

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE POUR DONNER LA MESURE EN DÉBUT DE COURS



PIERRE MONDOR
Professeur
Collège Montmorency

Afin que les apprentissages soient motivants et réussis, il s'avère judicieux de planifier les contenus de cours et les stratégies pédagogiques en considérant les intérêts, les préférences et les rythmes d'apprentissage des étudiants (Heacox, 2002), ainsi que leurs connaissances antérieures et leurs préconceptions au sujet de la matière (Lapierre, 2014). Dans le modèle de questionnement didactique au collégial, ces éléments concernant les apprenants avec lesquels un professeur doit composer lorsqu'il prépare un cours ou une leçon sont regroupés sous le concept de « rapport des étudiants aux savoirs » (*ibid.* p. 34).

Les étudiants, en vue de bien se préparer à réaliser les apprentissages, doivent avoir une idée globale de ce qu'ils auront à apprendre et être en mesure de se situer au regard de ces apprentissages; de son côté, le professeur, afin de valider ses choix didactiques et pédagogiques concernant un groupe d'étudiants, doit mieux connaître les personnes à qui il s'adressera (Aylwin, 1996; Lapierre, 2014). L'évaluation diagnostique, qui me semble un outil sous-évalué et sous-utilisé dans le réseau collégial, représente un moyen efficace de recueillir l'information nécessaire pour répondre à ces besoins. Dans les lignes qui suivent, je présenterai le potentiel de cette stratégie pédagogique ainsi que quelques exemples d'application issus de ma pratique pouvant inspirer les professeurs de toutes les disciplines.

DEUX RÔLES DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS : COMMENCER SON COURS COMME À L'OPÉRA

Connaissez-vous l'opéra? Si oui, vous savez sans doute que certaines œuvres commencent sur ce qu'il est convenu d'appeler *l'ouverture*. Cette pièce, qui n'est pas chantée, est jouée avant le lever du rideau. Une autre de ses particularités repose sur le fait qu'elle comprend quelques mesures de chacun des

principaux thèmes de l'œuvre. Ainsi, dès les premières minutes, l'auditeur se fait une idée d'ensemble de la production. *Carmen* de Bizet¹ est un bon exemple.

Il est possible de reproduire cette « ouverture » en classe, de façon plus approfondie qu'avec le plan de cours, en amalgamant les principaux thèmes de toutes les étapes d'une session ou d'une séquence d'apprentissage, et en les présentant dans le cadre d'une évaluation diagnostique. Celle-ci donne alors la mesure en début de session ou de chaque partie importante d'un enseignement, afin que tous soient au diapason des divers contenus à apprendre.

Comme l'ouverture de l'opéra, l'évaluation diagnostique – et c'est là un de ses rôles – permet aux étudiants d'avoir une perspective d'ensemble de la leçon ou des cours à venir, de faire remonter au niveau de la conscience leurs préacquis cognitifs, de procéder à une autoévaluation de leurs connaissances par rapport à celles en jeu, de réfléchir sur leurs préconceptions et leurs attentes, de structurer leur pensée, de saisir le sens de la matière pour eux et, selon le format d'évaluation diagnostique privilégié, de se situer par rapport à leurs pairs (Aylwin, 1996, 2000; Leroux, 2010; Scallon, 2000). L'évaluation diagnostique s'avère donc utile aux étudiants pour qu'ils se préparent adéquatement aux apprentissages, en les amenant à repérer certaines lacunes quant à leurs connaissances ou quant à leurs méthodes pour apprendre, ainsi qu'en les orientant vers des stratégies à privilégier qui faciliteraient l'atteinte des objectifs (Aylwin, 1996).

DU POINT DE VUE DU PROFESSEUR : CERNER SON PUBLIC CIBLE

Au cinéma, l'élément central de la mise en marché d'un film est la définition du spectateur idéal, celui qui aimera particulièrement l'histoire et les personnages (Levie, Charlebois et Potvin, 2009). Comme les films ne peuvent convenir à tout le monde, le distributeur doit cerner une portion de cinéphiles qui, selon lui, sera attirée par l'œuvre. Ce groupe de spectateurs potentiels correspond alors au public cible. Lorsque le film est encore à l'étape de l'écriture, le producteur peut suggérer certaines adaptations au scénario et dans la distribution des rôles: l'Office national du film parle poétiquement d'un « recadrage du concept artistique du produit » (Pronovost, Beaumier et Legault, 2011, p. 243). Si la production est commencée,

¹ Voir [youtube.com/watch?v=PQI5LtRtrb0].



le distributeur peut suggérer des modifications au tournage. En postproduction, il peut en outre demander un remontage de certaines scènes et la révision de la partie musicale pour s'assurer que le produit réponde bien aux intérêts ainsi qu'aux attentes du public ciblé.

De même, pour intéresser tous ses étudiants et planifier son cours en fonction de leurs besoins, de leurs préférences, de leurs connaissances antérieures ou de leurs préconceptions, un professeur se doit de bien connaître les personnes à qui il enseignera afin d'adapter son cours à leurs particularités. L'évaluation diagnostique permet donc aussi au professeur d'obtenir une image globale de ses étudiants quant à leurs préacquis cognitifs au sujet de l'ensemble de la matière du cours ou d'une séquence d'apprentissage (Aylwin, 1996, 2000; Leroux, 2010; Scallon, 2000). Il s'agit là du rôle principal de ce type d'évaluation, qui peut se faire de manière formelle ou informelle. Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique ne vise pas à corriger dans l'immédiat ce qui semble mal compris, incomplet ou absent. Elle donne simplement un portrait, un instantané des connaissances des étudiants, lequel permettra au professeur d'ajuster sa planification pédagogique et sur lequel il pourra revenir pendant la leçon ou tout au long de la session.

► L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE COMME SOURCE D'INFORMATION POUR LE PROFESSEUR

Aylwin (1996) considère que les préacquis cognitifs sont des concepts clés de l'apprentissage. Chez les étudiants, la reconnaissance et la confrontation – des notions à acquérir à partir de leurs préacquis – seraient ainsi indispensables au schème cognitif et à l'intégration des connaissances. Le savoir nouveau n'aurait de sens, selon l'auteur, que si les étudiants peuvent le rattacher à ce qu'ils connaissent ou soupçonnent connaître. Jost (2009) renchérit :

«L'adolescent arrivant dans une classe où on lui enseigne une nouvelle matière n'est pas vierge de toute opinion, n'est pas une *tabula rasa*, mais un individu qui a certaines représentations concernant les phénomènes qu'il va étudier et des préjugés bien ancrés en lui, fondés sur des observations quotidiennes qu'il n'est pas toujours simple de réfuter» (p. 9).

Les étudiants, pour apprendre, doivent donc pouvoir situer le nouveau savoir à l'intérieur d'une structure existante, soit leurs connaissances antérieures, lesquelles comportent des représentations et des préconceptions qu'il faudra peut-être

déconstruire éventuellement. Viau insiste aussi sur l'examen des préconceptions des étudiants :

«[...] si l'on désire qu'un élève adhère à un concept ou une théorie, il est important qu'il saisisse que ses conceptions sont erronées ou insuffisantes pour expliquer le phénomène étudié» (2009, p. 128).

Le savoir nouveau devant fondamentalement être *confronté* au savoir antérieur, l'évaluation diagnostique représente le moyen idéal de créer cette confrontation lors de la «phase de re-connaissance» (Aylwin, 1996, p. 51).

L'évaluation diagnostique ne vise pas à corriger dans l'immédiat ce qui semble mal compris, incomplet ou absent. Elle donne simplement un portrait, un instantané des connaissances des étudiants, lequel permettra au professeur d'ajuster sa planification pédagogique.

Courtillot et Ruffenach (2006) rappellent l'importance de conserver les données qui émergent au moment de l'évaluation diagnostique et d'y revenir durant la séquence d'enseignement. Cette information est indispensable dans l'élaboration des stratégies pédagogiques, car elle permet d'élaguer les contenus qui seront jugés non pertinents (déjà connus des étudiants) et d'insister sur ceux qui seront pertinents et valides (ceux que les étudiants ne connaissent pas encore ou qui posent habituellement problème lors de l'apprentissage). Les auteurs estiment que :

«il est inutile de développer une stratégie d'enseignement pour faire acquérir une compétence donnée si cette compétence est testée en évaluation diagnostique avec un taux de réussite de 80%. Notons, en revanche, que si le diagnostic révèle une grande disparité, le professeur devrait mettre en place des activités différenciées» (p. 46).

Pour le professeur, l'évaluation diagnostique s'avère ainsi «préventive», comme le soutient Scallon, en ce sens qu'elle lui permet d'orienter son enseignement et de trouver le bon rythme qui satisfera le groupe (2000, p. 15). Il devient, par conséquent, déterminant que le professeur ait un portrait juste des étudiants de sa classe, puisque la première tâche de celui qui «se place en posture de convaincre consiste à s'interroger sur l'auditoire» (Breton et Proulx, 2012, p. 72). De même le professeur doit-il contextualiser et adapter son message (son enseignement) au public (les étudiants) qui le reçoit en fonction de leurs attentes et de leurs compétences (Aimonetti, 2006).



DES EXEMPLES POSSIBLES D'APPLICATION DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Quelques questions lancées à la cantonade par le professeur ne suffisent pas pour obtenir un portrait clair du niveau de sa classe, ni aux étudiants pour se figurer ce qui les attend par rapport à la matière à aborder et pour ainsi jauger de leurs aptitudes à y faire face. L'évaluation diagnostique ne s'improvise pas. Sa valeur, tant pour le professeur que pour les étudiants, dépendra d'une minutieuse préparation qui permettra au professeur de recueillir un ensemble d'informations concernant notamment :

- les connaissances antérieures des étudiants en ce qui concerne une notion ;
- leurs représentations et leurs préconceptions de ce sujet ;
- les zones d'ignorance et les lacunes en lien avec le sujet ;
- les sources potentielles de motivation afin de faire apprendre la notion.

Le début d'une session est bien sûr un moment propice à ce genre d'exercice, mais chaque prélude de nouveau cycle du processus d'enseignement-apprentissage est aussi un moment opportun pour l'appliquer (Scallon, 2000). L'évaluation diagnostique peut se décliner en une grande variété de formes. Une méthode classique est celle où le professeur prépare une série de questions à choix multiples ou encore de type booléen sur la matière qui sera vue pendant le cours ou pendant toute la session, et demande aux étudiants d'y répondre par écrit. Pour sa part, Aylwin (1996) propose des variantes, certaines se déroulant individuellement, d'autres en dyades, et ce, en une dizaine de minutes. Les étudiants pourraient, par exemple :

- rédiger une définition spontanée d'un concept ou d'une notion ;
- énumérer des mots, des idées ou des concepts qu'évoque la notion à étudier ;
- lister des mots-clés au sujet d'une notion et créer un schéma, une carte mentale ou un réseau de concepts ;
- discuter d'une affirmation ou d'un énoncé, en vue de faire émerger les conceptions.

Pour éviter de corriger des copies individuelles additionnelles, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs constituent des formules intéressantes à considérer². Plusieurs plateformes pédagogiques, telle Moodle, permettent par ailleurs de créer des questionnaires en ligne avec correction instantanée. Voici trois autres exemples d'application de l'évaluation diagnostique que je mets en œuvre dans mes cours.

L'« ouverture d'opéra » dans un cours d'initiation à la photographie

Lors de la première rencontre de la session, je présente le plan de cours dans lequel chaque période est définie par le contenu des apprentissages et des objectifs attendus. Avant d'expliquer en détail chacune de ces étapes, je demande à tous les étudiants d'utiliser la technologie qu'ils ont sous la main – cellulaire, tablette ou encore ordinateur portable – pour prendre quelques photographies, en classe, selon des consignes précises. Par exemple :

- une photo avec un avant-plan hors foyer ;
- une photo avec un arrière-plan hors foyer ;
- une photo en contrejour ;
- une photo d'un objet en mouvement ;
- un égoportrait.

Cet exercice vise à mesurer les connaissances antérieures des étudiants au sujet du média. Il leur permet également de survoler toute la matière du cours, puisque ces consignes sont les thèmes des principales étapes du trimestre. Pendant l'activité, je réponds aux questions et je donne quelques éclaircissements sur le vocabulaire technique utilisé. Certains appareils ne permettront pas la prise de photos selon ces directives, ce qui donnera l'occasion aux étudiants de constater leurs limites. Dès que ces derniers considèrent avoir produit une épreuve convaincante, ils doivent la faire valider par quelques collègues. Je leur demande de conserver les essais les plus probants de chacune des catégories jusqu'à la fin de la session pour les comparer aux photos qu'ils réaliseront pendant le trimestre avec un appareil semi-professionnel mis à leur disposition par le collègue.

Je les invite ensuite à illustrer, par une photographie prise en classe, un des concepts suivants, au choix : la faim, la pauvreté, la violence, le sport, la musique ou les études. Les étudiants amorcent alors une réflexion sur la difficulté de capter certains concepts. Ce dernier exercice leur donne aussi un avant-goût du travail de session qui consiste à réaliser une page couverture de revue selon un thème imposé. Les interactions entre les collègues de classe, le professeur et la technologie provoquent chez les étudiants un questionnement sociocognitif qui leur permet de se positionner par rapport à leurs pairs et à leurs connaissances, et de mieux se préparer aux activités à venir (Ménard et St-Pierre, 2014).

² Pour en savoir plus sur ces formules, consulter l'article d'Angela Mastracci intitulé « L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage », aux pages 22 à 28 de ce numéro.



Au début du cours portant précisément sur la profondeur de champ, je présente un court questionnaire qui aborde les trois types de connaissances : déclaratives (savoirs), procédurales (savoir-faire) et conditionnelles (savoir-agir) :

- **Qu'est-ce que la profondeur de champ ?**
- **En photographie, comment l'établir ?**
- **Sous un faible éclairage, comment l'augmenter ?**

Cet exercice, ainsi que les précédents, m'aide à cerner ce que les étudiants savent déjà afin d'ajuster le contenu à enseigner et de cibler les meilleures stratégies pédagogiques en fonction de leurs besoins et de leurs particularités.

■ Le « guide des prédictions » pour stimuler la lecture dans toutes les disciplines

Dans un texte expliquant comment bien encadrer la lecture et l'écriture au collège, Blaser (2014) propose un modèle qu'elle nomme le *guide des prédictions* :

« L'enseignant qui veut faire lire ses étudiants a grand intérêt à stimuler leur curiosité en intervenant avant la lecture [...]. Après avoir déterminé le contenu qu'il juge le plus important du texte à lire, l'enseignant soumet à la classe, avant la lecture, quelques énoncés en lien avec les éléments retenus, mais qui vont dans le sens d'idées générales – et souvent erronées – que les étudiants sont susceptibles d'avoir sur le sujet à l'étude. Ce faisant, il éveille leur curiosité, ravive éventuellement leurs connaissances et suscite un débat entre eux pour qu'ils s'entendent sur la validité des énoncés proposés » (p. 230).

En plus de valider leurs connaissances, cette façon de faire « donne envie aux étudiants de lire le texte pour vérifier la justesse de leurs prédictions » (*ibid.*). Une légère réorganisation de ce modèle pourrait être conçue à l'aide des principaux concepts qui seront vus pendant tout un trimestre. À titre d'exemple, comme professeur de cinéma, je peux introduire la règle des 180 degrés en projetant quelques extraits de films où cette règle est ou n'est pas respectée, et en interrogeant les étudiants sur leur perception de la qualité de la règle dans chacun des extraits.

■ Le télévotateur pour des réponses instantanées

Le télévotateur³ est un outil technologique efficace et avantageux pour l'évaluation diagnostique. Ce système, qui comporte un ensemble de manettes que l'on peut emprunter au service de

l'audiovisuel de plusieurs collèges, affiche instantanément sur grand écran les réponses compilées, mais tout en préservant l'anonymat des répondants. L'avantage, comparativement à un exercice semblable fait par écrit, est que tous constatent en direct le degré de connaissances du groupe sans s'exposer individuellement. Plus les questions seront précises, plus le diagnostic le sera. Cette manière de faire élimine aussi l'étape de la correction individuelle.

Cette technique peut par ailleurs être réalisée avec le logiciel Socrative⁴. La technologie est alors moins lourde, puisque les étudiants utilisent leur téléphone cellulaire ou un site Web pour répondre au questionnaire. Une fonctionnalité sur ces deux plateformes permet d'enregistrer les résultats et de les sauvegarder. Avec ces archives, le professeur peut, à la fin d'une étape, constater l'évolution des savoirs et possiblement ajuster son enseignement ainsi que comparer les résultats de session en session.

■ CONCLUSION

Grâce à une évaluation diagnostique, un professeur recueillera une myriade de renseignements sur ses étudiants, sur leurs attentes, sur leur degré de motivation, sur leurs connaissances antérieures et sur leurs préconceptions. Cette information en main, il pourra :

- choisir des contenus (en fonction des objectifs d'apprentissage et des compétences associées au cours) ;
- décider de la meilleure stratégie à adopter pour faire apprendre ces contenus et pour favoriser le transfert de connaissances dans des contextes variés ;
- vérifier que le matériel didactique est adapté à son auditoire et que les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont adéquates dans ce contexte précis et momentané.

De leur côté, les étudiants expérimenteront, dans un court laps de temps, les principaux concepts de la matière qui seront présentés plus en détail lors de la leçon ou de la session, ce qui enrichira leur métacognition et leur permettra d'évaluer leur degré de connaissances des contenus proposés et de s'arrêter sur des choix judicieux quant aux stratégies à adopter pour les acquérir. ◀

³ Pour plus d'informations sur les stratégies pédagogiques qui utilisent les télévotateurs, voir les ressources [profweb.ca/publications/articles/le-televotateur-quelques-strategies-pedagogiques-apres-5-ans-d-experimentation-au-cegep-de-trois-rivieres] et [pedagoghy.profweb.ca/?page_id=2995].

⁴ Voir [socrative.com].



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AIMONETTI, J.-M. *Comment ne pas endormir son auditoire en 30 secondes : la communication orale avec diaporama*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

AYLWIN, U. *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1996.

AYLWIN, U. *Petit guide pédagogique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2000.

BLASER, C. « Chapitre 13 – Bien encadrer la lecture et l'écriture au collège : un défi pour tous les enseignants », dans BIZIER, N. (dir.). *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014, p. 225-238.

BRETON, P. et S. PROULX. *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La Découverte, 2012.

BROOKHART, S. M. *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*, adaptation de Brian Svenningsen, Montréal, Chenelière Éducation, 2012.

COURTILLOT, D. et M. RUFFENACH. *Enseigner les sciences physiques : de la 3^e à la terminale*, Paris, Bordas, 2006.

HEACOX, D. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*, Minneapolis, MN, Free Spirit Pub, 2002.

JOST, F. *Comprendre la télévision et ses programmes*, Paris, Armand Colin, 2009.

LAPIERRE, L. « Chapitre 1 – Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial », dans BIZIER, N. (dir.). *L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement collégial*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014, p. 25-51.

LEROUX, J. L. *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*, rapport de recherche PAREA, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe, 2010.

LEVIE, J., D. CHARLEBOIS et M. POTVIN. *Produire ? D'une idée à l'écran : un guide*, édition révisée, Montréal, Société de développement des entreprises culturelles : Institut national de l'image et du son, 2009.

MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE. (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014.

PRONOVOST, G., M.-È. BEAUMIER et C. LEGAULT. « Typologie des représentations chez les acteurs du multimédia », dans MARTIN, C. et collab. *Enjeux des industries culturelles, identité, mondialisation, convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 241-251.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2000.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc., 2009.

Pierre MONDOR travaille dans le domaine du cinéma et de la télévision depuis 35 ans. Il a participé à la conception, à la production et à la réalisation de nombreuses émissions d'information, de sports et jeunesse. En 2011, il a complété un mémoire sur l'économie du cinéma québécois vue à travers la distribution de films. Il a également publié des articles dans la revue *Dire*, de l'Université de Montréal, et dans la revue *Composite*. Depuis 2013, il enseigne au Département de cinéma et communication du Collège Montmorency.

pierre.mondor@cmontmorency.qc.ca

**SPÉCIALISTES
DE CONTENU
ET TUTEURS
RECHERCHÉS!**



**CÉGEP
À DISTANCE**

Développez ou révisez le matériel pédagogique
cegepadistance.ca/collaboration
1 800 665-6400 ou 514 864-6464 poste 4782

Encadrez les étudiants
cegepadistance.ca/tutorat
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones également recherchés
cegepadistance.ca/opportunities

Liste des emplois offerts par cours
cegepadistance.ca/emplois

PARTENAIRE AVEC VOUS