger, je crois que ça doit être le but du contrôle. C'est vrai que nous sanctionnons des résultats par des points et qu'avec ces points, ils réussissent ou ils ratent mais ce n'est pas le plus important, je crois. Le plus important, c'est de se corriger et progresser. C'est pourquoi, je prends systématiquement le temps de corriger. Les élèves savent qu'ils peuvent me poser des questions sur leur contrôle quand ils veulent. »

Faire analyser les erreurs des différents élèves de la classe

« Cette année, j'ai demandé un rétroprojecteur pour faire lire des productions d'élèves par les autres. J'essaie de repérer les fautes intéressantes et je leur demande de retaper leur rédaction. C'est plus facile de voir les fautes des autres que ses propres fautes. Alors on analyse les erreurs mais avec des règles bien strictes : pas de ricanement etc. Je dois dire que c'est assez efficace. Même chose pour

les résumés : je distribue les résumés où il y a des erreurs intéressantes. »

4. Ne pas savoir préciser ce qu'on ne comprend pas

Description de la difficulté par les enseignants

*« On repère les difficultés matière par les résultats, par l'observation. L'enfant n'est généralement pas capable de dire ce qu'il ne comprend pas dans un exercice. Il y en a qui disent « Je ne comprends rien » au lieu de dire « C'est de cette ligne-là à cette ligne-là que je ne comprends pas ». Parfois, on leur dit qu'il faut qu'ils sachent dire ce qui ne va pas, parce qu'il y a dix choses qui entrent en jeu. **C'est au prof de déceler ce qui ne va pas**, ce qui n'est pas facile vu le nombre. Mais quand on a mis le doigt dessus, on est content, on se dit : « ah ! C'est ça qui n'allait pas, alors on va jouer là-dessus ». Mais il y a peut-être vingt problèmes différents. »*

Moyens d'action proposés par les enseignants pour remédier à la difficulté

Diagnostiquer les difficultés

« Je les questionne sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, ce qui est difficile pour eux... Et très vite, je sais quels sont leurs points forts et leurs points faibles. J'interroge oralement, j'établis un diagnostic très tôt. »

« C'est grâce à ces contrôles que je vois les difficultés. Il y en a qui ont des problèmes, qui le savent, mais qui n'osent pas le dire. Ils ont peut-être peur. C'est dommage, surtout que l'ambiance est toujours détendue. »

« Il y a l'élève qui rate tout mais qui est convaincu que tout va bien. Donc, il faut leur montrer en permanence ce qui va ou ce qui ne va pas. »

Faire expliciter leurs démarches aux élèves

« Je leur explique mais je leur demande aussi qu'ils m'expliquent comment ils font. Alors, seulement, je peux rectifier, adapter ma réponse, mon explication. Il faut discuter avec eux. »

« Par rapport au calcul mental, je fais tout le raisonnement mental à haute voix et je leur demande d'expliquer comment eux ont fait pour

trouver la réponse. Et chaque fois que j'ai l'occasion de le faire, je le fais. »

5. Croire qu'on a compris alors que ce n'est pas le cas

Description de la difficulté par les enseignants

« J'ai l'impression de travailler dans le vide avec eux. Ils sont toujours persuadés d'avoir compris. Même aux interros, ils ont l'impression d'avoir bien répondu. Je ne sais pas ce qu'il faut faire avec eux. »

Moyens d'action proposés par les enseignants pour remédier à la difficulté

Diagnostiquer les difficultés

« Il y a l'élève qui rate tout mais qui est convaincu que tout va bien. Donc, il faut leur montrer en permanence ce qui va ou ce qui ne va pas. »