



## L'évaluation diagnostique en contexte universitaire : une logique de remédiation et un outil de progrès

### The diagnostic assessment in a university context: a logic of remediation and a tool for progress

Sara GHRIBI <sup>1</sup>

University of Ain Temouchent | Algeria

[sara.ghribi@univ-temouchent.edu.dz](mailto:sara.ghribi@univ-temouchent.edu.dz)

**Résumé :** La conception d'une évaluation diagnostique, une notion récemment introduite en pédagogie, promet d'être, actuellement, la problématique de plusieurs chercheurs dans la spécialité. Ceci, particulièrement, en constatant l'efficacité de cette évaluation à cibler les insuffisances et limites des apprenants, ceux des langues étrangères en l'occurrence. Mais aussi son caractère décisif vis-à-vis la planification de tout un programme d'étude des matières enseignées, notamment en contexte universitaire. Ce constat a fait que cet article s'occupe essentiellement du concept de l'évaluation diagnostique, ses objectifs et sa conception, cela par une enquête auprès des enseignants-chercheurs de différentes universités. Tout cela dans une double intention ; celle de prouver l'efficacité d'une structuration rigoureuse de cette activité dans le processus enseignement/apprentissage, mais aussi le rôle d'une logique de remédiation pédagogique dans l'accomplissement de ses objectifs, réfléchissant ainsi sur cette évaluation comme étant finalement un outil de progrès et de développement capacitaire pour les apprenants de langues.

**Mots-clés :** L'évaluation diagnostique - remédiation pédagogique - contexte universitaire

**Abstract :** The conception of a diagnostic assessment, a notion recently introduced in pedagogy, promises to be, currently, the problematic area for several researchers in the field. This, particularly, is evident in observing the effectiveness of this assessment in targeting the shortcomings and limitations of learners, especially those in foreign languages. It also plays a crucial role in planning of an entire curriculum in various subjects, particularly in a university context. This observation has led this article to primarily focus on the concept of diagnostic assessment, its objectives, effects, and its conception, through a survey among teachers-researchers from different universities. All of this in a dual purpose: to demonstrate the effectiveness of a rigorous structuring of this activity in the teaching/learning process, as well as the role of pedagogical remediation logic in achieving its objectives, thus reflecting on this assessment as ultimately a tool for progress and capacity development for language learners.

**Keywords:** Diagnostic assessment - pedagogical remediation - university context.



<sup>1</sup> Auteur correspondant : SARA GHRIBI | [sara.ghribi@univ-temouchent.edu.dz](mailto:sara.ghribi@univ-temouchent.edu.dz)

Actuellement, le processus d'évaluation suscite de nombreuses interrogations, concernant entre autres ses modalités, ses finalités et la particularité de sa conception selon le type d'évaluation à retenir. De ce fait, l'évaluation diagnostique constituera pour nous un objet d'une recherche manifestement prometteuse, qui tentera de prendre en charge sa double intention ; celle s'occupant du développement capacitaire notamment en matière d'apprentissage d'une langue étrangère, et celle d'une logique de remédiation en termes de compétences. L'évaluation diagnostique, appelée aussi d'orientation (Ketele, 2010, p. 10) se voit être un outil d'accessibilité, qui permettrait de se procurer des informations sur les apprenants en rapport avec les compétences et acquis préalables, leurs conceptions antérieures, leurs attentes et leurs besoins.

Dans le présent article, nous tenterons d'approcher l'évaluation diagnostique, notamment en contexte universitaire, ce qui aura à mesurer son impact sur l'acquisition du contenu des matières enseignées en rapport avec le canevas académique de formation universitaire de la langue française, ceci afin de traiter en outre la conception et la mise en œuvre de ses activités. Il est à préciser que peu de recherches ont été vouées à l'évaluation diagnostique en ce contexte, ce qui nous a amené à nous interroger sur les pratiques évaluatives des enseignants universitaires relatives à ce type d'évaluation, et d'étudier en conséquence son effet sur l'apprentissage des matières universitaires de la spécialité en question, entre une logique de remédiation et/ou un outil de progrès et de développement capacitaire et cognitif. En effet, l'évaluation diagnostique nous a constamment interpellé, en tant qu'enseignant-chercheur à l'université, notamment au niveau de son interprétation, il ne s'agira plus dorénavant de prouver d'une manière ou d'une autre le degré de son importance, assez bien apprécié précédemment, mais principalement de s'interroger sur la façon de concevoir son contenu, à quelle fréquence le suggérer convenablement, et qu'en faire ultérieurement ? En d'autres termes, de quelle manière les enseignants-chercheurs arriveraient-ils à mettre en œuvre une évaluation diagnostique dans le but d'adapter efficacement des enseignements dédiés aux étudiants du français langue étrangère en contexte algérien ?

Nous nous permettons d'avancer en hypothèse que les évaluations diagnostiques s'occupent à priori de la direction à la fois des carences et des besoins sur la base desquels seraient conçues les activités d'apprentissage proposées par les canevas universitaires en formation de langue française. En outre, la remédiation pédagogique serait l'une des intentions sous-jacentes de l'enseignant-chercheur à travers ce type d'évaluation. La conception et la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique sont l'objet de tout un travail complexe d'analyse des tâches mais aussi de réflexion sur la disposition physique et intellectuel à cet effet. Dans cette perspective, une enquête qualitative sera établie pour mesurer le concept de l'évaluation diagnostique dans la formation universitaire à travers un entretien semi-directif. Ce travail se présentera en deux parties : un cadre théorique dans lequel nous expliquerons les notions et concepts clés de cette recherche en plus d'une partie méthodologique qui abordera de surcroît nos choix méthodologiques et traitement des réponses de l'entretien semi-directif mis à disposition.

## 1. Qu'est-ce qu'une évaluation diagnostique ?

Du point de vue étymologique, le concept « diagnostic » (de la racine étymologique grecque διάγνωση, *diágnôse*, (Bogaert, 2009) à partir de δια-, dia-, par, à travers, séparation, distinction et γνώση, *gnôse*, la connaissance, le discernement.

Il s'agit de ce fait d'acquérir la connaissance à travers les éléments identifiables et examinés) ce terme conçu pour le domaine médical, exprime une construction d'un savoir sur un sujet déterminé à partir d'une observation et analyse d'un profil, d'un état voire d'une situation. De surcroît, une évaluation diagnostique est en d'autres termes une vérification préalable des pré-requis dans lesquels les maîtres auront la possibilité d'évaluer les connaissances, les limites, les capacités des apprenants au préalable de tout enseignement. Par le biais de cette évaluation, les maîtres domineront l'enseignement à prévoir d'une manière significative et active et peuvent proposer ainsi aux apprenants un apprentissage adapté à leur niveau capacitaire : « *L'évaluation diagnostique est une pratique décontextualisée et individuelle. Elle permet d'obtenir une représentation initiale de l'apprenant dans le contexte d'une formation. Elle est effectuée avant la séance d'apprentissage et n'est pas notée.* » (tactileo, 2019). Nous ajoutons en référence les travaux de Bloom et ses assistants (1971) (Zoualfakar, 2012) selon lesquels, l'évaluation diagnostique aura à dépasser sa volonté de faire découvrir à l'apprenant ce qu'il a trouvé comme difficultés dans son parcours d'apprentissage, mais aussi il sera amené à prendre conscience de ses limites et ses points forts, tout cela en rapport à la préparation sérieuse avant l'ébauche de toute séquence d'apprentissage, Travaux dirigés, cours magistraux ou plan d'étude indispensable. Selon le même avis, on considère que l'évaluation diagnostique est une tâche qui se réalise essentiellement en suivant deux parcours ; à l'entrée de la séquence à enseigner par l'établissement d'un bilan globale, mais aussi pendant le déroulement réel de la séquence en question. Ce qui sera joint à l'évaluation dite de type formatif, pour enrichir par la même occasion les objectifs de cette dernière. Une évaluation diagnostique est donc considérée comme un préambule, un examen préliminaire de connaissances qui pourront potentiellement être comparées à celles dites formatives et qui exposeront les améliorations possibles des apprenants dans certaines matières. Ce type d'évaluation vise l'adaptation d'un programme annuel ou séquentiel répondant aux exigences des apprenants nouvellement reçus.

### 1.1. L'évaluation diagnostique : quel objectif ?

Le but de l'évaluation diagnostique se résume dans une mise à disposition des moyens aux enseignants dans l'intention de prendre connaissance des compétences et des faiblesses dans l'intention de conduire le progrès de l'apprenant et de l'aider à surmonter ses difficultés et ses insuffisances. De là, il ne s'agit pas de réviser les préconceptions, mais particulièrement de se construire une image réelle du niveau des apprenants, facilitant ainsi l'adaptation de l'enseignement ainsi que l'accès au choix didactiques et pédagogiques aux besoins individuels et collectifs réellement perçus. Selon Mondor (Mondor, 2017) « *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* ». En effet, l'évaluation diagnostique aura à :

- **Faciliter la conception des futurs contenus:** la réalisation des objectifs d'apprentissage dépend de la détermination de la part des enseignants des points essentiels à traiter à partir de l'analyse de besoins et des carences
- **Étudier globalement le profil d'entrée des nouveaux apprenants :** cette évaluation contribue à la construction générale du profil du nouvel étudiant.
- **Définir les difficultés et les limites d'apprentissage :** l'évaluation diagnostique permet le repérage des lacunes ainsi que leurs origines pour pouvoir y remédier progressivement dans les contenus à venir.
- Un diagnostic facilite en outre la vérification des concepts nécessaires à la suite de la matière enseignée. Dans le cas où l'étudiant oublie pour différentes raisons ces notions indispensables, procéder à une remise à niveau facilitera, de ce fait, la tâche aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant.

## **2. La remédiation pédagogique : logique d'une évaluation diagnostique**

Le concept de la remédiation désigne l'ensemble des évaluations ayant pour but d'assister les apprenants à affronter leurs lacunes et dépasser leurs limites. Considérée comme une notion nouvellement introduite en pédagogie, elle s'avère être fondamentale pour consolider efficacement les pré-requis des cycles d'étude précédents. Dans le domaine de la psychologie, la remédiation cognitive sert principalement à raccomoder « les fonctions cognitives ». Dans la pédagogie, on associe la remédiation à la fois à la notion de « rétablir » la situation d'échec, ou d'autre part, selon des travaux de Vygotski (BROSSARD, 2004, p. 149), où elle prévoit de réconcilier l'apprenant à la connaissance perdue, et ce en se référant à une autre façon pour ce faire. La remédiation pédagogique se caractérise par son analyse rigoureuse des obstacles particuliers, en suggérant par la suite un soutien après un test d'évaluation de type formatif. Entre une intention de corriger et remédier aux lacunes, et l'adaptation et une mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, qui ajuste le contenu de l'apprentissage au groupe apprenants. La remédiation a pour objet de réconcilier les méthodologies et approches conformément aux exigences cernées, ce qui permettra de procurer une autre opportunité aux jeunes apprenants de regagner les connaissances préalablement non maîtrisées.

### **2.1. Les objectifs d'une remédiation pédagogique**

Nous préférons les synthétiser de la manière suivante :

- Affronter les limites et carences en connaissance et en compétence
- Contrôler les insuffisances des apprenants de différents niveaux pour surmonter les difficultés.
- Faciliter l'acquisition des nouvelles connaissances
- Procurer de nouvelles opportunités aux apprenants à niveau faible et intermédiaire
- Diminuer l'accumulation des insuffisances des apprenants dans les nombreuses et différentes matières.
- Mobiliser les apprenants à développer une autonomie et auto-prise en charge à travers le déclenchement du sentiment du besoin, ce qui assure par la suite la motivation du groupe dans la remédiation aux lacunes.
- En contexte universitaire, la remédiation pédagogique s'occupe particulièrement de la révision des problèmes récurrents de compréhension des notions.
- Cette phase aura ainsi l'objectif de dresser et de faire progresser des performances d'apprentissage de l'ensemble des apprenants.

## **2.2. Les stratégies d'une remédiation pédagogique**

Afin de concevoir un programme de remédiation pédagogique pertinent et opérationnel, il sera primordial de repérer et de savoir examiner les limites ou les difficultés d'apprentissage des apprenants tout en respectant le canevas académique déterminé. Par ailleurs, les stratégies abordées lors de l'activité d'évaluation vont recourir à l'adoption de différentes méthodes d'apprentissage pour améliorer les compétences langagières et de la compréhension. Il s'agit de :

- Transmettre à l'apprenant un corrigé-type, et de procéder à l'autocorrection individuelle ou celle en groupe.
- Révision verbale et convergente de la section de la matière à étudier/enseigner
- Élaboration et mise à disposition d'une batterie d'exercices dans la matière.
- Reprise d'un apprentissage antérieur dans le but d'en consolider les éléments non maîtrisés durant les cycles précédents
- À travers la mise en œuvre de nouvelles techniques dans la formation concernée, ceci par l'adaptation de différentes situations d'intégration, réflexions sur les mises en situation d'apprentissage réelles, mais aussi à travers la remise en question de tout le dispositif employé précédemment à cet effet.

## **3. Présentation de l'enquête et analyse**

Afin de se procurer des réponses pertinentes aux interrogations relatives à notre recherche, nous avons opté pour une étude dite qualitative. À partir de la particularité de ce type de recherche, nous essayerons d'étudier l'expérience de l'organisation, de la réalisation et de la collecte des informations essentielles pendant cette phase d'évaluation diagnostique en rapport aux apprenants du niveau universitaire du département du français langue étrangère. Nous voulons alors prévoir une description et la compréhension des pratiques et fonctionnalités évaluatives des enseignants du français pour se procurer entre autres les diverses opinions sur le type d'évaluation en question.

### **3.1. La démarche entretien**

Il s'agit d'une méthode d'enquête qualitative employée dans le but d'examiner le discours du public questionné autour d'un sujet de recherche déterminé préalablement par le chercheur à travers un manuel à suivre. Ce dernier comporte un ensemble d'items ouverts variés. L'enquêteur dispose ses questions de manière à obtenir des informations claires, variées et précises. Pour cela, il est dans la nécessité de réfléchir à la nature de ses propos, les objectifs et les réponses attendues, mais aussi tenter de détendre et de se familiariser avec ses interviewés. En effet, l'entretien semi directif amène à prévoir une préparation organisée et réfléchie d'un ensemble d'interrogations autour d'un thème précis et permet à travers ses questions semi dirigées une large faculté de prise de parole. Son utilisation n'engage pas forcément à disposer d'outils compliqués. Cependant, il s'agit d'une méthode complexe particulièrement en parlant du recueil des réponses et des points de vue, ainsi que leur traitement et les possibles interprétations.

### **3.2. Entretien : disposition, description et visée**

Cette recherche cible un public composé de 12 enseignants-chercheurs tous permanents, exerçants dans les universités Belhadj Bouchaib d'Ain Temouchent et Djilali Liabes de Sidi Bel Abbes. Les établissements se situent au nord-ouest algérien.

### 3.2.1. Déroulement de l'entretien

Le manuel d'entretien conçu aux enseignants universitaires comprend 9 questions qualitatives à réponse libre qui varient entre celles dites dichotomiques et les questions ouvertes. Ce sont des questions qui évoquent principalement le thème de l'évaluation diagnostique relativement à la remédiation et ses objectifs. De cette manière, les 2 premières questions les interrogent sur leurs profils et la nature des matières habituellement enseignées. Troisième, quatrième et cinquième questions ont pour but de voir la manière dont les enseignants accomplissent en classe de FLE les pratiques de l'évaluation diagnostique. Les questions 6 et 7 portent sur les objectifs et moyens employés dans ce type d'évaluation. Les questions 8 et 9 pointent les représentations et les opinions des enseignantes sur l'objet en question en prévoyant d'analyser le rapport avec la notion de remédiation pédagogique. En effet, l'objectif principal de cette enquête par entretien est de déceler les différentes perceptions, représentations, déroulement, conceptions et les attentes des enseignants concernant l'évaluation diagnostique pour étudier son effet sur l'apprentissage notamment en rapport avec la notion de remédiation comme objectif non-négligeable dans ce type d'activité. En ce qui va suivre, les propos de l'entretien destiné aux enseignants-chercheurs des deux universités :

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement universitaire ?
2. Quelles unités d'enseignement avez-vous assuré ces trois dernières années dans le département de français ? S'agit-il de Travaux Dirigés (TD) ou de cours magistraux ?
3. Procédez-vous à l'évaluation diagnostique au début de l'année, avant d'entamer le contenu de vos matières ?
4. Comment concevez-vous l'activité d'évaluation diagnostique et quelles en sont les stratégies efficaces pour ce faire ?
5. Comment se déroule-t-elle en général ?
6. Quels sont vos objectifs à travers l'évaluation diagnostique ?
7. Quels moyens utilisez-vous pour la mettre en œuvre ?
8. Considérez-vous votre évaluation diagnostique comme principalement un outil de progrès ou à priori une remédiation pédagogique ? Pourquoi ?
9. Selon vous, comment une évaluation diagnostique dûment réalisée serait-elle au service de l'apprentissage dans les différentes matières pour les étudiants de langue française ?

### 3.2.2. Analyse des données

Nous avons par la suite procédé au traitement qualitatif des réponses enregistrées des enseignants écoutés. Et ce afin de dégager objectivement et progressivement les éléments pertinents, dans le but d'exploiter la conception de cette évaluation diagnostique dans nos établissements universitaires en la spécialité de FLE. Cela nous a permis, par la suite, de voir précisément l'utilité réelle de l'évaluation diagnostique assurant l'apprentissage et ce par le biais d'une logique de remédiation préalablement appréciée.

**Question1** :« *Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement universitaire ?* »

Expérience	Fréquence	%
Moins de 5 ans	03	23%
5 à 10 ans	02	15%
11 ans et plus	07	62%
Total	12	100%

Tableau : 1 Le pourcentage selon les années d'expérience des enseignants

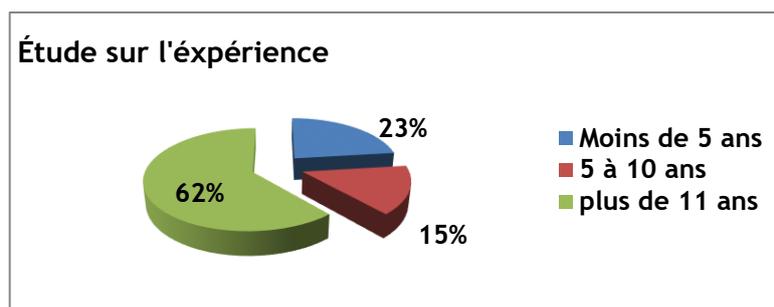


Figure 1 : Résultats obtenus sur l'expérience des enquêtés

Nous avons jugé essentiel de nous informer sur le nombre d'années d'expériences des enseignants enquêtés car cela montrera par la suite son effet sur l'exploitation de l'évaluation diagnostique en contexte universitaire. D'après le tableau et la figure, nous avons distingué le nombre important des enseignants ayant dépassé 11 années de travail en milieu universitaire, et qui dans leur réponses ajoutent, en majorité, avoir déjà occupé des postes dans le ministère d'éducation nationale. Les autres dont l'expérience est de 5 à 10 ans sont les moins nombreux avec un taux de 15%. D'autre part, les enseignants dont la durée d'expérience est moins de 5 ans sont au taux de 23%. Ainsi, nous pouvons déduire que notre échantillon est composé essentiellement d'enseignants qui ont une expérience suffisante pour nous évoquer précisément par la suite le déroulement des évaluations, particulièrement les évaluations diagnostiques à partir du terrain.

• **Question2** : « *Quelles unités d'enseignement avez-vous assuré ces trois dernières années dans le département de français? S'agit-il de Travaux Dirigés (TD) ?* »

Pour traiter les réponses des deux questions, conjointement, il s'est avéré préférable, pour nous, d'opter pour une analyse qualitative afin d'arriver à les associer au besoin d'entreprendre une évaluation diagnostique à prévoir au début de l'apprentissage d'une quelconque matière. Les unités d'enseignement distinguent les matières selon la qualité de leur contenu, les modalités d'évaluation et les coefficients ainsi que les volumes horaires hebdomadaires de chacune d'elles. C'est dans ce sens que nous avons choisi de les vérifier auprès de nos enseignants et faire par la suite le lien avec l'activité d'évaluation diagnostique. Les enseignants expliquent en majorité qu'ils assurent tous des travaux dirigés (TD). Six enquêtés parmi eux, déclarent assurer en plus des cours magistraux. Seulement 3 enseignants prennent en charge des matières de découverte et transversales à distance. Ceci nous permet de mieux exploiter l'évaluation diagnostique à travers les séances de travaux dirigés où le contexte et les circonstances favorisent la plupart du temps son application à

travers :Le nombre d'étudiants réduit afin de mieux cibler et accomplir une pré-remédiation pédagogique et le volume horaire permettant de consacrer des séances pour ce faire

• **Question3** : « *Procédez-vous à l'évaluation diagnostique au début de l'année, avant d'entamer le contenu de vos matières? Pourquoi ?* »

En continuant de recourir à l'analyse qualitative des réponses obtenues, il s'agit par la suite d'étudier le discours de chacun des enseignants pour parvenir à une synthèse notamment sur la justification de la réponse à la première question dichotomique. Tous nos enseignants confirment avoir débuté le contenu de leur matière chaque année universitaire par une évaluation diagnostique. Et ce en expliquant à l'unanimité la nécessité et le besoin de procéder à un test de vérification de compétences et pour une éventuelle réflexion sur les limites et les attentes de leurs jeunes étudiants, particulièrement concernant les nouveaux arrivants du cycle secondaire.

• **Questions 4 et 5** : « *Comment concevez-vous l'activité d'évaluation diagnostique et quelles en sont les stratégies efficaces pour ce faire ? Comment se déroule-t-elle en général ?* »

Il s'agit, par les présentes questions, de s'interroger sur la conception habituelle des activités en évaluation diagnostique ainsi que les stratégies abordées lors du déroulement de cette phase. Moins de 30 % des enquêtés affirment avoir composé des fiches, des questionnaires et des documents contenant une batterie d'exercices linguistiques. 5 % nous ont spécifiés avoir entamé des discours oraux suivis par une série de questions à l'oral pour accélérer le processus de l'évaluation diagnostique et pour obtenir, selon cet avis, une large idée sur la qualité et le niveau homogène des étudiants à former par la suite. La majorité de nos enseignants chercheurs, environs les 70 %, préfèrent établir un test écrit à partir d'un texte ; ceci éventuellement pour une vérification globale de leur compétence en matière de compréhension et production de l'écrit ainsi qu'aux différents niveaux linguistiques. Les supports choisis selon cet avis se réfèrent au programme de la 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire des langues étrangères. Le déroulement de l'activité en question dépend, selon la majorité des avis, du contenu établi à cet effet. Le test d'évaluation est, en général, vérifié collectivement à la fin de la séance, cela en expliquant la nécessité d'effectuer cette activité en une seule et unique séance de TD (c'est-à-dire 1 heure 30 minutes selon le volume horaire requis pour les séances de travaux dirigés).

• **Questions 6 et 7** : « *Quels sont vos objectifs à travers l'évaluation diagnostique ? Quels moyens utilisez-vous pour la mettre en œuvre ?* »

Les questions sur les objectifs de l'évaluation diagnostique et les moyens utilisés lors de sa réalisation permettent, en effet, de considérer la rigueur et l'intérêt porté à cette activité dans sa conception. Les réponses varient dans les propos mais s'accordent à l'idée de prévoir postérieurement un enseignement adapté au niveau homogène des apprenants. Un enseignement adapté selon quelques avis concerne aussi bien le contenu de la matière que la manière de le disposer et de sa mise en œuvre. En d'autres termes, la conception même de tout un programme de l'unité à enseigner dépendra des données recueillies à partir de

ce type d'évaluation d'où l'on peut confirmer son importance par rapport à la formation étudiante.

• **Question 8** : « *Considérez-vous votre évaluation diagnostique comme principalement un outil de progrès ou à priori une remédiation pédagogique ? Pourquoi ?* »

Afin d'associer les objectifs d'une évaluation diagnostique à la logique d'une remédiation pédagogique, il nous a semblé pertinent de demander à nos enquêtés de révéler leur appréciation sur ce type d'activité. Ceci notamment vis-à-vis ses finalités sous-jacentes selon deux points de vue différents mais aussi complémentaires. Tous les enseignants affirment qu'ils considèrent nécessairement cette évaluation comme d'abord, une remédiation pédagogique car selon eux, aucune base ne pourrait être construite si cela n'avait pas été fondé sur une plateforme « solide ». Ceci dit, l'évaluation diagnostique pourra bien être considérée, aussi, comme un outil de progrès à travers le traitement des points révisés précédemment d'une manière collective, et par là la construction d'un contenu de savoir adapté au niveau requis, constaté à partir d'une étude du profil d'entrée des apprenants. En conséquence, on suivra formellement les indications du canevas académique de la formation concernée. Afin de cibler les rapports entre chacune des notions et l'activité étudiée, un schéma tente de les résumer de la manière suivante

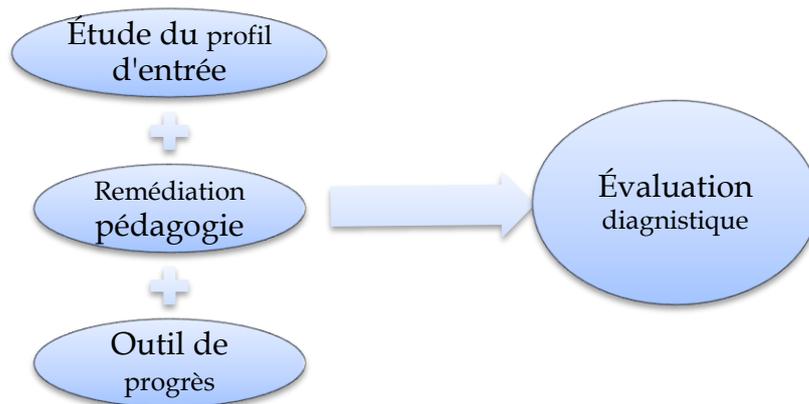


Figure 2 : Schéma référentiel en évaluation diagnostique

• **Question9** : « *Selon vous, comment une évaluation diagnostique dûment réalisée serait-elle au service de l'apprentissage dans les différentes matières pour les étudiants de langue française ?* »

En dernier lieu, il s'agit de formuler une opinion-synthèse sur une évaluation diagnostique principalement au service de l'apprentissage notamment pour les apprenants du FLE en contexte universitaire. L'étude des réponses, dans le cas échéant, nous mènera à établir un constat sur la méthode efficace dans la conception d'une fiche d'examen de diagnostique qui aura à examiner à partir de différents angles, à la fois le profil acquis et le profil à construire ou à développer au cours de l'avancement des matières.

Les enseignants interrogés s'accordent à l'idée de la nécessité de l'association réfléchie et pertinente des activités destinées à cet effet, et à la nature des questions posées aux

étudiants de la matière. Ce contenu doit, selon les mêmes avis, convenir également au savoir préalablement disposé à être enseigné. Il s'agit d'étudier en outre les conditions dans lesquelles se retrouve le groupe, le contexte réel (tenant compte du nombre d'étudiants, la disposition de la salle d'étude), variant les moyens pédagogiques et les stratégies. Ils évoquent l'importance de concevoir une fiche pédagogique afin de suivre rigoureusement toutes les étapes nécessaires dans sa réalisation. Les enquêtés ajoutent l'importance de déclencher le facteur de la motivation à travers ce type d'évaluation pour tenter de bâtir un savoir sur des « bonnes bases » selon leurs dires.

### **3.2.3. Constat et interprétation des données**

Après avoir procédé à l'analyse qualitative des données de l'entretien semi directif, il s'est avéré à noter que la plupart des enseignants, dotés d'une expérience remarquable dans les différents établissements universitaires, déterminent les prés-acquis de l'apprentissage, et tous favorisent les questions d'orientations au début de chaque unité. Parallèlement, nous constatons que ces enseignants, majoritairement, ont recours à la multiplication des activités pédagogiques en cette phase d'évaluation. Cependant, il nous a été difficile de cerner et de structurer selon un certain modèle les étapes d'une fiche pédagogique destinée à cet effet. Certains de nos enquêtés optaient pour l'idée de classer les étudiants en fonction de leurs résultats pour procéder par la suite à la pédagogie dite différenciée. Une grande partie de nos enseignants disposent parfois des activités pédagogiques particulières qui soutiennent les étudiants en difficulté.

Les résultats de notre entretien ont montré également l'intérêt que porte la majorité des enseignants à cette phase évaluative, et ce en nous évoquant leur souci par rapport à son contenu et ses objectifs. Cela en exprimant leur sérieuse volonté à concevoir conformément cette évaluation dans le but d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. Or, nous n'avons pas noté, dans les différentes réponses, une éventuelle programmation rigoureuse des séances de remédiation, des rattrapages et TD, ou à travers des ateliers de repérage des lacunes. La remédiation, par conséquent, demeure une étape utopique alors censée être cruciale après un diagnostic établi au début des apprentissages. Ceci est un fait qui rendra moins effective la rentabilité de cette activité ; en conséquence, l'enseignant n'arrivera que difficilement à cibler sa véritable intention.

## **Conclusion**

L'évaluation diagnostique est une étape cruciale dans le processus d'apprentissage, notamment si elle est considérée selon une logique de remédiation mais aussi un outil efficient de progrès dans les différentes matières en l'occurrence celles du programme du FLE en contexte universitaire. En effet, les compétences langagières, de compréhension ou de production entre autres, ne peuvent être réexploitées si elles n'ont pas été préalablement vérifiées par un diagnostic préliminaire. C'est dans ce sens que nous nous sommes investi dans ce champ de recherche. Nos hypothèses ont été effectivement confirmées.

Rappelons-nous que ces dernières avancent que Les évaluations diagnostiques s'occupent à priori de la direction des carences et des besoins sur la base desquels seraient conçues les activités d'apprentissage proposées par les canevas universitaires en formation de langue

française. Nous avons ajouté que la remédiation pédagogique serait l'une des intentions sous-jacentes de l'enseignant-chercheur à travers ce type d'évaluation. D'autre part, nous confirmons que la conception et la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique se trouve être réellement l'objet de tout un travail complexe d'analyse des tâches mais aussi de réflexion sur la disposition physique et intellectuel à cet effet. Ceci par l'intérêt à porter essentiellement à l'organisation des tâches efficaces à prévoir au début de tout apprentissage.

À partir de cette étude, l'échantillon interrogé, représenté par les enseignants universitaires de langue française des universités Belhadj Bouchaib d'Ain Temouchent et Djilali Liabes de Sidi Bel Abbès, a décelé de nombreuses appréciations et remarques à travers l'entretien semi directif dédié à cette recherche. Ceci en étalant leur utilisation et recours à l'évaluation diagnostique. Il s'est affirmé, finalement, que le rôle de cette évaluation est décisif et permet d'examiner antérieurement le niveau de l'apprenant et de tenter par la suite de préconiser des remédiations pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage incitant par conséquent l'apprenant/étudiant à produire davantage d'efforts afin de progresser dans ce qui est à venir.

### Références bibliographiques

- BOGAERT, É. 2009. *Le diagnostic est une écriture*. Consulté le février 22, 2024, sur <https://www.cairn.info/revue-sud-nord-2009-1-page-43.htm>
- BROSSARD, M. 2004. *Vygotski, lecture de recherche en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- KETELE. 2010. Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (XV) .
- MONDOR, P. 2017. L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours. *Pédagogie collégiale volume 30 n°4* , pp. 17-20.
- TACTILEO. 2019. *Évaluation diagnostique, c'est grave docteur ?* Consulté le février 25, 2024, sur [tactileo: https://www.tactileo.com/formation-professionnelle/evaluation-diagnostique-cest-grave-docteur/](https://www.tactileo.com/formation-professionnelle/evaluation-diagnostique-cest-grave-docteur/)
- ZOUALFAKAR, J.2012. *L'apprentissage par les compétences : le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage par compétences*. Luxembourg: HAL.