

Titre : cibler son public

Auteur : Pierre Mondor

Fonction : professeur

Cégep : Montmorency

En cinéma

L'élément central de la mise en marché d'un film est la définition du spectateur idéal (Levie, Charlebois, & Potvin, 2009, p. 7:5). Comme les films ne peuvent intéresser tout le monde, le distributeur doit cerner une portion de spectateurs qui, selon lui, sera attirée par le film. Ce groupe de spectateurs potentiels correspond au public cible. Dès que cette cible est établie, le distributeur peut développer une stratégie de mise en marché. Si l'œuvre est encore à l'étape de l'écriture, il peut suggérer certaines adaptations au scénario et au *casting*. Dans ce cas, pour les œuvres multimédias, l'ONF parle poétiquement d'un « recadrage du concept artistique du produit » (Pronovost, Beaumier, & Legault, 2011, p. 243). Si la production est commencée, le distributeur peut suggérer des modifications au tournage. En postproduction, il peut demander un remontage de certaines scènes et la révision de la partie musicale. Finalement, lorsque le produit correspond à la cible, il orchestre un dispositif promotionnel. Un film peut cibler un public très pointu, par exemple des inhalothérapeutes excentriques ou un public plus large, les Québécois francophones de 6 à 8 ans.

En marketing

Le public cible est une notion très importante en marketing. Sa délimitation est le résultat de la segmentation du marché, c'est-à-dire de la division d'un ensemble de consommateurs en groupes aux champs d'intérêts similaires qui demeurent différents d'autres groupes (Stern, Ansary, & Coughlan, 2006, p. 17). Par exemple, les clients d'une librairie peuvent être regroupés en lecteur de romans et redivisés en lecteurs de roman québécois et en lecteurs de romans étrangers. Parce que les offres sont trop nombreuses, il est essentiel de cibler une clientèle pour l'intéresser à un produit spécifique. Le distributeur doit savoir comment définir une clientèle, la sensibiliser à une offre, trouver ses goûts et ses attentes. Plus la cible est précise, plus il est facile de mettre en œuvre des moyens pour l'atteindre.

En éducation

La didactique soutient qu'il existe cinq entrées par lesquelles un enseignant entre en rapport avec les savoirs :

1. savoirs disciplinaires ou professionnels;
2. savoirs à enseigner;
3. rapport des étudiantes aux savoirs à enseigner;
4. savoirs quant au matériel didactique disponible;
5. stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (Bizier, 2014, p. 316).

Bizier soutient que le questionnement d'un enseignant peut se faire à partir de n'importe laquelle de ces entrées (2014, p. 317). Le présent article propose d'en privilégier une, la troisième : le rapport des étudiantes aux savoirs à enseigner. Il est à mon avis essentiel de savoir à qui nous nous adressons avant de construire un cours et bien entendu avant de l'offrir devant l'hétérogénéité des classes (Aylwin, 1996, p. 123). Brennan soutient qu'il est impossible de savoir où on va si on ne sait pas où on est (2006, p. 628).

Dans leur guide méthodologique, Chevrotière et Dugas proposent aux étudiantes qui préparent un exposé oral de se questionner à propos de leur auditoire :

- À qui ai-je affaire? Les auditeurs sont-ils des étudiantes, des professeurs, des experts, des hommes, des femmes, des personnes âgées ou plutôt jeunes, des membres d'une communauté culturelle particulière, etc.?
 - S'agit-il d'un auditoire passif ou actif, d'un auditoire calme ou turbulent? À quel genre de réactions dois-je m'attendre?
 - Dans quel contexte cet auditoire est-il appelé à entendre mon exposé? Les auditeurs sont-ils libres ou obligés de m'entendre? Est-ce un milieu détendu, sérieux, protocolaire, etc.?
- (Chevrotière & Dugas, 2015, p. 6)

Les réponses à ces questions devraient influencer le contenu et les moyens de communication utilisés. L'enseignant devrait se poser les mêmes questions et peut-être d'autres, plus précises s'il veut atteindre sa cible.

Malheureusement, dans les conditions actuelles, il est impossible de « tester » un cours. Malgré les évaluations formatives, l'enseignant n'obtient un résultat tangible de l'efficacité de sa stratégie d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qu'a posteriori, soit au moment de l'évaluation sommative. Cette dernière n'est significative que dans un contexte précis soit celui du moment et du groupe soumis à l'examen. D'autre part, l'enseignant ne peut comparer sa méthode puisque les contenus et les façons de les enseigner ne sont pas publics. Son analyse est intuitive. Pour répondre aux exigences du ministère et aux conditions du plan-cadre des écoles, l'enseignant ne peut, comme en art, créer pour ensuite trouver un public. Il doit d'abord considérer un auditoire potentiel pour ensuite ajuster les savoirs à transmettre et les stratégies à utiliser. Il n'enseignera pas les mêmes savoirs à un groupe de futures diététistes, à de futurs professeurs d'éducation physique ou à de futurs philosophes. Et qui sont ces futurs techniciennes et universitaires? D'où viennent-ils? Quel a été leur cheminement? Quelles sont leurs connaissances préalables et leurs méthodes d'apprentissage? Si une classe les regroupe tous, comment l'enseignant doit-il procéder pour produire et conserver leur motivation ? Pour élaborer une première stratégie, l'enseignant doit savoir qui est là.

Qui est là?

L'enseignant tente d'offrir un savoir qui peut convenir à la majorité. Pour évaluer sa réussite, Bizier propose d'utiliser l'entrée #3 soit le rapport des étudiantes aux savoirs à enseigner au moment où le professeur fait l'auto-évaluation de son cours. Elle suggère à l'enseignant de repérer a posteriori les notions qui ont causé des difficultés aux étudiantes (collectif, 2014, p. 318). Cela semble un excellent moyen critique, mais ne pourrait-on pas amenuiser ces difficultés si dès le départ l'enseignant prenait la mesure de son auditoire et veillait à une cohabitation harmonieuse entre lui, l'étudiante et la matière?

La méthodologie

Dans une monographie, Heacox consacre un chapitre à la question : *who are your students* (2002, p. 21)? Selon elle, pour que les apprentissages soient réussis et motivants, les stratégies doivent être différenciées selon les intérêts, les préférences et les rythmes d'apprentissage, le contexte et la motivation. Pour construire ces stratégies, l'enseignant doit savoir à qui il

s'adresse. Le dossier académique est bien entendu une première donnée qui permet de cerner les forces et les limites des étudiantes. Cependant lorsqu'elles sont accessibles, ces statistiques ne donnent qu'une image superficielle du passé. Alors, comment mesurer les connaissances préalables et comment connaître les préférences actuelles des étudiantes? La réponse : par une évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique

En art, lorsqu'on veut obtenir du succès, il est fondamental de connaître son public cible pour répondre à ses attentes. Un réalisateur ou un écrivain ne réalisera pas la même œuvre selon qu'il s'adresse à des adultes ou à des enfants même s'il aborde le même sujet. À la télévision, les grilles horaires sont construites en fonction de public précis que les annonceurs souhaitent rejoindre en fonction des thèmes abordés, des saisons, des jours et des heures de la journée. De même, un professeur qui désire intéresser toutes ses étudiantes doit bien les connaître afin d'adapter son cours à leurs particularités : c'est le premier rôle de l'évaluation diagnostique. Le Ministère de l'Éducation ontarien prétend que l'évaluation diagnostique permet, plus spécifiquement, de « cerner les besoins et les habiletés de l'élève, ainsi que son degré de préparation pour acquérir les connaissances et habiletés précisées dans les attentes et contenus d'apprentissage du curriculum » (2013, p. 1). Mais l'évaluation diagnostique possède un autre attribut. Son deuxième rôle est de donner aux étudiantes une vue d'ensemble de la matière préalable à une séquence d'apprentissage.

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 étudiantes, sur lequel le professeur pourra revenir pendant la leçon ou tout au long de la session.

L'évaluation diagnostique peut se faire de manières formelle ou informelle. L'enseignant peut poser une question et demander d'y répondre à main levée. Heacox suggère de ne pas sous-estimer la capacité d'évaluation par l'observation et l'intuition des enseignants lors de ce genre de questionnement, lors de discussions ou de travaux en petits ou grands groupes (p. 25). Cette méthode est efficace et instantanée, mais elle connaît des limites. L'étudiante répond-elle sincèrement aux sujets sensibles si sa réponse est publique?

L'évaluation diagnostique me semble un outil sous-évalué et sous-utilisé dans le réseau collégial. Je présenterai dans les lignes qui suivent le potentiel de cette stratégie pédagogique ainsi que quelques exemples d'application pouvant inspirer les professeurs de toutes les disciplines.

L'évaluation diagnostique comme source d'informations pour le professeur

L'évaluation diagnostique ne s'improvise pas. Sa valeur tant pour le professeur que pour les étudiantes dépendra d'une minutieuse préparation qui permettra au professeur de recueillir un ensemble d'information concernant :

- les connaissances antérieures,
- les préconceptions,
- les zones d'ignorance, les lacunes en lien avec le sujet,
- les sources potentielles de motivation pour faire apprendre le sujet.

Aylwin considère que les préacquis cognitifs sont des concepts clés de l'apprentissage. Le savoir nouveau n'aurait de sens, selon lui, que si l'étudiante peut le rattacher à ce qu'elle connaît ou soupçonne connaître. Le savoir nouveau devrait absolument être « confronté » au savoir antérieur. L'évaluation diagnostique constitue ainsi le moyen idéal de créer cette confrontation lors de la « phase de reconnaissance » (Aylwin, 1996, p. 51). L'étudiante doit pouvoir, selon Aylwin, situer le nouveau savoir à l'intérieur de ce qu'il connaît déjà : ses connaissances antérieures. Viau insiste aussi sur l'examen des préconceptions des étudiantes : « 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 professeur doit contextualiser et adapter son message au public qui le reçoit en fonction de ses attentes et de ses compétences (Aimonetti, 2006, p. 61). Nous ne pouvons, comme le soulignent Breton et Proulx, nous adresser à un auditoire universel sans problèmes (2012, p. 71).

... 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 (Jost, 2009, p. 9).

Pour le professeur, l'évaluation diagnostique est « 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). La nature non officielle de l'évaluation diagnostique s'avère une particularité très importante, car le professeur peut profiter de ce moment pour recueillir des informations scolaires, parascolaires ou personnelles concernant les étudiantes et leurs rapports aux savoirs ou à l'école : leur intérêt pour la matière, pour le cours, ou encore leur état de santé (physique et mentale) et leur motivation (Scallon, 2000, p. 16). Il devient conséquemment déterminant que l'enseignant ait un portrait juste des étudiantes de sa classe puisque la première tâche de celui qui « se place en posture de convaincre, consiste à s'interroger sur l'auditoire » (Breton & Proulx, 2012, p. 72).

Courtillot et Ruffenach insistent sur l'importance de conserver les informations qui surgiront lors de l'évaluation diagnostique et d'y revenir lors de la séquence d'enseignement (Courtillot & Ruffenach, 2006, p. 46). Ces informations sont fondamentales dans l'élaboration de la stratégie d'enseignement, car elles permettent d'élaguer les contenus qui seront jugés impertinents (déjà connus des étudiantes) et d'insister sur ceux qui seront pertinents et valides (ceux que les étudiantes ne connaissent pas encore ou qui posent habituellement problème lors de l'apprentissage). Les auteurs expliquent :

Nous estimons qu'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 (Courtillot & Ruffenach, 2006, p. 46).

L'évaluation diagnostique comme source de motivation pour les étudiantes

Chaque trimestre, l'enseignant fait face à un groupe d'inconnus. L'enseignant vieillit. Le groupe auquel il enseigne ne vieillit pas. « Les sources des attentes des enseignants sont de toutes sortes » et selon Viau, ces attentes sont médiatisées par les comportements de l'enseignant et les perceptions des élèves par rapport à ces comportements (2009, p. 148). L'interprétation de ces perceptions deviendra un facteur de motivation ou de démotivation pour les étudiantes (Viau, 2009, p. 149). De plus, l'étudiante doit pouvoir se positionner relativement au contenu du cours et par rapport à ses enseignants et à ses collègues (Aylwin, 2000, p. 23). Il doit impérativement savoir que sa connaissance d'un phénomène est erronée ou insuffisante avant « d'adhérer à un concept ou à une nouvelle théorie » (Viau, 2009, p. 128). La reconnaissance et la confrontation des acquis à partir des précacis seraient indispensables au schème cognitif et à l'intégration de connaissances selon Aylwin (1996, p. 51 et 54).

L'évaluation diagnostique permet aux étudiantes de se faire une idée d'ensemble de la leçon ou des cours à venir, de procéder à une auto-évaluation de ses connaissances, de se juger lui-même, de faire une réflexion sur ses préconceptions et ses attentes et selon son format public ou privé de se situer par rapport aux autres. À ce sujet, Viau place la « clarté des buts et des consignes d'une activité » et sa signifiante aux premiers rangs des conditions motivationnelles pour les étudiantes (2009, p. 136). St-Pierre renchérit en écrivant que pour une évaluation diagnostique fonctionnelle, le professeur doit être attentif à « la méconnaissance par les élèves des objectifs, des stratégies, des performances attendues (standards) et des critères [qui] peuvent faire en sorte que ceux-ci n'arrivent pas à être efficaces dans la démarche » (2004, p. 36). Cette méconnaissance serait attribuable à plusieurs facteurs tels qu'un désaccord ou une incohérence entre les valeurs des uns et des autres, un manque de confiance en soi des étudiantes, des instruments d'apprentissage mal adaptés ou un manque d'évaluations formatives. L'évaluation diagnostique permettrait une clarification des objectifs et des critères de performance liés à une leçon ou à tout un cours. Cette autoréflexion participerait donc, selon St-Pierre, à une « autonomie intellectuelle, à la métacognition et au développement d'une compétence » (2004, p. 34). L'évaluation diagnostique aiderait l'étudiante à repérer certaines lacunes quant à ses stratégies d'apprentissage ou à ses connaissances, de même qu'elle l'aiderait à privilégier des méthodes qui faciliteraient ses apprentissages.

Quelques exemples possibles d'application de l'évaluation diagnostique

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, p. 15). La plupart du temps, cette évaluation est réalisée très informellement et oralement en début de première période. Cependant, quelques questions lancées à la cantonade ne suffisent pas à au professeur pour avoir un portrait clair du niveau de sa classe, ni aux étudiantes pour se faire une idée de ce qui les attend par rapport à la matière à aborder et pour jauger de leurs aptitudes à y faire face.

Lors d'une évaluation diagnostique par questionnement oral, le professeur n'attend pas nécessairement une réponse de chacun, la majorité des étudiantes ne participent donc pas à cet exercice. Une évaluation diagnostique par écrit serait déjà beaucoup plus complète et pertinente puisque tous y participeraient et n'auraient pas à exposer leurs préférences devant leurs pairs. Cette dernière particularité ne leur permet cependant pas de se situer par rapport au reste de la classe.

L'évaluation diagnostique peut se décliner en une grande variété de formes. En voici trois exemples :

1. L' « ouverture d'opéra » dans un cours de concentration : initiation à la photographie.

Connaissez-vous l'opéra? Si oui, vous savez que certaines œuvres commencent sur ce qu'il est convenu d'appeler « l'ouverture ». Cette pièce qui n'est pas chantée est jouée avant la levée du rideau. Une autre de ses particularités tient au fait qu'elle contient quelques mesures de chacun des principaux thèmes de l'œuvre. Ainsi dès les premières minutes, l'auditeur peut se faire une idée d'ensemble de la production. *Carmen* de Bizet¹ en est un bon exemple. Si vous êtes plus rock, *The Who* a aussi composé une ouverture titrée *Overture*² pour son opéra rock *Tommy* . Il est possible de reproduire cette « ouverture » en classe en amalgamant les principaux thèmes de toutes les étapes d'une session et en les présentant à la première séance au-delà du plan de cours. L'évaluation diagnostique donne ainsi la mesure, pour ne pas dire le « la », en début de session ou de chaque partie importante d'un enseignement, afin que tous soient au diapason des contenus à apprendre. Comme l'ouverture de l'opéra, l'évaluation diagnostique permet aux étudiantes de se faire une idée d'ensemble de la leçon ou des cours à venir.

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

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

Cet exercice vise à mesurer leurs connaissances antérieures du média et à leur faire voir les limites de la technologie. L'exercice leur permet également de survoler toute la matière du cours puisque ces consignes résument les principaux thèmes du trimestre.

¹ Voir : <https://www.youtube.com/watch?v=PQI5LtRtrb0>

² Voir : <https://www.youtube.com/watch?v=MKdusyjiuvY>

Pendant l'exercice, je réponds aux questions et je donne quelques éclaircissements sur le vocabulaire technique utilisé. Certains appareils ne permettront pas la prise de photo selon ces directives. Dès que les étudiantes considèrent avoir produit une épreuve convaincante, ils doivent la faire valider par quelques collègues. Je demande aux étudiantes 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 cégep.

Après ce premier exercice technique, je leur demande d'illustrer par une photographie prise en classe, un des concepts suivants :

- la faim,
- la pauvreté,
- la violence,
- le sport,
- la musique,
- les études.

Les étudiantes amorcent alors une réflexion sur la difficulté d'illustrer certains concepts. Ce dernier exercice leur donne également un avant-goût du travail de session qui consiste à réaliser la page couverture d'une revue sur un thème imposé.

Ces interactions entre le professeur, la technologie et les étudiantes, provoquent chez ces dernières un questionnement sociocognitif qui leur permet de se positionner par rapport à leurs pairs, à leurs connaissances et de faire le choix de demeurer dans le cours ou de l'abandonner (Ménard & St-Pierre, 2014, p. 25). Pour le professeur, cet exercice permet de mieux cerner le contenu à offrir et de cibler les meilleures stratégies d'apprentissage.

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

Dans un chapitre intitulé : « *Bien encadré la lecture et l'écriture au collège : un défi pour tous les professeurs* » qu'on retrouve dans le volume, *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*, sous la direction de Nicole Bizier, Christiane Blaser propose un modèle qu'elle nomme : *le guide des prédictions* :

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 étudiantes 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 (Blaser, 2014, p. 230) .

En plus de vérifier leurs connaissances, ce système « donne envie aux étudiantes 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. Par exemple, un professeur de cinéma pourrait introduire la règle des 180 degrés en projetant quelques extraits de films où cette règle est ou n'est pas respectée et d'interroger la qualité de la réception des étudiantes à chacun des extraits.

3. Le télévotateur pour des réponses instantanées.

Une méthode classique d'évaluation diagnostique est celle du test écrit. Le professeur prépare une série de questions à choix multiples ou de type booléen sur la matière qui sera vue pendant le cours ou pendant toute la session et demande aux étudiantes d'y répondre par écrit afin qu'ils évaluent leurs connaissances. Cet exercice qui n'est évidemment pas sommatif demande tout de même une correction et donne au professeur un portrait précis des préacquis des étudiantes. Ces derniers doivent alors afficher leur ignorance. Avec cette même conséquence, la méthode peut aussi être réalisée avec Moodle. Moodle se charge de compiler les données et d'afficher les résultats à l'enseignant qui pourra les publier s'il le désire.

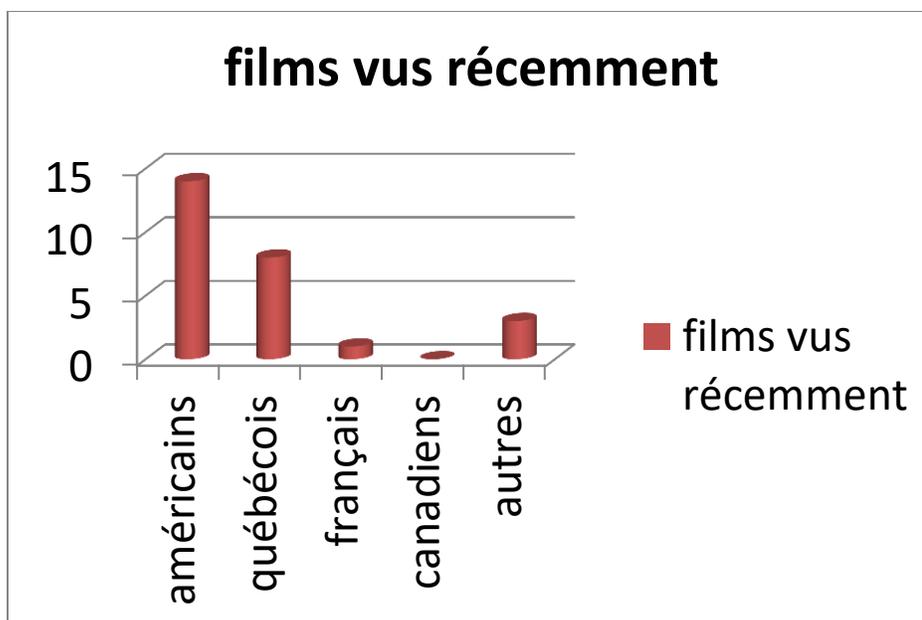
Pour éviter l'étalage personnel de la méconnaissance des étudiantes, le télévotateur³ est un outil technologique efficace et avantageux pour l'évaluation diagnostique. Le télévotateur affiche instantanément sur grand écran la réponse collective d'un groupe tout en préservant l'anonymat des répondantes. L'avantage comparativement à un exercice semblable fait par écrit est que tous constatent « en direct » le degré de connaissance du groupe sans s'exposer individuellement. Plus les questions seront précises, plus le diagnostic le sera également.

Par exemple, si l'enseignant veut connaître les préférences cinématographiques de son groupe, il peut poser la question suivante : quel pays ou province a produit le plus récent film que vous avez vu en salle?

- États-Unis
- Québec
- France
- Canada
- Autres

Avec le système du télévotateur, cette question générera instantanément un graphique comme le suivant :

³ Pour plus d'information sur les stratégies pédagogiques utilisant les télévotateurs, voir : <http://www.profweb.ca/publications/articles/le-televotateur-quelques-strategies-pedagogiques-apres-5-ans-d-experimentation-au-cegep-de-trois-rivieres>, aussi : <https://carrefourtechnopedagogique.uqam.ca/outils-applications/televotateurs.html> et http://pedagoghy.profweb.ca/?page_id=2995.



Cette technique peut aussi être réalisée avec les logiciels « [Kahoot](#), [Mentimeter](#) et [Socrative](#)⁴ ». La technologie est alors moins lourde puisque les étudiantes utilisent leur téléphone cellulaire, leur tablette ou leur ordinateur pour répondre au questionnaire et atteindre les mêmes résultats. Certaines applications permettent d'enregistrer les résultats et de les archiver. Muni de ces archives, le professeur peut à la fin d'une étape constater l'évolution des savoirs et possiblement ajuster son offre de même que la comparer de session en session.

Le contenu du questionnaire

Qu'est-ce qu'un questionnaire d'évaluation diagnostique devrait contenir? Devrait-on savoir ce que les étudiantes font dans leurs temps libres? Où ils travaillent? Où ils demeurent? Aylwin souligne qu'il faut tenir compte des différences de culture ethniques et sociales lors du travail de différenciation pédagogique. En 1996, Aylwin prétendait que les référents culturels étaient très différents avec l'hétérogénéité des classes (1996, p. 129). Qu'en est-il 22 ans plus tard? Les connaissances préalables, les méthodes d'apprentissage et les rythmes sont éminemment singuliers selon les origines des étudiantes tant du point de vue de la qualité que de la quantité. Tout dépendra de la fonction et de l'importance que le professeur accordera à ses évaluations.

Selon moi, le questionnaire d'une évaluation diagnostique complète devrait aborder les trois types fondamentaux de connaissance : le déclaratif, le procédural et le conditionnel. Voici un exemple de trois questions abordant ces savoirs :

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

⁴ <https://getkahoot.com/> et <https://www.mentimeter.com/> et <https://www.socrative.com/>

En plus de ces trois connaissances fondamentales, le questionnaire devrait englober des connaissances plus générales telles que celles sur la méthodologie de la recherche académique qui devrait indubitablement être sondée pour éviter de désagréables surprises tant à l'enseignant qu'à l'étudiante. Exemple : pouvez-vous utiliser la paraphrase et résumer le paragraphe suivant sans plagier? Une dernière partie du questionnaire devrait s'intéresser à la culture ethnique et sociale de l'étudiante.

Questions sur le savoir déclaratif.
Questions sur le savoir procédural.
Questions sur le savoir conditionnel.
Questions sur la méthodologie de recherche.
Questions sur la culture sociale et ethnique.

La fabrication du questionnaire pourrait certainement se faire en équipe composée d'enseignants et de conseillers à travers une tempête d'idées. Ce questionnaire pourrait, moyennant quelques modifications, être applicable à plusieurs cours de la même discipline, mais il devrait toujours tenir compte du cheminement de l'étudiante (ex : 1er semestre ou 2^e année, etc.).

Conclusion

Grâce à une évaluation diagnostique, un professeur recueillera une myriade de renseignements sur ses étudiantes, sur leurs attentes, sur leur degré de motivation de même que sur leurs connaissances antérieures et leurs préconceptions. Il pourra

- faire des choix de contenus,
- décider de la meilleure stratégie à adopter pour favoriser le transfert de connaissances,
- vérifier que le matériel didactique est adapté à son auditoire et que ses stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont adéquates dans ce contexte précis et momentané.

De leur côté, les étudiantes pourront expérimenter en 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 de faire des choix judicieux quant à leur degré de connaissance des contenus proposés et aux stratégies à adopter pour les acquérir.

Pour ces raisons, je crois que la première entrée didactique à considérer lors de la préparation d'un cours est celle du public cible. Elle orientera tout le reste.

BIBLIOGRAPHIE

- Aimonetti, J.-M. (2006). *Comment ne pas endormir son auditoire en 30 secondes : la communication orale avec diaporama*. Bruxelles: De Boeck.
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Aylwin, U. (2000). *Petit guide pédagogique*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Brennan, R. L. (2006). *Educational Measurement*. Westport: Praeger.
- Breton, P., & Proulx, S. (2012). *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*: Paris : La Découverte.
- collectif. (2014). *L'impératif didactique : au coeur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke: Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Courtillot, D., & Ruffenach, M. (2006). *Enseigner les sciences physiques : de la 3e à la terminale*. [Paris]: Bordas.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom : how to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Pub.
- Jost, F. (2009). *Comprendre la télévision et ses programmes*: Paris : Armand Colin.
- Ménard, L., & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Ministère de l'Éducation. (2013). *L'évaluation diagnostique en appui à l'apprentissage des élèves*. Retrieved from <https://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppm155f.pdf>
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles; [Paris]; [Saint-Laurent (Québec)]: De Boeck université ; Éd. du Renouveau pédagogique.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *pédagogie collégiale*, 8(1), 33-38.
- Stern, L. W., Ansary, A. I., & Coughlan, A. T. (2006). *Marketing channels* (7e ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique.