



HAL
open science

L'évaluation des matériaux multimédias de formation en langue.

Jean-Claude Bertin

► **To cite this version:**

Jean-Claude Bertin. L'évaluation des matériaux multimédias de formation en langue.. 1999. hal-00232962

HAL Id: hal-00232962

<https://hal.science/hal-00232962>

Preprint submitted on 3 Feb 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université du Havre
CIRTAI – groupe Langues Multimédia

**L'évaluation des matériaux multimédias
de formation en langue**

Rapport de
Jean-Claude BERTIN
Maître de Conférences en anglais

Contrat de plan Etat - Région 1998-99

Mars 1999

L'évaluation des matériaux multimédias de formation en langue.

Préambule

Ce rapport constitue l'aboutissement d'un programme de recherche dont la première partie avait considéré les conditions d'intégration des nouvelles technologies dans les formations en langues du transport [Annoot et Bertin 1997].

L'objectif initial de la seconde phase était d'évaluer les outils logiciels développés [CD-ROM ATIL, Bertin : 1997] dans des situations d'apprentissage différentes : institutions, types de formation, niveaux de compétence des apprenants, modes d'utilisation. Les observations recueillies devaient permettre d'analyser les adaptations nécessaires aux différents publics et situations d'apprentissage.

Cette étude impliquait l'utilisation du CD-ROM développé au Havre par des institutions différentes, et l'adhésion des équipes pédagogiques concernées au projet. La première phase du programme (1997-98) consistait donc en une étude de faisabilité.

Le rapport intermédiaire, remis en Juillet 1998, a montré la difficulté de trouver une base d'observation suffisamment représentative pour mettre en place la structure d'analyse prévue. En collaboration avec la société Learning Labs, productrice du CD-ROM, des contacts furent noués avec des formateurs spécialisés dans le domaine du Transport et de la Logistique, issus d'horizons divers, auxquels furent fournies des versions d'évaluation du logiciel : IUT, MST, centres de formations privés, formateurs des entreprises de transport et de logistique.

L'analyse des données recueillies lors de ces contacts, infructueux sur le plan de l'adoption du support par un nombre suffisant d'institutions, permit toutefois de dégager de nouveaux axes de réflexion liés à la nature innovante des matériaux pédagogiques multimédias : ergonomie, nature de l'environnement d'apprentissage, nature et organisation du matériau linguistique et des activités didactiques.

Le rapport intermédiaire fait ressortir un manque évident de formation et d'information des formateurs, d'une part, d'outils conceptuels d'évaluation des nouveaux matériaux, particulièrement, semble-t-il, en matière de langue de spécialité, d'autre part. Cette enquête préliminaire révèle, en effet, l'absence de critères d'évaluation clairs prenant en compte le caractère nécessairement innovant de ce support, ainsi qu'une forte disparité des quelques grilles d'analyse de didacticiens disponibles (souvent réservées, d'ailleurs, à des réseaux d'initiés nationaux ou européens). Ces grilles restent encore très souvent orientées vers des aspects techniques et constituent dans une large mesure une aide inadaptée ou mal orientée pour les décideurs et les formateurs.

Un autre trait caractéristique des grilles recueillies au cours de cette première phase est une conception ne favorisant pas la prise en compte des véritables innovations, ce qui semble surprenant pour des outils dont la qualité devrait précisément relever l'adéquation entre innovation et besoins pédagogiques et linguistiques. Une telle situation conduirait à une normalisation plus qu'à l'innovation, en se concentrant sur les aspects déjà connus et

maîtrisés – donc, rassurants – par les formateurs. Ne s’agirait-il pas là du « syndrome du rétroviseur » dénoncé déjà en 1989 dans un rapport de l’OCDE ?

Une source de difficulté est ce que l’on peut appeler le syndrome du rétroviseur, c’est-à-dire de regarder les logiciels « dans le rétroviseur », de considérer le passé et non l’avenir, de comparer les logiciels en fonction de critères dépassés, de se contenter de la technologie et des découvertes anciennes dans le domaine des sciences cognitives, du contenu enseigné et de l’apprentissage, au lieu de rechercher et d’exiger les technologies et découvertes de l’avenir. Ce syndrome a un effet dommageable en engendrant un point de vue statique, alors que l’introduction des technologies dans l’enseignement est, au contraire, un domaine dynamique et en développement (...) qui est constamment porteur de nouveaux défis et de nouvelles possibilités. [OCDE 1989]

Une utilisation optimale des nouvelles technologies dans les formations professionnalisées en langue dépend étroitement des expérimentations menées à différents niveaux. Pour que celles-ci se développent, il convient donc de proposer aux acteurs et décideurs les moyens de juger plus objectivement de l’apport de ces technologies.

Ce rapport s’oriente dans cette direction et se propose de compléter celui de Mai 97, en définissant les termes d’une évaluation des matériaux multimédias de langue propre à garantir leur intégration optimale dans les formations et les pratiques pédagogiques.

* * *
*

Introduction

L'importance des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues (Nouvelles Technologies pour la Formation – NTF) n'est plus à démontrer pour qui consulte la littérature spécialisée. Pour une large majorité des enseignants, pourtant, la curiosité initiale n'a pas encore débouché sur des évolutions significatives en matière de pratiques éducatives. Le développement de l'informatique pédagogique, dont le multimédia représente le dernier avatar, ne peut être que la résultante d'une combinaison de facteurs dont le poids relatif a beaucoup évolué.

Voici bientôt dix ans, Gordon Burgess définissait des conditions de développement des NTF selon une vision très technologique :

Des trois éléments nécessaires à l'existence de l'informatique pédagogique – matériel approprié, logiciels appropriés et un enseignant ayant accès aux deux et montrant suffisamment d'enthousiasme et de compétence – le plus décisif est le matériel [Burgess 1990 : 11].

Entre temps, les ordinateurs ont évolué de telle façon que le matériel n'est plus l'obstacle principal : leur coût a tant chuté, leur puissance a tellement été multipliée, que tout ordinateur actuellement sur le marché suffit amplement aux besoins du multimédia de langue. Parallèlement, les éditeurs ont enrichi leur catalogue et l'éventail du choix offert en matière de logiciels éducatifs est maintenant très (trop ?) large. Ce qui semble surtout faire défaut, en revanche, sont les critères d'évaluation destinés aux enseignants, afin de leur permettre de franchir un pas que beaucoup hésitent encore à franchir, ou de les aider dans des choix dont dépendront la qualité et la viabilité de l'expérience pédagogique qu'ils entendent mener. C'est sans doute sur ce point que la situation a le moins évolué en dix ans. L'ordinateur multimédia est encore l'apanage d'une minorité d'enseignants.

Pour que son utilisation se développe, trois conditions sont requises :

- une prise de conscience de son intérêt réel pour une formation donnée, au-delà du simple phénomène de curiosité et de nouveauté ;
- une réflexion sur son intégration au sein de cette formation ;
- la disponibilité pour le plus grand nombre d'outils conceptuels de choix en matière d'achat ou de développement de matériaux pédagogiques multimédias.

Sur le plan logiciel, d'autre part, la « révolution multimédia » est venue apporter une solution aux limites des premiers E.A.O.¹ de langue : enrichissement du visuel, oralisation de l'ordinateur, passage du concept d'hypertexte à celui d'hypermédia². Ces apports essentiels ont, dans le même temps, complexifié de manière significative le travail de l'enseignant, que ce dernier soit à l'origine de la décision du recours aux NTF ou qu'il soit le metteur en scène de cette décision dans la salle de classe.

Choisir un outil de formation, puis les matériaux pédagogiques qui lui seront associés, est une tâche difficile tant les composantes de l'évaluation préliminaire sont variées. Le but de ce rapport n'est pas de se substituer à des études ou des méthodes d'évaluation existantes. Il est de tenter une synthèse de ces travaux, puis de la combiner aux observations menées sur le terrain (utilisation et création de matériaux multimédias de formation en langue) afin de

¹ E.A.O. : Enseignement Assisté par Ordinateur. Ce sigle dénote maintenant la première génération de logiciels éducatifs, plus fondés sur l'enseignement que l'apprentissage d'une langue, génération caractérisée par son association avec des systèmes d'exploitation aux capacités graphiques et sonores limitées ou inexistantes.

² Hypertexte : document informatique autorisant une lecture non linéaire d'un document textuel ; hypermédia : documents non linéaires constitués d'une combinaison de textes, images, sons ou séquences vidéos.

proposer une grille pouvant servir de base à une méthodologie de l'évaluation des multimédias de langue. Ce travail cherche aussi à prendre en compte les nouvelles attentes qui ont plus récemment vu le jour en matière de qualité logicielle, et en particulier les apports de la psychologie cognitive.

Il se présente sous la forme d'une première partie constituée d'une discussion générale visant à préciser le contexte de l'évaluation : définition des termes, des acteurs, des conditions.

Une deuxième partie se fonde sur un corpus de documents méthodologiques pour proposer une grille d'évaluation correspondant à notre objectif particulier (aide à la décision en matière d'achat ou de développement de matériaux pédagogiques multimédias).

* * *
*

Définir le contexte de l'évaluation

Toute évaluation correspond au questionnement particulier d'une personne, ou d'un groupe de personnes, relatif à un phénomène spécifique. La pertinence, l'utilité de toute évaluation dépend étroitement de la réflexion qui la sous-tend : pourquoi évaluer ? qui évalue ? quand doit-on évaluer ? quoi évaluer ? comment évaluer ?... autant de questions que nous nous attacherons à préciser au cours des pages qui suivent.

1. EVALUER LA QUALITE D'UN DIDACTICIEL

1.1. L'évaluation

L'évaluation est un processus qui vise à déterminer le mérite, c'est-à-dire la valeur intrinsèque d'un objet, ou la valeur en contexte, c'est-à-dire ses qualités extrinsèques dans un contexte particulier [M. Scriven cité dans Demaizière et Buisson 1992 : 320]. Cette première distinction entre qualités intrinsèques et extrinsèques d'un produit est complétée par la nécessité de relier toute procédure d'évaluation à l'objectif qui la sous-tend : l'objectif de l'évaluation est de prendre une décision (...). Ce n'est donc pas, contrairement à une certaine croyance et à une certaine pratique, de « porter un jugement ». Une différence fondamentale sépare l'évaluation du jugement : l'évaluation est nécessairement orientée vers une prise de décision qu'elle est sensée fonder ; le jugement ne suppose pas qu'une décision soit prise [Postic et De Ketele, cité dans Demaizière et Buisson 1992 : 320].

La nécessité d'une évaluation appropriée en matière de décision d'achat ou de conception de matériaux multimédias est d'autant plus forte, que cette décision fait partie d'un processus plus large d'innovation pédagogique dont l'orientation doit être clairement établie : *l'objectif de l'évaluation est de fournir des informations afin de guider les applications ultérieures d'une innovation [Hiltz 1994 : 145]³.*

Nous ne chercherons donc pas ici à déterminer des critères de jugement sur la qualité intrinsèque d'un produit de formation. Notre objectif reste bien de fournir aux enseignants des éléments d'appréciation sur les capacités d'un matériau donné à s'intégrer utilement au sein d'une formation.

Notons toutefois qu'une fois lancé, le processus d'évaluation prend parfois sa propre autonomie, et l'appréciation attendue sur l'outil de formation peut rejaillir sur des pans complets de cette formation. Evaluer, c'est comparer, jauger, questionner...et donc, d'une certaine manière, remettre en cause.

A quel type de décision nous référons-nous dans le cas qui nous intéresse ici (fig. 1) ?

³ « The purpose of evaluation is to provide knowledge to guide subsequent implementations of an innovation »

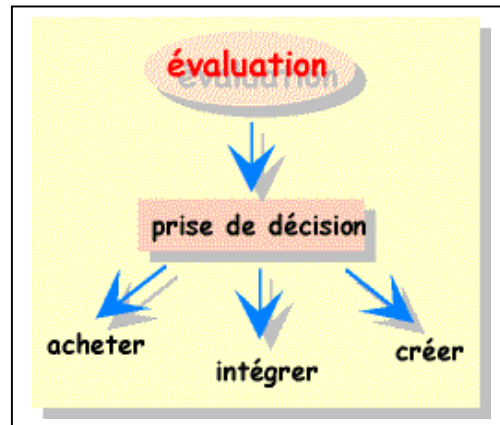


Fig. 1 : Objectifs de l'évaluation

Le préambule de ce rapport fournit un cadre précis à notre réflexion : l'évaluation dont nous parlons vise à fonder une prise de décision sur l'achat, la création et/ou l'intégration de matériaux multimédias de formation en langues. Ce que ce schéma cherche à illustrer, ce sur quoi nous insisterons dans les pages à venir, est la double valeur du processus : « acheter / créer » portent sur des produits (qualités intrinsèques) ; « intégrer » porte sur la relation entre ce(s) produit(s) et la situation globale de formation dans laquelle il(s) s'insère(nt).

Restons toutefois prudents et précisons ce qu'aucune évaluation ne saurait apporter :

- ❑ La part du décideur : il convient de ne pas confondre les éléments d'appréciation qu'apporte l'évaluation et la prise de décision elle-même, qui est une prise de responsabilité. Celle-ci peut intégrer d'autres facteurs que ceux fournis cette analyse ;
- ❑ La part de l'enseignant : mode d'utilisation au sein de la classe, modalités d'intégration, créativité... En particulier, l'évaluation ne peut en aucun cas présumer de la volonté des enseignants d'intégrer un produit donné dans leur cours, avec les remises en cause que cela implique fréquemment ;
- ❑ La part de l'apprenant : le logiciel, comme le manuel, sont tout aussi **virtuels** sur le plan de la pédagogie, car ils n'offrent chacun qu'un ensemble de **potentialités**. L'actualisation de ces potentialités, positives ou négatives, n'apparaît que lorsque se trouvent réunies l'ensemble des composantes de la situation d'apprentissage (4.1).

1.2. Qualité et critères de qualité

1.2.1. Qu'entend-on par « qualité » ?

Définir la notion de qualité demande que l'on définisse tout d'abord la nature des produits observés. En matière de multimédia, le problème est double, du fait du caractère particulier du support : s'agit-il de considérer le didacticiel avant tout comme un produit informatique ou comme un outil de formation ? Dans un cas, l'approche sera technologique, dans l'autre, didactique.

Notre approche, dans ce rapport, se veut résolument didactique. Elle se distingue radicalement de l'affirmation de Henry Hamburger pour qui *un didacticiel est un logiciel et doit par*

conséquent être évalué selon des normes logicielles⁴. S'il est possible d'accepter cette vision dans une certaine limite (le didacticiel ne doit pas « planter »,...), il est plus difficile de suivre son auteur lorsque celui-ci en déduit : *le code doit être en être compréhensible car il est possible qu'une autre personne doive procéder à des modifications* [Hamburger 1990 : 22]⁵. Sans doute trouvons-nous ici la raison pour laquelle tant de grilles d'analyse placent un accent aussi marqué sur les aspects purement techniques des didacticiels, au détriment, parfois, de l'innovation pédagogique.

Ce rapport soutient l'idée que si un produit de formation, didacticiel ou système-auteur, est destiné aux enseignants, la notion de code informatique doit disparaître totalement, ceux-ci n'ayant que très rarement les compétences nécessaires pour en maîtriser les arcanes. S'il est vrai que qu'une autre personne doive parfois procéder à des modifications de contenu, alors ce contenu doit être organisé de manière parfaitement intelligible pour l'enseignant, en fonction de schémas de pensée auxquels celui-ci est habitué.

Cette thèse n'est en aucun cas utopique : elle est corroborée par les résultats de mes propres recherches (système « Learning Labs »).

Deux remarques supplémentaires montreront l'insuffisance d'une insistance trop marquée sur les aspects techniques des produits multimédias :

- a) *les caractéristiques techniques ne trouvent pas toujours de contrepartie en termes de structures d'apprentissage ;*
- b) *faire appel au multimédia pour l'apprentissage des langues signifie qu'il faut considérer le multimédia comme partie intégrante du modèle d'apprentissage, et pas uniquement comme un contexte* [Raby et Baillé 1993].

Les caractéristiques techniques devront toujours être mises en rapport avec les aspects linguistiques (l'objectif de la formation) et didactiques (les moyens mis en œuvre pour cette formation). La structure de la grille proposée en fin de rapport reflète ce postulat.

En termes de logiciels destinés à la formation en langue, la notion de qualité peut se décliner selon plusieurs modalités :

- qualité pédagogique : intelligibilité des objectifs, respect des niveaux de compétence, flexibilité (adaptabilité aux variations individuelles), pertinence et enchaînement des activités et des séquences pédagogiques, adéquation entre le matériau linguistique du didacticiel et les objectifs de la formation... Cette évaluation est du ressort du didacticien et du linguiste ;
- qualité de la présentation (ergonomie visuelle) : lisibilité, attrait, clarté des concepts... La forme doit être au service du message (linguistique) et de la fonction (pédagogique).
- Qualité de l'interface-utilisateur (ergonomie fonctionnelle) : facilité d'utilisation, nombre et type de manipulations requises pour chaque opération, clarté des fonctions logicielles... La technique doit savoir se faire oublier au profit de l'apprentissage⁶.

⁴ « A CALL system is a piece of software, so it is fair to evaluate it by software standards ».

⁵ « The code should be comprehensible since someone else may have to carry out the modifications »

⁶ En situation d'apprentissage, j'ai souvent pu noter à quel point l'irruption de la technologie durant le cours de langue (pannes, « bogues »,...) est ressentie négativement par les apprenants, qui expriment un sentiment de « brouillage » des objectifs de la formation [« nous sommes venus faire de l'anglais, pas de l'informatique »].

La **qualité intrinsèque** d'un produit dépend de l'adéquation entre ces différents facteurs. Sa **qualité extrinsèque** dépendra de leur adéquation avec le contexte général dans lequel il sera potentiellement utilisé :

- Quels aspects de la formation seront concernés par le recours au didacticiel multimédia ? Comment l'outil informatique, de manière générale, sera-t-il intégré ?
- Les fondements didactiques et linguistiques du didacticiel sont-ils compatibles avec ceux de l'ensemble de la formation ?
- Le didacticiel se prête-t-il aisément au mode d'utilisation prévu (autonomie / autonomie guidée / directivité - présentiel / non présentiel) ?
- Quelles modifications le didacticiel demande-t-il de la part de l'enseignant concerné, par rapport au cours habituellement proposé (prévoir les résistances éventuelles) ?
- Dans quelle mesure l'(inter)activité inhérente au didacticiel est-elle compatible avec les apprenants cibles ? De nombreuses observations sur le terrain laissent supposer qu'une formation à l'autonomie, fût-elle guidée, ne serait pas totalement inutile...

En d'autres termes, il convient de distinguer la **qualité des outils** de **celle de l'utilisation** de ces mêmes outils.

Une telle approche globale de la qualité pose le problème de savoir s'il existe ce que l'on pourrait réellement qualifier de « multimédias de qualité ». Est-il possible de séparer l'outil de la situation d'apprentissage dans laquelle il s'inscrit ? Pour des linguistes, le parallèle est frappant avec la notion de « situation de communication » dont les théories de l'énonciation ont démontré l'importance : dans les deux cas, il est essentiel d'en connaître les acteurs. Dans les deux cas, également, on peut noter l'existence d'une compétence stratégique (*survival strategies*) : dans le domaine qui nous concerne, il s'agit de l'aptitude à adapter à une situation donnée des logiciels jugés intrinsèquement « douteux ». Rappelons-nous toujours que les « meilleurs » didacticiels peuvent donner de piètres résultats et que la réciproque est tout aussi valable.

1.2.2. Critères de qualité

La remarque précédente pose le principe selon lequel la qualité d'un produit de formation dépend, en un premier temps, de deux critères principaux :

- D'une manière subjective, la qualité correspondra au rapport entre l'objectif visé, le public cible et les caractéristiques intrinsèques du produit. Ce critère est subjectif car il varie d'une situation à l'autre (objectif de la formation), d'un groupe d'apprenants à l'autre, d'un enseignant à l'autre (certains veulent un produit « clés en mains », d'autres, du « sur mesure »).
- D'une manière plus objective, la qualité d'un produit correspondra à la façon dont celui-ci se situe par rapport aux théories linguistiques et didactiques généralement acceptées.

1.2.3. Didacticiel ou espace d'apprentissage ?

Si l'on poursuit cette idée, on acceptera l'affirmation selon laquelle l'apprentissage d'une langue seconde est un processus complexe, sur lequel beaucoup de zones d'ombre planent encore. On reconnaît cependant la pertinence de quelques mots-clés tels que « organisation »

(déconstruction puis reconstruction du matériau linguistique par l'apprenant), ou « mise en relation » (au niveau des éléments de langue ou à celui des processus mentaux).

L'un des critères de qualité sera alors de déterminer dans quelle mesure un produit de formation fournit à l'apprenant un environnement propice à ces activités cognitives, ou dans quelle mesure il peut s'intégrer au sein d'un tel environnement⁷. Ainsi, il conviendrait de situer le didacticiel évalué selon le type de relations qu'il entretient avec l'environnement informatique dans lequel il s'insère :

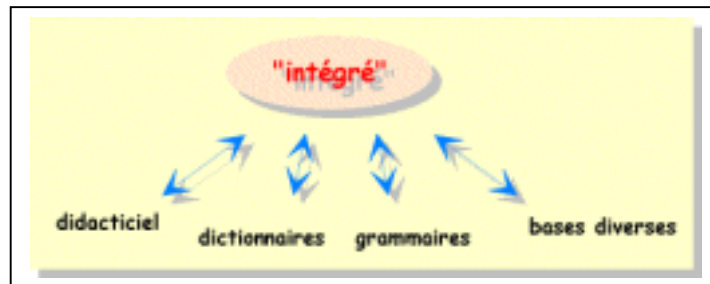


Fig. 2a : différentes conceptions de didacticiels d'apprentissage de langue – logiciel « intégré »

- Un « produit intégré » est à lui seul un véritable espace d'apprentissage comprenant un nombre variable d'outils de référence, de réflexion, d'organisation, ..., selon une ergonomie étudiée de manière à favoriser la mise en œuvre des processus mentaux liés à l'activité cognitive (liens hypertextuels, automatisation de certains appels, ...).



Fig. 2b : différentes conceptions de didacticiels d'apprentissage de langue – logiciel « intérateur »

- Un « intérateur » est un didacticiel pour lequel des outils complémentaires n'ont pas été explicitement prévus, mais dont l'ergonomie permet une adaptation relativement aisée avec d'autres logiciels remplissant ces fonctions (configuration possible du didacticiel pour « appeler » ou échanger des données avec certains logiciels externes).

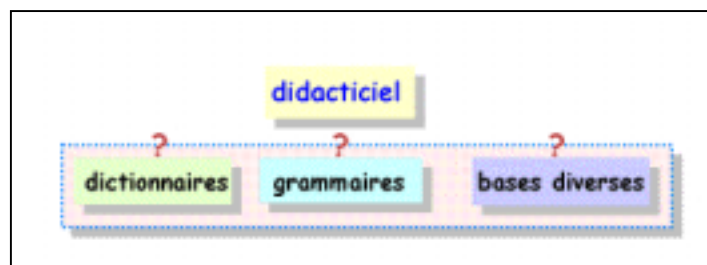


Fig. 2c : différentes conceptions de didacticiels d'apprentissage de langue – logiciel « autonome »

⁷ Il s'agit ici de la théorie de « l'espace d'apprentissage » qui forme l'axe principal de mes propres recherches avec le « Learning Space », devenu « Learning Labs » depuis lors.

- La plupart des didacticiels sont autonomes et ne sont pas prévus pour entretenir des relations explicitement organisées avec d'autres logiciels. Toutefois, s'ils sont conçus pour fonctionner sous un environnement de type Microsoft Windows, ce dernier permet des échanges de données, pour lesquels il faudra toutefois que l'utilisateur maîtrise certaines fonctions informatiques de base.

Plus on ira vers un didacticiel de type « intégré », plus l'unité ergonomique et didactique entre les différentes composantes de l'environnement d'apprentissage sera grande et plus l'interface informatique se fera oublier au profit de l'activité d'apprentissage.

La situation inverse ne signifie pas que l'apprentissage sera de moindre qualité. L'opposition entre ces situations indique généralement une distinction au niveau des objectifs pédagogiques : plus globaux dans un cas, plus ponctuels dans l'autre. Il conviendra donc de toujours mettre en balance la nature de l'espace d'apprentissage multimédia (virtuel) et celle de l'environnement de formation (réel).

1.2.4. De nouveaux critères à prendre en compte

Aussi longtemps que l'E.A.O. s'est cantonné à un schéma essentiellement linéaire, évaluer la qualité d'un didacticiel revenait à analyser le problème, purement pédagogique, de la transmission des connaissances (comment agencer / organiser la structure linéaire de manière à ce que chaque nouvelle page-écran corresponde à une étape de l'apprentissage ?). La question était de nature algorithmique.

Avec l'arrivée des concepts d'hypertexte, puis d'hypermédia, la notion de linéarité a explosé, sur le plan technique, puis a dû être repensée, sur le plan didactique [Bertin 1998]. La richesse des concepts informatiques désormais ouverts au didacticien a pour corollaire l'inversion du paradigme traditionnel :

Informatique → Pédagogie.

Il devient alors nécessaire, devant la diversité de l'offre technologique, de se retourner vers des modèles : cognitifs, didactiques, ergonomiques, institutionnels. Le résultat est que l'évaluation et les choix qu'elle implique deviennent aussi plus complexes.

Évaluer un produit de formation en langue n'est plus concevable selon une simple approche technologique, mais devient une activité relevant des sciences humaines [Rouet 1998].

Si les théories de l'apprentissage, sur lesquelles reposent communément les procédures d'évaluation, insistent sur la structure – et la structuration - de la connaissance, la psychologie cognitive, place l'accent sur la représentation de cette connaissance. Pour ce qui nous concerne, il existe un risque non négligeable que l'auteur d'un didacticiel soit trop influencé par ses propres représentations pour que le matériau développé serve effectivement à l'ensemble des apprenants. Ceci est vrai tout autant des produits de formation de type « didacticiel » que des systèmes auteurs⁸. C'est cette démarche qui caractérise, par exemple, l'approche baptisée « HCI » (Human-Computer Interaction) [Hémard 1998]. Son impact se fait notamment sentir au niveau de l'analyse des représentations des connaissances au sein d'hypermédias de langue : type de navigation dans les didacticiels, type de représentation de leur « hyperstructure »...

Ces deux derniers aspects sont, de fait, intimement liés, puisque le cheminement individuel de l'apprenant va dépendre de ses propres représentations de la connaissance, d'une part, et de la

⁸ « Practitioners are conditioned, if not coerced, by authoring platforms which, coming with their own design recommendations and scenarios, play an influential part in establishing and shaping technological boundaries » [Hémard 1998 : 247].

forme du guidage pédagogique (visualisation de l'hypernavigation et de la structure pédagogique) proposé dans le didacticiel, d'autre part.

On sait désormais que l'activité cognitive de l'apprenant suit une évolution à partir des représentations vers l'organisation nécessaire de la connaissance en mémoire [Preece et al. 1994], et qu'une visualisation du modèle conceptuel aide l'apprenant à structurer sa propre représentation de la connaissance [Hémard 1998 : 250].

Qu'il s'agisse d'un simple repérage du chemin « physiquement » parcouru par l'apprenant dans le didacticiel, ou d'une aide à l'activité cognitive, il est donc essentiel que tout didacticiel hypermédia propose une représentation de sa structure. Le problème de la forme de cette représentation reste cependant ouvert.

Il convient, sur ce plan, de distinguer deux schémas principaux [Preece et al 1994 : 134] :

- Un schéma structurel représentant la structure interne du système : modèle « comment-il-fonctionne » (*how it works*). Il semble que l'utilisation de ce schéma dans les didacticiels soit rarement très poussée et que cette carence débouche sur un risque élevé de désorientation de l'apprenant [Hémard 1998 : 250].
- Un schéma fonctionnel organisé autour de la représentation du fonctionnement interne du système : modèle « comment l'utiliser » (*how to use it*). Si une majorité d'apprenants trouvent ce modèle plus convivial (habitude de pratiques antérieures), celui-ci peut s'avérer plus complexe à concevoir dans le cas de tâches nouvelles, interactives et hypermédias [Hémard 1998 : 251].

La grille d'évaluation devra donc vérifier la présence de telles représentations et prévoir leur analyse.

2. QUI ÉVALUE ?

La question que pose l'évaluation est double :

2.1. Qui peut évaluer les didacticiels ?

Il s'agit ici d'une question de principe, mais à laquelle le manque de recul rend toute réponse difficile.

Évaluer des didacticiels est une tâche bien difficile car 'nul n'est aujourd'hui tout à fait en mesure d'en juger, faute d'une culture suffisante' [Barcheath 1987].

Certes, le nombre d'expériences pédagogiques a bien progressé au cours des dernières années, mais cette progression est encore bien loin de la rapidité avec laquelle évolue la technologie informatique. Garder le contact avec celle-ci, tout en gardant le recul nécessaire à la validité des observations, est chose bien difficile. Les « experts » ne sont considérés tels qu'en regard de la masse d'enseignants encore novices, voire totalement profanes, dans le domaine.

Cette question nous renvoie, d'ailleurs, à une question plus vaste : « qui peut évaluer l'enseignement ou la formation ? » [Viallet et Maisonneuve 1981]

2.2. Qui, de manière pragmatique, évalue les didacticiels ?

C'est de la réponse à cette question que dépend la portée des observations, car les points de vue et les attentes varient selon le statut de l'évaluateur.

2.2.1. *Évaluateur externe*

Pour fonder son choix, il est maintenant possible de se référer à des banques de données alimentées par des rapports d'experts. Ces derniers se conforment le plus souvent à une norme méthodologique définie par le groupe ou l'institution auquel ils appartiennent et dont les objectifs peuvent varier de manière significative. L'ORAVEP ou le programme Educasup sont deux exemples nationaux de telles banques ; « the CALL Review Centre », basé en Grande Bretagne, possède son propre site ciblé sur les logiciels accessibles sur l'Internet ; MALTED ou RAPIDO sont deux programmes européens axés sur l'évaluation des logiciels de formation en langue. D'autres banques de données ont parfois des arrière-pensées commerciales qui en limitent l'intérêt.

L'avantage de ces banques réside principalement dans le fait que les évaluations sont normalement menées par des experts ayant pratiqué une pédagogie utilisant l'ordinateur ou reconnus pour leurs recherches dans ce domaine.

Malheureusement, le nombre de ces experts reste bien limité face au nombre de produits disponibles sur le marché (national et, encore plus, international). La sélection des produits retenus lors de ces programmes d'évaluation dépend de critères souvent peu scientifiques :

- notoriété d'un produit (désir d'évaluer un produit qui « a su » faire parler de lui par ses qualités intrinsèques ...ou celles de la publicité faite à son propos).
- hasard des relations (un expert sera tenté d'évaluer un produit qu'il aura connu lors de contacts personnels, au cours de colloques ou autres salons).
- capacité de la grille d'analyse utilisée par les experts à intégrer tous les aspects d'un didacticiel. Il s'agit là d'un problème particulièrement significatif dans le cas de produits innovants pour lesquels les critères d'analyse « traditionnels » ne sont pas toujours adaptés. Faute de pouvoir remplir toutes les cases de la grille, un tel produit ne peut toujours être inclus dans les banques de données⁹.

De plus, il s'avère souvent difficile de comparer des produits recensés dans des banques différentes, du fait d'une trop grande divergence entre les critères d'appréciation retenus. Ajoutons que ces critères cherchent à recenser prioritairement les qualités intrinsèques des produits et ne sont pas nécessairement adaptés aux conditions locales de telle ou telle institution.

Le recours à ces bases reste cependant une aide appréciable, que le responsable de la décision devra toujours compléter par ses propres critères.

2.2.2. *Évaluateur interne.*

Dans la pratique, l'évaluateur n'est pas toujours le décideur : il s'agira généralement de l'une des parties concernées par la décision finale, mais son point de vue variera de manière significative selon le cas. Parmi les différents évaluateurs potentiels recensés par Françoise Demaizière et Colette Dubuisson, nous retiendrons, pour ce qui nous concerne, la liste suivante :

- L'évaluateur est le décideur : son intérêt ira principalement vers le respect de l'enveloppe budgétaire, le meilleur rapport qualité / prix. Il tentera de déterminer si le logiciel considéré est intégrable à la formation projetée, s'il présente une chance d'améliorer la qualité de la formation.

⁹ Ce fut le cas du « Learning Labs – auteur » et du CD-ROM ATIL [Bertin 1997], issus de mes recherches, et qui ne peut figurer dans certaines banques du fait de l'inadaptation à leur cas d'un nombre trop élevé de critères prévus dans les grilles d'évaluation.

- L'évaluateur est le demandeur (celui qui initie la démarche) : il cherchera à répondre à la question de l'adéquation entre le didacticiel et les besoins formulés ; il appréciera les comparatifs entre l'ordinateur et le produit traditionnel. Dans l'ensemble, ses critères restent voisins de ceux du décideur.
- L'évaluateur est le formateur ou l'enseignant, à qui il reviendra d'intégrer dans les faits le didacticiel dans l'action de formation. Sa demande variera en fonction de son expérience et de son attente en matière purement pédagogique (s'il suscite ou non des réactions...). Il déterminera le degré d'individualisation et d'interactivité induits par produit testé, et l'adéquation des tâches proposées aux objectifs pédagogiques.
- L'évaluateur est l'animateur d'un centre de ressources, dont la fonction peut le conduire à recommander un outil plutôt qu'un autre aux apprenants. Il se penchera plus en détails sur la clarté des documents accompagnant le produit, sur la fiabilité « technologique et logicielle » [Demaizière et Dubuisson 1992 : 324-26].

3. QUAND EVALUER ?

Selon le sens qu'on lui accorde, l'évaluation peut se situer à différents moments de la formation : avant, pendant ou après. Si bien des points sont communs dans le contenu de l'évaluation, les objectifs diffèrent sensiblement.

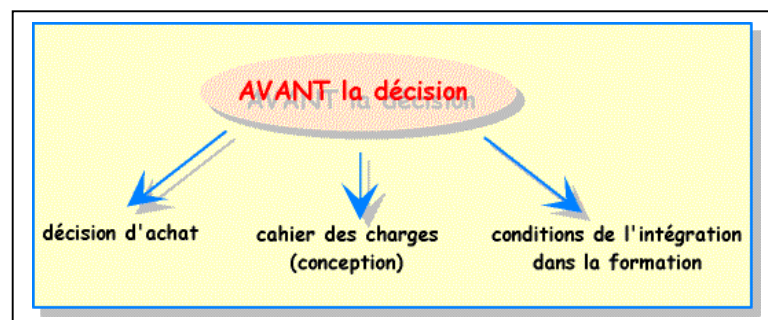


Fig. 3a : évaluation a priori

- Evaluation avant la décision d'achat : il s'agit d'une évaluation a priori, dont les résultats serviront à fonder, d'une part, la décision d'achat ou le cahier des charges, s'il s'agit d'un projet de conception de matériaux pédagogiques spécifiques, et les conditions dans lesquelles il sera bon d'utiliser ces matériaux au sein de la formation globale, d'autre part.

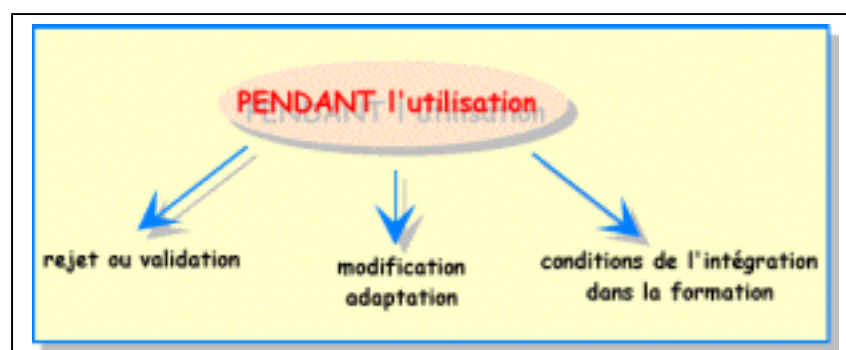


Fig. 3b : évaluation en cours de formation

- Évaluation pendant l'utilisation du didacticiel : il s'agit d'un processus portant soit sur l'observation d'un groupe d'apprenants pilote avant l'adoption définitive du didacticiel pour la formation, soit sur les apprenants en situation réelle d'apprentissage. Les décisions sur lesquelles débouchera ce type d'évaluation porteront sur le rejet ou la validation du produit, sur son adaptation par des modifications appropriées (si celles-ci sont possibles, selon la conception du produit), ou sur les conditions de l'intégration du produit au sein de la formation. Dans ce dernier cas, le produit ne sera pas directement modifié, mais les conditions de son utilisation pourront être affectées.

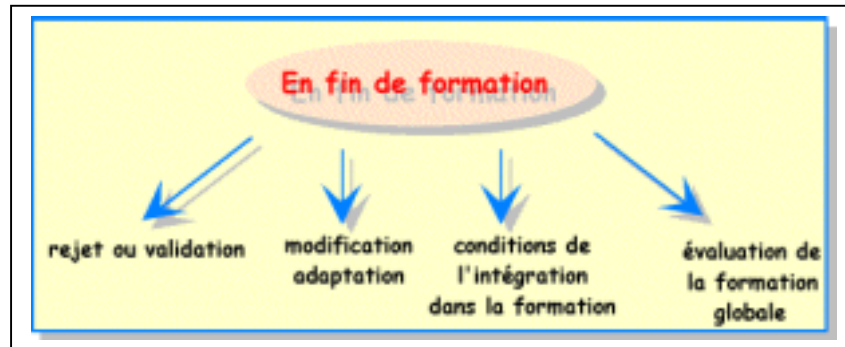


Fig. 3c : évaluation en fin de formation

- Évaluation en fin de formation : il s'agira ici d'une évaluation sommative, proche de la précédente, et qui pourra éventuellement aller de pair avec une évaluation de la formation globale.

Le type qui nous concerne au premier chef dans ce rapport est le premier, puisqu'il s'agit de répondre aux problèmes des choix initiaux auxquels nous avons vu qu'une large part des enseignants est confrontée.

De façon pragmatique, disons tout de même que les remarques qui précèdent sont théoriques. Dans la pratique, il convient bien souvent de prendre en compte des éléments complémentaires. Les investissements financiers (achat de logiciels et d'ordinateurs) et humains (conception de matériaux spécifiques, analyse préalable des conditions de l'intégration) impliqués dans l'utilisation de didacticiels multimédias, sous quelque forme qu'elle revête, ont pour conséquence un poids très important de l'existant. Une fois mises en œuvre les conditions d'une première expérience, il sera souvent difficile de remettre en question trop de choses. Dans le même esprit, moins les systèmes logiciels choisis seront flexibles, plus ils prendront de temps à mettre en œuvre, et plus les adaptations ultérieures seront difficiles, voire utopiques.

D'où l'importance d'une évaluation a priori menée sur de bonnes bases !

4. EVALUER QUOI ?

La question est loin d'être superflue, tant la réalité peut être diverse (type de produits logiciels) et complexe (la situation d'apprentissage). Tentons de préciser un peu les choses.

4.1. Définir la situation d'apprentissage

Il est ici question d'évaluer des produits d'apprentissage de langues : il convient de ne pas perdre de vue cet objectif, en rappelant comment est composée la situation d'apprentissage assisté par ordinateur (fig. 4).

La situation d'apprentissage est une interaction entre des éléments distincts : la langue-objet (ou tout du moins, les exemples de langue présentés dans le didacticiel), l'enseignant (présent dans le didacticiel au travers des choix méthodologiques et pédagogiques) et l'apprenant, dont la relation avec le didacticiel dépend essentiellement du degré d'interactivité prévu par les concepteurs.

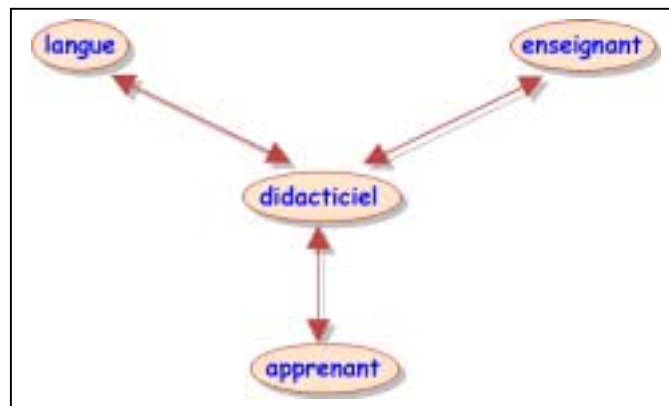


Fig. 4 : la situation d'apprentissage assisté par ordinateur.

Pour que cette interaction soit optimale, sur le plan de l'acquisition de la langue, il convient que les relations entre ces « partenaires » réponde à de nouveaux modèles didactiques qui intègrent l'originalité du support informatique multimédia.

C'est de la qualité de ces interactions que dépendra, dans une large mesure, la qualité intrinsèque d'un didacticiel. C'est par leur observation que l'analyse permettra de dégager les conditions d'une bonne intégration du produit au sein de la formation (fig. 5).

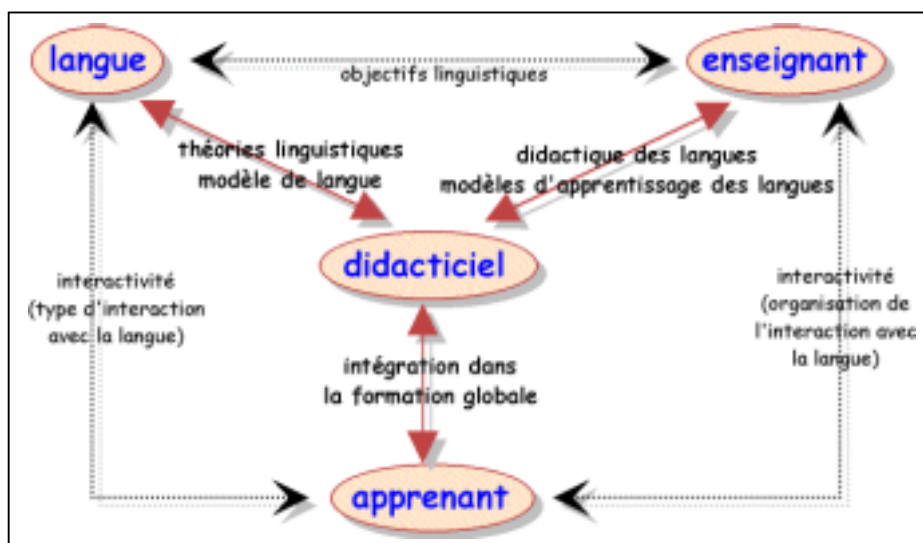


Fig. 5 : interactions au sein de la situation d'apprentissage assisté par ordinateur

- Langue ⇔ didacticiel : le type de langue présentée dans le didacticiel répondra aux critères des théories linguistiques sur lesquelles repose également l'ensemble de la formation.
- Enseignant ⇔ didacticiel : il s'agit bien sûr ici de l'enseignant concepteur à l'origine du didacticiel, et non de celui chargé de l'utiliser dans son cours. Le didacticiel sera organisé de manière à stimuler les processus d'apprentissage sur lesquels semblent s'accorder les théories de l'apprentissage d'une langue seconde.
- Langue ⇔ enseignant : de quelle manière la langue présentée dans le didacticiel reflète-t-elle les objectifs linguistiques annoncés ?
- Langue ⇔ apprenant : quel type d'interactivité a été prévu dans le didacticiel de manière à ce que l'apprenant puisse déconstruire / reconstruire le matériau linguistique qui lui est présenté ?
- Enseignant ⇔ apprenant : comment l'interactivité que nous venons d'évoquer est-elle organisée de manière à ce qu'elle favorise l'activité cognitive de l'apprenant ? Ce type d'observation portera, par exemple, sur le degré de linéarité ou d'hypertextualité introduit dans le didacticiel, en fonction des différentes phases de travail (degré d'autonomie accordé à l'apprenant). L'approche sur laquelle repose le didacticiel est-elle centrée sur le contenu, sur l'apprenant ou sur l'apprentissage [Hutchinson et Waters 1987] ?
- Didacticiel ⇔ apprenant : de quelle manière l'outil multimédia est-il mis à disposition des apprenants au sein de la formation (présentiel ou non, ...).

Ce que ce schéma fait ressortir est la nécessité de d'organiser l'analyse d'un produit multimédia de formation selon les trois volets de base : linguistique, didactique et, dans un troisième temps seulement, technologique. Cette vision reflète une hiérarchie entre la langue, but ultime de l'apprentissage, la didactique, qui cherche à comprendre et à mettre en œuvre les moyens de cet apprentissage, et la technologie, dont la raison d'être, dans le domaine qui est le nôtre, doit uniquement être de venir renforcer et enrichir les outils requis par le didacticien.

4.2. Les trois volets de l'évaluation

Tentons maintenant de résumer les grandes questions qui sous-tendent chacune des phases de l'évaluation.

4.2.1. Volet linguistique

Il s'agit, dans cette première phase, d'analyser la langue présentée dans le didacticiel (ou, dans le cas de systèmes-auteurs, le degré de liberté offert au créateur dans ce domaine). S'agira-t-il d'une langue « système », considérée comme un ensemble de structures sur lesquelles se focalisera le logiciel, ou d'une langue de communication pour laquelle celui-ci insistera plus sur des savoir-faire communicatifs ? Dans quel rapport la langue du didacticiel s'inscrit-elle par rapport à la langue authentique [Coste 1981 : 34] ? Comment le didacticiel utilise-t-il la spécificité de l'informatique multimédia pour rendre compte de cette langue [Bertin 1994] ?

4.2.2. Volet didactique

Ce que l'évaluateur recherche peut se résumer en une question : comment le système favorise-t-il l'apprentissage d'une langue [Hamburger 1990 : 20]. L'idéal serait bien sûr de disposer

d'un ensemble de théories fiables et reconnues par tous sur les mécanismes de cet apprentissage.

Non seulement il n'en est rien, mais de surcroît, l'ordinateur apporte avec lui des situations d'apprentissage totalement inédites, justifiant de nouvelles observations qui viendront encore probablement modifier ou compléter ces théories. Partir de la seule théorie serait d'ailleurs réducteur, car la rencontre de la technologie et de la didactique des langues est une relation à double sens : si la technologie doit offrir de nouvelles réponses aux questions soulevées par la didactique des langues, elle peut, dans le même temps, lui suggérer de nouveaux horizons inaccessibles jusqu'alors.

Il n'en reste pas moins que des modèles restent nécessaires [Rouet 1998], même s'ils ne couvrent pas tous les aspects de l'apprentissage [Zähner 1995 : 36] . Grâce à eux, il est possible de déterminer la place de l'outil dans la situation d'apprentissage.

La grille d'évaluation proposée en fin de rapport ne devra donc, en aucun cas, être considérée comme normative. Elle doit être perçue, au contraire, comme une sorte de « check-list » dont la fonction est de guider l'évaluateur dans un travail complexe.

4.2.3. Volet technologique

L'inversion du paradigme [Informatique → Pédagogie] évoquée précédemment et le retour au premier plan de la réflexion pédagogique, remettent d'actualité d'anciennes questions :

- Que veut-on faire avec le multimédia ?
- Quelles ressources utiliser pour atteindre ces objectifs ?
- Les activités proposées sont-elles une simple reproduction des activités traditionnelles (autres supports) ou sont-elles renouvelées / enrichies par la spécificité du support informatique ? L'utilisation de la technologie est-elle vraiment justifiée ?
- Quelle(s) relation(s) les concepts informatiques qui sous-tendent le didacticiel entretiennent-ils avec les processus d'acquisition d'une langue seconde ?

4.3. Quels logiciels évaluer ?

A ce stade, il convient de distinguer entre deux grandes « familles » de logiciels de formation :

4.3.1. Produits de formation

Ce sont des produits finis, destinés à être utilisés per se par les enseignants. Le plus souvent, il s'agit de produits disponibles dans le commerce, mais de plus en plus d'institutions réalisent maintenant tout le bénéfice qu'il est possible de tirer de la conception de ses propres produits de formation.

C'est à ce type de logiciel que se réfère normalement l'expression « didacticiel ».

Plus précisément, on parlera de « tutoriel » lorsque l'organisation pédagogique du produit répond à un schéma principalement linéaire afin de guider l'apprenant le long d'un parcours pédagogique prédéfini. Le « didacticiel », parfois appelé « logiciel éducatif », est neutre dans son acception et ne dénote aucune démarche didactique particulière.

Pour ce type de produit, l'évaluation portera principalement sur le contenu linguistique (type de compétence visé, richesse et qualité du matériau linguistique, nature des documents présentés – didactiques ou authentiques...), le contenu pédagogique (structure des scénarios, type et enchaînement des activités didactiques, qualité du suivi et de l'analyse des réponses de l'apprenant, richesse de l'espace d'apprentissage...), ainsi que sur les aspects plus

ergonomiques (clarté des écrans, du mode d'emploi, simplicité des manipulations...). On observera également la capacité d'adaptation intrinsèque (modifier le contenu pour l'adapter à une situation locale) ou extrinsèque (capacité du produit à s'intégrer dans des situations d'apprentissage différentes).

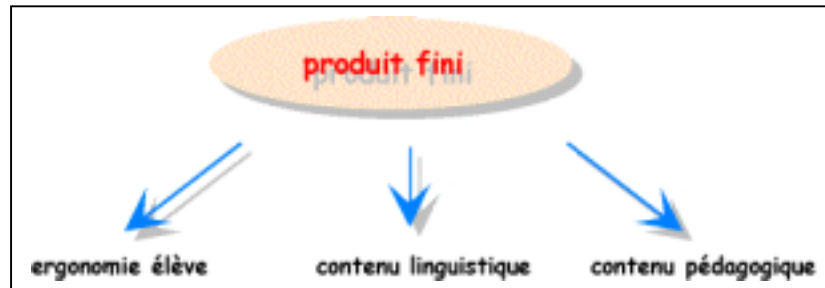


Fig. 6 : évaluation des produits finis

4.3.2. Produits de création

Le débat est ouvert sur l'utilité réelle des systèmes-auteurs pour les enseignants de langue. La question peut se formuler d'une manière très concrète : les spécialistes d'une matière peuvent-ils devenir des producteurs indépendants de matériaux pédagogiques efficaces [rapport final RAPIDO 1997 : 41] ?

Graham Davies, en particulier, s'est élevé contre l'utilisation de tels systèmes : *doing it is not the answer* [Davies 1997 : 40]. Si des considérations très diverses – dont les axes de travail personnels – peuvent être à l'origine d'une telle position, les raisons qui les fondent semblent se concentrer autour de deux pôles :

- problème de la compétence requise pour la création de matériaux pédagogiques multimédia, d'une part ;
- temps nécessaire à y consacrer, d'autre part.

Ces problèmes sont réels, mais représentent plus un critère de qualité qu'un motif de rejet. La plupart des études s'accordent d'ailleurs à souligner l'importance de l'adaptabilité des contenus, voire des approches pédagogiques, des didacticiels proposés. Cette nécessaire ouverture des produits, démontrée encore récemment dans le rapport final du programme RAPIDO, justifie les travaux de recherche et de développement concernant les produits de création.

Une fois résolu ce premier point, notre attention peut se porter sur les aspects formels de cette évaluation.

L'évaluation des systèmes de création doit, en fait, être double : elle devra porter, d'une part, sur l'environnement de création (à qui est-il destiné – compétences informatiques requises - ; richesse de la palette des activités didactiques proposées et ergonomie des outils de création et de mise en page) ; elle devra tout autant porter sur son potentiel pédagogique (quel type de matériaux le système permet-il de créer ?). Dans ce dernier cas, les critères de l'évaluation rejoignent ceux concernant les produits finis.



Fig. 7 : évaluation des produits de création

La difficulté d'évaluer ce type de produit vient du fait qu'on est souvent amené à le tester à partir de démonstrations de ce qu'il permet de faire (exemples de didacticiels créés à l'aide du système, fournis par le concepteur ou réalisés par l'évaluateur lui-même). Le risque est alors grand de se focaliser sur cet exemple (simple actualisation de certaines potentialités) plus que sur l'ensemble des potentialités offertes par le système-auteur lui-même. Ce risque provient essentiellement de la difficulté de juger d'aspects virtuels (ce que le système permet de faire) à partir d'exemples concrets (ce que le système a permis de faire). Il s'agit là d'un phénomène courant que j'ai pu observer dans nombre de présentations que j'ai eu l'occasion d'animer. Une autre question de principe, concernant les produits de création peut être formulée de la manière suivante : une « boîte à outils » doit-elle être évaluée globalement ou une évaluation séparée doit-elle être menée pour chacun des outils qui la composent ?

Le premier point sur lequel devrait porter l'évaluation des outils de création multimédia concerne la **nature du produit** considéré. Je rappellerai ici brièvement la typologie exposée lors du Congrès 1997 de l'APLIUT :

Récemment, le choix des systèmes-auteurs s'est singulièrement agrandi. Tous n'offrent pourtant pas les mêmes fonctionnalités, voire les mêmes garanties sur le plan pédagogique. Je distinguerai deux grands types de systèmes:

❑ *Systèmes "génériques" : ce sont des logiciels non conçus à l'origine pour la pédagogie.*

- logiciels de présentation (Toolbook, Director, Authorware)

- logiciels d'hypertexte (Guide, Hypercard / Supercard)

Tous ces logiciels peuvent être "détournés" de leur vocation première pour donner naissance à des matériaux pédagogiques. Ils demandent cependant une part de programmation qui peut être importante et hors de portée de l'enseignant non informaticien.

Certains de ces logiciels de présentation sont donc désormais déclinés en version dite "éducation" (Toolbook CBT,...) : la présence de modules spécifiques (exerciceurs) justifie cette appellation.

❑ *une deuxième catégorie regroupe les systèmes-auteurs d'apprentissage des langues : il s'agit de logiciels prévus spécifiquement pour cette fonction. Il convient toutefois de s'assurer que la dimension didactique est bien réelle, ce qui suppose généralement la présence de didacticiens dans les équipes de développement. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas...*

On peut affiner cette catégorie en distinguant plusieurs familles :

- exerciseurs : modules de création d'exercices particuliers : Wida, Question Mark, ...
- intégrateurs : systèmes-auteurs associant phases de présentation et de découverte, fonction d'hypertexte et activités didactiques. (C'est le cas, par exemple, du Learning Space (désormais renommé « Learning Labs »...).
- une autre distinction pourrait porter sur la composition de l'environnement d'apprentissage mis à disposition de l'apprenant. Ceci touche à la définition même du concept d'apprentissage assisté par ordinateur sur lequel repose le système-auteur : existence ou non d'outils de référence, d'organisation et de réflexion ; présence d'un système de suivi des apprenants.

Il va de soi que le choix de l'un ou l'autre de ces systèmes conditionne le service rendu par l'ordinateur à l'apprentissage de la langue. [Bertin 1997 : 64-65]

Le second critère important, qui découle du précédent, concerne le **niveau compétence informatique** requis du créateur : du simple didacticiel « ouvert » (possibilité de saisir ses propres données dans un moule prédéfini) au langage de programmation, la gamme des outils de création est large. Plus qu'un jugement sur leur utilité, ce dont l'utilisateur potentiel a besoin est une évaluation du public, de la cible, auquel chaque produit s'adresse. La définition d'une typologie des enseignants créateurs (de l'expert au novice) représente, dans ce domaine, un apport important de l'équipe RAPIDO dirigée par David Bickerton. Nous intégrerons d'ailleurs cet objectif d'évaluation dans la grille proposée en fin de rapport.

Pour que ce type de logiciel trouve un public plus large, il semble indispensable d'en repenser l'ergonomie afin de s'orienter vers des systèmes réellement conçus pour des formateurs non informaticiens. Il est illusoire de demander à un enseignant de maîtriser les arcanes de la programmation informatique pour développer ses propres matériaux, d'autant que l'arrivée du multimédia a encore complexifié cette tâche et l'a définitivement réservée aux seuls experts. Un critère de qualité important devrait donc être **l'absence de programmation informatique**, par le recours à des interfaces faisant une large part aux icônes et à la prise en charge transparente des fonctions informatiques par la machine. L'évaluateur devra cependant considérer avec attention les assertions de ce type développées dans les plaquettes commerciales : des logiciels de création prétendent parfois « supprimer » toute programmation en la remplaçant par des listes d'options à cocher difficilement compréhensibles pour des non-informaticiens, vu leur formulation.

Le troisième critère important concerne le **temps de création**, qui joue sur trois facteurs :

- « rentabilisation » du travail de conception effectué par l'enseignant ;
- « déblocage psychologique » initial : plus les systèmes seront à la portée des enseignants, moins ceux-ci craindront leur utilisation et plus ils seront prêts à se lancer dans la création multimédia ;
- stimulus pour adapter / modifier les matériaux existants. Le recours à des systèmes-auteurs simples et performants doit favoriser le processus d'adaptation permanente de contenus et des structures, ce que ne permettaient pas les premiers logiciels : *la lourdeur des premiers outils ne permettait pas aux professeurs de gérer l'adaptation permanente* [Stiegler 1997 : 22]. Outre sa fonction pédagogique [Bertin 1998], cette adaptation constitue également un facteur de motivation dans la société du « zapping » qui est la nôtre.

Il convient cependant de distinguer trois éléments :

- a) temps d'acquisition des données : texte / image / son / vidéo. Il s'agit là essentiellement d'un problème de compétence dactylographique ou technique (puissance de l'ordinateur utilisé, cartes de numérisation du son et de la vidéo,...).

Ces aspects peuvent être délégués à d'autres intervenants (personnel technique) et sont hors de propos avec la qualité du système-auteur (sauf si celui-ci offre des fonctionnalités spécifiques sur ces points).

- b) Temps de création pédagogique : recherche et choix des documents, élaboration du contenu des exercices (type / contenu / commentaires...), définition de la séquence pédagogique... Il s'agit d'un temps incompressible quelque soit le support utilisé. Il dépend plus de l'expérience pédagogique que d'autre chose. La seule question portant sur le système-auteur qui vaille d'être posée serait la suivante : le logiciel permet-il de mettre en œuvre, voire de stimuler, la créativité pédagogique ?
- c) Temps de mise en page des données : c'est sur ce point que se focalisera l'évaluation car c'est sur lui que peuvent se distinguer les différents systèmes. L'évaluation portera alors principalement sur :
 - la simplicité et la clarté de l'interface (compréhension et utilisation, nombre et type de manipulations requises pour chaque action/fonction – comment le système assiste-t-il/prend-il en charge l'enseignant lors des opérations informatiques inévitables ?) ;
 - la capacité du logiciel à proposer des fonctionnalités originales afin de soulager la tâche du concepteur ou de limiter/éliminer le recours à des logiciels tiers pour certaines opérations traditionnellement « lourdes » (ex. : extraire la bande son ou des images d'une vidéo, créer des séquences au sein d'un clip,...) ;
 - les aides en ligne ;
 - le manuel de présentation : contenu et clarté des explications...

De manière générale, enfin, chaque technologie, chaque logiciel (produit de formation ou de création) a sa spécificité : il peut se concentrer sur un objectif précis (développement d'une compétence donnée,...) ou prétendre englober un large spectre. La documentation fournie doit mentionner explicitement ces informations, ainsi que la démarche didactique adoptée par les auteurs.

Il n'en est pas moins vrai que cette documentation reflète, en réalité, les objectifs avoués du produit tout autant que la composition de l'équipe de développement : celle-ci intègre-t-elle réellement les didacticiens et linguistes dont l'expertise est en soi un facteur de qualité ? Les concepts mis en exergue dans la plaquette reflètent-ils une compétence authentique ou ne sont-ils que des « mots-clés » dont la seule présence est sensée attirer automatiquement l'acheteur potentiel (démarche purement commerciale) ?

L'argumentaire développé dans les plaquettes commerciales devra toujours être confronté aux observations de l'évaluateur : s'il peut s'agir d'un guide, en aucun cas il ne faut le suivre aveuglément. Cette réserve justifie l'organisation de la grille proposée en fin de rapport (mise en balance des objectifs déclarés et des observations).

4.4. Evaluer l'innovation

Il s'agit là d'un problème de taille dont l'importance a été esquissée en préambule. Par nature, toute innovation est imprévisible : portera-t-elle sur des concepts didactiques, technologiques ou sur des utilisations originales de la technologie pour répondre aux problèmes soulevés par la didactique ? Toutes les voies sont ouvertes et il s'avère bien difficile, pour une grille d'évaluation, d'imaginer laquelle (lesquelles) d'entre elles seront empruntées par les concepteurs à venir. Toute grille trop rigide présente le risque d'une normalisation

inacceptable, dans le domaine qui nous concerne, par essence ouvert sur « l'inconnu raisonné ».

Par ailleurs, il s'agit de ne pas confondre innovation technologique et innovation pédagogique.

- L'innovation technologique est sans doute la plus visible et la plus attractive. Son utilité pour l'apprentissage des langues n'est cependant pas toujours avérée. Si c'est, par exemple, le cas des cartes de numérisation du son et de la vidéo, qui ont permis d'apporter à l'ordinateur l'oralisation qui lui faisait jusqu'alors cruellement défaut, peut-on en dire autant de l'utilisation systématique de l'hypertexte ou de l'Internet ? utilisés pour eux-mêmes, sont-ils toujours les meilleurs moyens de favoriser l'apprentissage ? Les réponses apportées lors du colloque « Hypermédias et Apprentissages » [Rouet 1998] montrent que le cas est loin d'être tranché. Seule la référence explicite et systématique à la situation et aux objectifs de l'apprentissage peuvent motiver le recours à l'innovation technologique.
- L'innovation pédagogique suppose une utilisation raisonnée et une maîtrise de la technologie. A quoi bon reproduire sur support numérique ce pour quoi les supports traditionnels apportent depuis longtemps des réponses satisfaisantes ? Dans un tel cas, seul un gain de temps conséquent apporterait une justification, mais est-ce vraiment le cas ? Pour illustrer cette question essentielle, prenons deux exemples simples mais caractéristiques :
 - ⇒ Un QCM (questionnaire à choix multiple) informatisé se justifie-t-il s'il n'offre rien de plus que son équivalent papier ? La seule correction immédiate constitue-t-elle un motif suffisant ? Une réelle innovation pédagogique suppose que le QCM informatisé tire pleinement profit de l'interactivité et de l'individualisation permises par l'ordinateur et propose des fonctionnalités originales¹⁰.
 - ⇒ La vidéo numérique, en un premier temps réduite à de minuscules fenêtres de piètre qualité visuelle, est maintenant passée au stade du « plein écran »¹¹. Combien d'éditeurs de logiciels éducatifs ont ainsi saisi cette innovation purement technologique pour en faire le centre de leurs argumentaires commerciaux ? Le plein écran se justifie-t-il pourtant toujours dans les didacticiels ? L'incrustation d'une fenêtre vidéo de taille confortable, mais limitée, ne permet-elle pas, au contraire de tirer profit de la technologie multimédia en associant sur une même page-écran une séquence vidéo et des informations complémentaires propices à l'acquisition de la langue (aides lexicales, activités de découverte, références diverses...) ?

Evaluer l'innovation est peut-être ce qu'il existe de plus difficile en la matière, car celle-ci se réfère autant à d'anciens fantasmes (la « machine à apprendre ») qu'à l'imagination créatrice (« comment tirer parti de la nouveauté technologique ? »). Le risque de la gadgétisation des produits de formation guette le concepteur et l'évaluateur à la fois, et il convient d'y prendre garde.

¹⁰ J'ai essayé d'appliquer ce précepte lors de la conception des activités didactiques du système « Learning Labs ».

¹¹ Fichiers de type « .mpeg ».

5. COMMENT EVALUER ?

5.1. Pré-requis

Selon le type d'évaluation retenu, il est souhaitable de pouvoir réunir certaines conditions :

- Disposer d'une version adéquate du logiciel ;
- Disposer de groupes d'apprenants pilotes ;
- Disposer d'un laps de temps assez long (plusieurs semaines, voire plusieurs mois, dans certains cas particuliers).

Il s'agit là, malheureusement, d'une démarche plus accessible pour les experts que nous avons évoqués, que pour des enseignants « indépendants ».

Enfin, la méthodologie et les critères retenus pour l'évaluation doivent aussi être adaptés au support particulier qu'est l'ordinateur, et dépendent de ce que l'on pense devoir être retenu des méthodes traditionnelles. Il n'est pas toujours possible d'utiliser les mêmes tests de validation auxquels on a pu recourir lors d'évaluation antérieures : ces tests peuvent être liés à des techniques traditionnelles et totalement inadaptés aux nouveaux matériaux [Hamburger 1990 : 20].

5.2. Versions de démonstration, versions d'évaluation

Le premier problème auquel on se trouve confronté est celui de la version du logiciel évaluée. Ce problème est propre au type d'évaluation a priori qui nous occupe.

Tant que l'achat n'est pas définitif, l'évaluateur ne peut, de toute évidence, disposer de la version complète du produit. La plupart des éditeurs (pas tous, malheureusement) fournissent ce qu'il est convenu d'appeler des versions de démonstration, ou d'évaluation. Bien que ces deux termes soient souvent utilisés indifféremment, ils devraient recouvrir des notions distinctes.

- La fonction d'une version de démonstration est simplement de montrer certains aspects du logiciel afin de donner une idée générale de son contenu, de son ergonomie, du niveau auquel il s'adresse... Elle n'offre qu'une vue parcellaire de l'ensemble du produit. Ce type de démonstration ne convient donc que très imparfaitement (voire pas du tout) à une évaluation sérieuse.
- A l'inverse, une version d'évaluation devrait normalement offrir une vue globale du logiciel, tout en limitant certaines fonctionnalités afin d'éviter que cette version puisse être utilisée en lieu et place du produit authentique. Selon la nature des limites qui ont été fixées à l'utilisation du logiciel, ce type de version se prête à une évaluation réelle de manière très variable :
 - ⇒ Accès à certains contenus uniquement
 - ⇒ Accès à certaines fonctions uniquement
 - ⇒ Accès limité dans le temps (de 1 heure à 1 mois, voire plus). Attention : certaines limites temporelles sont si courtes qu'il devient illusoire de se faire la moindre idée du produit ! Les accès limités aux alentours d'un mois sont tout à fait suffisants si l'on prend la précaution de planifier l'évaluation et de n'installer le logiciel qu'au moment où elle commence. Gare à la curiosité impétueuse !
 - ⇒ Ancienne version du logiciel : s'il s'agit généralement de versions non bridées, l'évaluateur ne dispose pas de toutes les fonctionnalités auxquelles l'utilisateur définitif aurait accès dans la version la plus récente. Cette formule permet toute

fois de juger correctement de la philosophie et du soin apporté à la conception et à la réalisation du produit.

On commence à voir apparaître des formules plus souples d'évaluation: il s'agit de versions intégrales, pour ce qui touche aux contenus et fonctionnalités, mais dont une fonction essentielle est rendue inopérante. Seule, par exemple, la fonction « enregistrer » est rendue inopérante.

Une autre bonne formule est le prêt du logiciel complet, avec contrat en bonne et due forme portant sur une durée limitée (1 mois).

L'évaluateur ne devra pas hésiter, en cas de version inutilisable pour l'analyse souhaitée, à négocier avec son fournisseur une formule appropriée à ses besoins réels.

5.3. Quel type d'évaluation retenir ?

Parmi les onze types d'évaluation que rappellent Françoise Demaizière et Colette Dubuisson, seuls certains s'appliquent aux didacticiels :

- Evaluation normative : comparaison entre des produits prétendant aux mêmes objectifs, afin d'en distinguer le mieux approprié à la situation spécifique.
- Evaluation critériée : le produit répond-il à des critères préétablis ?
- Evaluation formative : elle doit être menée avec des groupes d'apprenants pilotes, et conduit à des réaménagements du didacticiel. Dans notre cas, ce type d'évaluation concerne surtout les décisions de création de matériaux pédagogiques, et se rapproche du cas illustré dans la Fig. 3b.
- Evaluation sommative : comme la précédente, elle requiert de très grands groupes d'apprenants. Ses objectifs peuvent être très variés. Elle se rapproche du cas illustré dans la Fig. 3c [Demaizière et Dubuisson 1992 : 326-29].

5.4. Evaluation quantitative ou qualitative ?

Notre formation d'esprit cartésienne, l'importance traditionnellement accordée dans notre pays aux sciences « dures », portant sur des phénomènes directement observables et vérifiables, débouchent invariablement sur une attente de données chiffrées, dont la froide objectivité constituerait une réponse fiable et rassurante aux questions que se pose l'enseignant de langue.

Si le domaine qui nous occupe ne s'inscrit pas, à proprement parler, dans le champ défini ci-dessus, l'approche quantitative conserve bien des avocats.

Cette approche se justifie par la demande faite aux chercheurs d'apporter des réponses « scientifiques », donc objectives et inattaquables. Citons ici F. Demaizière et C. Dubuisson :

[Un deuxième mouvement] a opté pour l'évaluation quantitative et a généralement fonctionné sur la base de questionnaires. C'est la méthode utilisée par l'Epie Institute aux Etats-Unis. Même si cette approche a le mérite de rechercher une certaine rigueur et un bon niveau d'exhaustivité, E. Barchechath [1987] ne peut s'empêcher de constater que les résultats sont décevants puisque peu de didacticiels sont évalués et que les recommandations finales sont formulées en termes de « Recommandé », « Recommandé avec des réserves » ou « Déconseillé ». Nous ne pouvons qu'ajouter

nos propres réserves, particulièrement dues au fait que l'évaluation est faite sur la seule base de questionnaires. [Demaizière et Dubuisson 1992 : 322].

Ce type d'approche se fonde essentiellement sur l'observation des apprenants et de leurs résultats. Or, évaluer des apprenants revient-il au même qu'évaluer les matériaux avec lesquels ils ont travaillé ?

De plus, si le produit évalué inclut une dimension hypermédia, comment comparer des contenus et des cheminements d'apprentissage qui auront varié considérablement d'un apprenant à l'autre [Chenik 1993 : 8-9] ?

Évaluer l'efficacité d'un système de formation multimédia n'est pas chose facile, car trop de facteurs se conjuguent pour qu'il soit toujours possible de distinguer l'effet de chacun sur les processus d'apprentissage :

- quels aspects didactiques ont eu le plus d'impact ?

- quelle part de l'amélioration des compétences est attribuable uniquement au multimédia ? Les apprenants n'auraient-ils pas acquis les mêmes compétences, dans un contexte traditionnel ? Une étude comparative entre deux groupes témoins, pour utile qu'elle puisse être d'un point de vue indicatif, ne saurait revêtir une valeur absolue :

« [il est impossible] de comparer les phénomènes d'apprentissage traditionnel avec ceux qui incluent l'utilisation d'un logiciel, car aucun programme ne présente le sujet comme il l'aurait été de façon traditionnelle et son utilisation même ajoute une dimension supplémentaire à l'apprentissage. Il est également difficile quand on compare deux groupes d'élèves distincts, l'un utilisant le logiciel et l'autre non, de trouver des groupes qui soient identiques, en ne modifiant qu'une seule variable de sorte qu'on puisse attribuer les changements éventuels au logiciel et non à d'autres différences entre les deux groupes [OCDE 1989 : 100] ».

De plus, l'efficacité de l'E.A.O. ne doit pas être jugée de façon globale pour tout un groupe. C'est, au contraire, son potentiel d'individualisation qui est intéressant.

Toute évaluation ne saurait être, en tout état de cause, que relative et provisoire (...). [Bertin 1996 : 23].

Notons que ce débat porte principalement sur le principe même de l'utilisation de l'outil multimédia dans les formations en langues. Pour établir l'évaluation quantitative d'un didacticiel particulier, il serait nécessaire de collecter des données à partir de populations suffisamment larges pour être statistiquement représentatives. Si tel a pu être le cas pour ce qui concerne l'outil informatique en général¹², ceci s'avère, dans les faits, impossible pour un produit particulier : les observations menées sur des populations étudiantes dans chaque contexte éducatif n'ont de valeur que par rapport à chaque situation d'apprentissage. Trop de variables entrent en jeu pour les rendre réellement comparables.

Remarquons, de plus, qu'une évaluation quantitative ne peut être menée qu'a posteriori et ne répond donc pas exactement aux objectifs que nous nous sommes fixés dans le cadre de ce rapport.

L'approche qui se dégage, dans notre cas, est une approche plus pragmatique, qui consiste à formuler des questions de type qualitatif, portant sur les qualités intrinsèques et extrinsèques du produit, au sens où nous avons maintenant défini ces notions.

Rappelons qu'une telle approche sous-entend l'existence d'une réflexion préalable sur la cohérence de la formation (au moins) ou l'existence d'une analyse des besoins menée en

¹² Citons, parmi tant d'autres [Kenning 1991], [Raby et Baillé 1993], [Kettelman 1995], [Zähner 1995], [Wolff 1997], [Bertin 1996, 1998]...

amont de cette formation (idéal) : grâce à de tels outils, il est possible de définir une liste des compétences requises, dont on devra rechercher la présence au sein des logiciels testés.

* * *
*

Proposition d'une grille d'évaluation

6. ANALYSE CRITIQUE DE L'EXISTANT

Le but de cette partie n'est pas l'étude exhaustive des grilles d'analyse existantes : les exemples qui sont illustrés dans les pages qui suivent ne seraient d'ailleurs pas toujours comparables quant à leurs objectifs ou aux évaluateurs auxquels ils s'adressent. Nulle question, donc, de porter un jugement de valeur sur leurs mérites respectifs. Aucune de celles présentées, d'ailleurs, ne répond exactement à la question posée dans ce rapport : une aide méthodologique pour les enseignants soucieux d'évaluer les qualités des produits qui leur sont proposés avant l'achat, d'une part, ou désireux de réfléchir à un cahier des charges avant la mise en place d'un processus de création de matériaux pédagogiques multimédias.

L'échantillon recueilli pour cette étude provient de plusieurs sources :

- Diffusion d'informations sur les listes de discussion par courrier électronique ;
- Echanges lors de colloques ou séminaires ;
- Programmes européens

D'autres grilles existent, au sein d'institutions publiques ou de structures privées, mais l'exhaustivité n'étant pas l'objectif, il a été jugé préférable de se concentrer sur les exemples représentatifs de la diversité du domaine. La question posée était de recenser les points communs entre des grilles d'origine variée et d'observer les critères pouvant servir notre but, tout en analysant la manière d'apporter une nouvelle pierre à l'édifice.

6.1. Fiches synthétiques de description des grilles retenues

NOM : MALTED (Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development) – 1998.

(annexe 1)

ORIGINE :

programmes européens Telematics Applications, Socrates, Leonardo da Vinci

PUBLIC CIBLE :

enseignants, tuteurs, formateurs en langue, éditeurs, concepteurs

OBJECTIFS :

aide à la création de matériaux pédagogiques multimédias pour les formations en langue. Développer des modèles (*templates*) de création.

CONTACT :

adresse Internet : www.malted.com

AXES DE REFLEXION :

- Etude des aspects organisationnels (étude de l'existant ; intérêt pour la création de matériaux pédagogiques ; définition de l'approche didactique ; définition des besoins ; conditions d'utilisation éventuelle du multimédia)

- Etude de l'utilisation des NTF (type de support ; approche quantitative par type d'activité ; utilisation des différents médias)
- Comparatif entre les besoins locaux et les propositions du programme MALTED
- Accent sur les activités didactiques offertes par le multimédia.

COMMENTAIRE :

Bien que le questionnaire ne soit pas, à proprement parler, une grille d'évaluation, les questions posées sont révélatrices des critères de qualité sous-jacents. Dans le cas présent, l'accent est mis sur l'adéquation entre la formation et les apports potentiels du multimédia (critères de qualité extrinsèques) et l'intérêt des répondants pour la création de matériaux pédagogiques.

Longueur du questionnaire : environ 10 pages.

Les questions sont ouvertes, généralement.

L'appréciation de l'utilité des activités didactiques dans l'environnement multimédia est quantifiée (de 1 à 5).

Une liste finie de ces activités est proposée, mais une question ouverte la complète (autres activités jugées intéressantes).

**NOM : ELDA (European Language ressources Distribution Agency –
Agence Européenne de Distribution des Ressources Linguistiques)
– 1998.**

(annexe 2)

ORIGINE : programme européen

PUBLIC CIBLE :

Tous les publics concernés par les ressources linguistiques en Europe

OBJECTIFS :

Enquête sur les outils et ressources linguistiques pour le traitement automatique du français.

CONTACT :

ELDA, 55-57 rue Brillat-Savarin, 75013 Paris, France.

AXES DE REFLEXION :

- Approche très descriptive des produits
- Les détails techniques concernent le type de matériel requis
- Question sur l'intégration éventuelle des produits, la documentation (langue uniquement)
- La description de l'outil est laissée totalement à l'appréciation de la personne qui remplit le questionnaire.

COMMENTAIRE :

Bien qu'orienté principalement sur le Traitement Automatique du français, le questionnaire s'intéresse également aux ressources pour la formation, d'une manière plus générale. L'approche reste orientée vers le français, mais l'orientation du questionnaire pourrait être appliquée à toute autre langue.

Il s'agit d'une fiche descriptive ne laissant pas de place à l'évaluation réelle.

Longueur de la fiche : environ 3 pages

NOM : CALL Review Centre – 1998.

(annexe 3)

ORIGINE : Linguasy, UK

PUBLIC CIBLE :

Formateurs et apprenants

OBJECTIFS :

Guide des didacticiels de langue accessibles par l'Internet.

CONTACT :

Adresse Internet :

<http://linguasy.com/crc/policy.htm>

AXES DE REFLEXION :

- Description générale du logiciel et de ses fonctions de base ;
- Evaluation « subjective » de la performance, ergonomie et conception du logiciel ;

- Une appréciation portant sur la conception du logiciel ;
- Une appréciation portant sur les fonctionnalités du logiciel

COMMENTAIRE :

Chaque évaluation est le fait d'au minimum deux personnes indépendantes qui utilisent le logiciel et remplissent la grille d'analyse fournie.

Il s'agit donc bien ici d'une grille d'évaluation, au sens propre. Pas de questions fermées (cases à cocher,...) : uniquement des questions ouvertes avec demande de réponses brèves.

Longueur du questionnaire : 1 page.

- *Matériel utilisé pour l'évaluation*
- *Installation*
- *Utilisation du logiciel (aides, adaptabilité au présentiel / non présentiel, qualité informatique – bogues... - logiciel ouvert ou fermé ?, ergonomie (quantifiée de 1 à 10), fonction et objectifs principaux, utilité (quantifiée de 1 à 10).*
- *Commentaires de l'évaluateur*

**NOM : RAPIDO (Rapid Authoring of Packages using Innovative Development tOols)
- 1997.**

(annexe 4)

ORIGINE : programme européen Socrates, DG XXII.

David Bickerton (University of Plymouth)

Alain Ginet (Université de Grenoble 3)

Tony Stenton (Université de Grenoble 3)

Martina Temmerman, Université d'Anvers

Timo Vasankari, Teleste

PUBLIC CIBLE :

Enseignants et formateurs en langue

OBJECTIFS :

Evaluation de systèmes-auteurs pour l'apprentissage des langues

CONTACT :

David Bickerton (University of Plymouth)

e-mail : d.bickerton@plymouth.ac.uk

AXES DE REFLEXION :

- Description technique
- Fonctionnalités technologiques des systèmes-auteurs
- Ergonomie et facilité de création
- Fonctionnalités offertes à l'apprenant
- Description des activités didactiques proposées
- Description du suivi pédagogique

COMMENTAIRE :

Grille d'évaluation la plus complète, essentiellement orientée vers les systèmes-auteurs (longueur : 9 pages).

Réponses de type 'case à cocher', avec distinction « pour l'auteur » / « pour l'apprenant ».

L'évaluation est très fouillée et aborde tous les aspects importants d'un système de formation.

On pourra cependant lui reprocher de rester essentiellement technique, la plupart du temps. De ce fait, elle s'adresse essentiellement à des experts doués d'une compétence suffisante en informatique.

Le rapport final du programme Rapido reste cependant une mine d'informations particulièrement utiles (en particulier, la distinction effectuée entre les différents types d'enseignants utilisateurs de multimédia).

NOM : Questionnaire d'évaluation d'un didacticiel – 1996.

(annexe 5)

ORIGINE : CESTA (Centre d'Etudes des Systèmes et des Technologies Avancées)

PUBLIC CIBLE : formateurs et enseignants

OBJECTIFS : évaluation des didacticiels (pas uniquement de langue) par des enseignants.

CONTACT :

1 rue Descartes 75005 Paris, France.

AXES DE REFLEXION :

- Evaluation formelle : environnement du didacticiel, conception et présentation des écrans, interactivité, structure pédagogique, activités didactiques,
- Evaluation pédagogique : lien avec les objectifs pédagogiques, motivation des apprenants, remise en question du rôle de l'enseignant, évaluation subjective, appréciation sur la place du didacticiel dans la formation

COMMENTAIRE :

*L'approche est plutôt quantitative, avec évaluation systématique des questions sur une échelle de 1 à 5. Elle débouche sur une recommandation d'utilisation du logiciel, qui n'est cependant pas une résultante directe de l'évaluation quantifiée (appréciation purement subjective de l'évaluateur en fin de parcours). L'évaluation pédagogique implique l'utilisation du logiciel en situation authentique d'apprentissage. Bien que la grille ne soit pas axée essentiellement sur l'apprentissage des langues, elle peut être utilisée dans ce contexte sans problème majeur.
Longueur du questionnaire : 14 pages.*

NOM : Software evaluation - 1996.

(annexe 6)

ORIGINE : CTI (Computers in Teaching Initiative), Modern Languages, University of Hull.

PUBLIC CIBLE :

enseignants de langue

OBJECTIFS :

Description critique des didacticiels de langue

CONTACT :

University of Hull, UK

AXES DE REFLEXION :

- Description formelle
- Ergonomie
- Contenus pédagogiques
- Suivi des apprenants
- Documentation

COMMENTAIRE :

*.Grille d'analyse purement qualitative. Il s'agit plus d'un guide général pour l'évaluateur que d'une grille, à proprement parler
Si les grandes lignes de l'évaluation sont présentes, le côté minimaliste de la grille laisse supposer une grande diversité dans les rapports des évaluateurs (1 page + 1 page de conseils à la rédaction du rapport).*

NOM : CALL Software evaluation form - 1996.

(annexe 7)

ORIGINE : National Centre for Computer Assisted Language Learning,

PUBLIC CIBLE :

Enseignants de langue

OBJECTIFS :

Evaluation des didacticiels de langue

CONTACT :

Ealing College of Higher Education, UK

AXES DE REFLEXION :

- Description formelle
- Description du public cible et des objectifs pédagogiques
- Evaluation de 29 critères avec réponses sous forme double : oui/non + note de 1 à 5 : aspects techniques, présentation des écrans, critères pédagogiques (réalisation des objectifs pédagogiques..), documentation.
- 1 question ouverte « additional comments ».

COMMENTAIRE :

*Grille axée sur les produits finis (pas de prise en compte de la création / modifications éventuelles).
Si les critères semblent parfois peu explicites, la grille fait explicitement référence à une publication :
CILT Information guide n° 22 « Using computers in language learning and teaching : a teacher's guide ».
Longueur : 3 pages.*

NOM : Grille d'évaluation - 1998.

(annexe 8)

ORIGINE : ORAVEP

PUBLIC CIBLE :

Grille d'évaluation destinée aux « experts » désignés par l'ORAVEP

OBJECTIFS :

Evaluation en situation des produits multimédia de formation

CONTACT :

ORAVEP, 6 Bld Saint-Denis, 75010 Paris
e-mail : animatio@easynet.fr

AXES DE REFLEXION :

- identification produit et expérimentateur, conditions d'évaluation, aspects techniques (installation)
- contenu du produit
- démarche pédagogique
- activités et situations d'apprentissage
- gestion pédagogique
- médiatisation
- valeur ajoutée du produit
- points forts / points faibles
- tableau récapitulatif avec échelle de valeurs de 1 à 4.

COMMENTAIRE :

Si la démarche d'évaluation n'est pas exactement celle qui est la nôtre (recours à des experts), l'approche est cependant intéressante, car très complète. La grille elle-même est complétée par un ensemble de documents destinés aux experts : démarche d'évaluation (1998), guide méthodologique, compte-rendu d'utilisation ainsi qu'un glossaire permettant de normaliser les différents rapports d'évaluation.

*La fiche récapitulative finale fait ressortir en gras les mots clés et les « coups de cœur ».
Longueur de la grille : 10 pages.*

6.2. Divergences

Ce qui frappe tout d'abord est la grande diversité des grilles d'analyse des didacticiels. Si ceci s'explique en partie par des objectifs différents, certains caractères divergents reflètent les approches méthodologiques dont il a été fait état dans la première partie de ce rapport :

- Approches qualitatives ou tentatives de quantification : remarquons simplement que, lorsque des échelles de valeur sont utilisées, on pourrait imaginer qu'elles conduisent à un « score » dont le niveau refléterait la qualité du produit observé. Ce n'est que rarement le cas (projet RAPIDO), et même dans ce dernier cas les données chiffrées doivent être

interprétées de manière relative : les auteurs du rapport soulignent l'importance de ce point. Il s'agit plus d'une indication que d'une évaluation absolue, sauf en ce qui concerne l'environnement « apprenant »¹³. Notons au passage l'importance fondamentale accordée à la qualité du volet « apprentissage » des systèmes-auteurs.

- La longueur des questionnaires est très variable, et reflète surtout une différence plus importante entre deux types de questionnaires : ouverts ou fermés. Si les questions ouvertes permettent une expression plus libre, plus personnelle que les questions fermées, ces dernières présentent l'avantage, par le guidage plus strict qu'elles induisent, de rendre plus aisément comparables les données recueillies par des évaluateurs différents. Le recours à l'un ou l'autre type dépend donc essentiellement des observations que l'on cherche à recueillir. Il est frappant de constater que les deux grilles qui semblent les plus complètes (RAPIDO et ORAVEP) ont opté chacune pour des approches radicalement opposées !
- La part accordée aux aspects purement techniques varie d'un extrême à l'autre : une approche « minimaliste » ne considère que ce qui touche à la configuration matérielle requise pour faire tourner le logiciel de manière optimale ; à l'inverse, les considérations techniques peuvent dominer tout au long du questionnaire. C'est le cas, par exemple, de RAPIDO : étude détaillée de la technologie et formulation très technique des questions qui touchent à la pédagogie ou à l'ergonomie. Le degré d'expertise informatique atteint par l'équipe de recherche pèse probablement très lourd dans cette orientation, qui semble rechercher l'exhaustivité dans l'analyse des rapports entre technologie et didactique. Le revers de la médaille est constitué par la difficulté de ce type de grille à rendre compte totalement des aspects innovants qui peuvent caractériser tel ou tel produit¹⁴.
- L'importance du statut de l'évaluateur dans l'orientation de l'évaluation a été soulignée : nous pouvons toutefois noter une large disparité sur ce point entre les grilles. Si le nom de l'évaluateur est relativement souvent demandé, sa qualité ne l'est que rarement.
- Enfin, si certaines grilles considèrent que le processus d'évaluation doit être suffisamment clair pour l'évaluateur, plusieurs d'entre elles se réfèrent explicitement à des commentaires et des méthodologies portés en annexe (RAPIDO, ORAVEP, Ealing College, CTI – cette dernière limitant les commentaires à une seule page de conseils pour la rédaction des rapports). Encore une fois, ce sont RAPIDO et l'ORAVEP qui proposent l'approche la plus fouillée par la qualité des documents fournis.

6.3. Convergences

Quasiment toutes les grilles sont divisées en thèmes, dont le nombre varie.

- Description formelle du logiciel ;
- Ergonomie visuelle et fonctionnelle (présentation des écrans, fonctionnalités proposées) ;
- Prise en compte de la formation dans laquelle le logiciel doit s'insérer (généralement sous la forme d'une référence aux objectifs pédagogiques : sont-ils atteints ou non ?) ;
- Référence au suivi des apprenants.

Remarquons toutefois que si les thèmes semblent à peu près constants, les aspects sous lesquels ils sont abordés peuvent varier de manière significative. Ainsi, l'intérêt porté au suivi des apprenants est variable dans sa forme : « feedback », prise en compte de l'erreur, gestion des apprenants par le logiciel,...

¹³ « Les outils de création obtenant un score limité en ce qui concerne les bénéfices pour l'apprenant doivent clairement être évités » [Rapido, rapport final p.36].

¹⁴ Il s'agit d'un exemple de grille, dont je parlais dans la première partie, qui n'a pas permis de prendre en compte les innovations spécifiques au système-auteur utilisé dans mes recherches.

6.4. Prise en compte de l'innovation

De quelle manière les grilles prennent-elles en compte l'innovation ?

Cette question dépend, pour beaucoup, de la forme de la grille. Il est plus difficile pour une grille fermée (cases à cocher ou liste d'items à évaluer) de prendre effectivement en compte l'innovation : le recours à une liste finie d'items est a priori contradictoire avec l'assertion selon laquelle l'innovation ne peut être prévue par avance (4.4). Un questionnaire ouvert semble plus adapté pour la prise en compte de cet élément.

Notons toutefois que la qualité d'un didacticiel ne dépend pas uniquement de son caractère innovant ou non. La question posée est de savoir, en cas d'innovation, si celle-ci est justifiée sur le plan pédagogique.

Dans les grilles observées, ces aspects ressortent de deux manières :

- Mise en évidence (implicite ou explicite) du rapport existant entre technologie et pédagogie : l'évaluateur doit vérifier la présence ou non de fonctionnalités informatiques, classées selon des rubriques de nature pédagogique.
 - ✓ Ex. : grille RAPIDO
« *learner ergonom*y » : « *retry selectable* » / « *default settings selectable* »
Malgré une formulation de nature très informatique, l'évaluateur est mené à repérer des fonctionnalités utilisées à des fins pédagogiques (dans ce cas, degré de liberté laissée à l'apprenant dans l'organisation de son cheminement ou de son environnement de travail).
- La solution précédente implique l'utilisation de grilles fermées, qui ne peuvent prendre en compte les solutions informatiques qui verront le jour dans l'avenir proche ou lointain. L'autre démarche consiste donc à prévoir une question ouverte du type : « *additional comments* » (Ealing College) ou encore, de manière plus explicite « valeur ajoutée du produit » et « points forts / points faibles » (ORAVEP).
- Ajoutons, enfin, qu'une lecture de la documentation accompagnant le produit, ainsi que des plaquettes descriptives, lorsqu'elles existent, permettra généralement de repérer les aspects innovants du produits, ceux-ci formant le plus souvent l'essentiel de l'argumentaire commercial. Il restera encore à l'évaluateur à s'assurer s'il s'agit bien d'innovation pédagogiques et non simplement technologiques.

7. CONCLUSION : GRILLE D'EVALUATION PROPOSEE

La conclusion de ce rapport sera une synthèse des critères développés au cours des pages précédentes.

Cette synthèse, dont l'objectif est d'apporter aux enseignants et formateurs de langue les outils d'aide à la décision dont nous avons souligné à la fois l'importance et l'absence, prend la forme d'une grille d'évaluation dont le but n'est pas, rappelons-le, de supplanter les exemples présentés. Il s'agit uniquement d'offrir un guide, une méthodologie, certes maîtrisée par les experts, mais dont nos observations ont montré qu'elle manque encore souvent aux enseignants « de base ».

Grille d'évaluation pour l'aide à la décision :

- **d'acquisition de multimédias de langue**
- **d'élaboration d'un cahier des charges pour la réalisation de matériaux pédagogiques multimédias**

- Nom de l'évaluateur :
- Statut de l'évaluateur :

Description générale du produit

Titre / nom du logiciel :
.....

Editeur :
.....

Environnement logiciel :

- Windows NT
- Windows 95 / 98
- Macintosh
- autre :

Configuration matérielle requise :
.....

Type de logiciel :

- didacticiel (cours seul)
 - tutoriel
 - hypermédia
- didacticiel (cours + exercices)
 - tutoriel
 - hypermédia
- exerciceur (exercices seuls)
- système-auteur

Evaluation du didactiel (« produit fini »)

Note :

- si le logiciel évalué est un système-auteur, les éléments d'observation suivants porteront sur les matériaux pédagogiques multimédia qu'il est possible de développer grâce à ce système. La partie « auteur » sera examinée en troisième partie.
- si le logiciel évalué est un didacticiel fourni avec un module auteur, les capacités de ce dernier seront examinées en troisième partie.

gestion possible des apprenants. Par quel moyen ?
.....
.....

- suivi possible des apprenants.
 - Type d'information disponible

.....

.....

- Forme de cette information
 - ◆ texte / chiffres
 - ◆ tableaux
 - ◆ représentations graphiques
 - ◆ autres :

- autres points significatifs :

.....

.....

.....

.....

Aspects linguistiques

- Objectifs linguistiques :
 - Colonne A : déclarés par le concepteur :
 - Colonne B : jugement de l'évaluateur sur le réalisme de ces objectifs (noter de 0 « irréaliste » à 5 « tout à fait cohérent »)

	A	B
Apprentissage du lexique (général)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage du lexique (spécialisé). Domaine :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage de la grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension orale / vidéo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide à la production écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide à la production orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres objectifs (préciser)		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Langue présentée dans le didacticiel :
 - Documents didactiques
 - Documents didactisés
 - Documents authentiques
 - ◆ voix du modèle : homme / femme / variété :
 - ◆ cohérence du choix du modèle avec le sujet traité :
 - ◆ variété de la langue proposée (nationale, accent régional...) :
 - ◆ niveau de langue présenté :

• Langue pratiquée par l'apprenant dans le didacticiel

- écrit (par utilisation de la souris)
 - écrit (clavier - niveau du mot / expression)
 - écrit (clavier - niveau du discours - phrase : texte)
 - oral (enregistrement apprenant) .
 - autre :
-
-

• Médias utilisés dans le didacticiel

- texte uniquement
 - texte + image fixe ou animation
 - son uniquement
 - texte + son
 - texte + son + image fixe ou animation
 - vidéo animée uniquement
 - vidéo animée + texte
 - autres :
-
-

Aspects didactiques

• Type de didacticiel

- fermé (contenu non modifiable) ouvert (contenu modifiable)

• Mode d'utilisation avec les apprenants :

- déclaré par le concepteur :
 - présentiel
 - non présentiel

 - autonomie
 - semi-autonomie
 - travail dirigé par le formateur

- recommandé par l'évaluateur :
 - présentiel
 - non présentiel

 - autonomie
 - semi-autonomie
 - travail dirigé par le formateur

• Public(s) visé(s) :

- déclaré par le concepteur :
- recommandé par l'évaluateur :

• Niveau(x) visé(s) :

- déclaré par le concepteur :

➤ recommandé par l'évaluateur :

- Aide sur les objectifs pédagogiques, accessible à l'apprenant : OUI NON
 - ◆ si OUI : sous quelle forme ?

Environnement d'apprentissage

- Type d'environnement logiciel d'apprentissage
 - « intégré » « intégrateur » « autonome »
- outils de réflexion, références...

	Fourni	Paramétrable
éditeur / traitement de texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dictionnaire général unilingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dictionnaire général bilingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dictionnaire général multilingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dictionnaire spécialisé unilingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dictionnaire spécialisé bilingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dictionnaire spécialisé multilingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autres dictionnaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
correcteur orthographique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
correcteur grammatical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aides grammaticales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
accès au plan du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
accès réseau (messagerie...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autres outils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Accès aux outils par l'apprenant :
 - icônes permanentes en bordure d'écran
 - icônes dans interface modulable selon activités
 - menus déroulants
 - liens hypertextuels intégrés au didacticiel
 - autres :

- Cheminement dans le didacticiel (structure des scénarios pédagogiques)

- linéaire
- linéaire avec embranchements
- linéaire avec embranchements conditionnels (ex. : selon réponses ou scores)
- hypertextuel
 - ◆ nombre de niveaux de lecture autorisés :
- Aides à l'hypernavigation (guidage / repérage de l'apprenant)
 - ◆ aucune
 - ◆ plan graphique
 - ◆ accès à la structure du didacticiel (non interactif)
 - ◆ accès à la structure du didacticiel (interactif : déplacement immédiat dans le didacticiel)
 - ◆ autre forme de guidage :

- Type de représentation des contenus
 - ◆ représentation de type structurel
 - ◆ représentation de type fonctionnel

- Activités didactiques proposées

- QCM
- vrai/faux
- exercice lacunaire (phrase)
- exercice lacunaire (texte: test de closure)
- appariement
- puzzle
- production écrite (textes complets)
- production orale (enregistrement)
- production orale (enregistrement / comparaison avec modèle)
 - ◆ comparaison globale
 - ◆ repérage de la phonétique
 - ◆ repérage de l'accentuation
 - ◆ repérage de l'intonation
 - ◆ repérage du rythme

- autres (décrire) :

- Pour chaque exercice (établir fiche spécifique) :

- prise en compte de l'erreur de l'apprenant ? (de quelle manière)
- présence de commentaires ?
- aides à la correction ? Si oui, de quel type ?

.....
.....

- évaluation ? (type ?)

.....
.....

- gestion des réponses erronées
 - ◆ aucune
 - ◆ reprise des questions en fin d'exercice
 - ◆ reprise de questions « miroir » en fin d'exercice
 - ◆ renvoi à une aide de type « cours »

- autres options :
 - ◆
 - ◆
 - ◆

Aspects technologiques

- Type d'interfaces-utilisateurs utilisés

- souris
- clavier
- haut-parleur / casque
- microphone
- autre :

- Interactivité

- ◆ l'apprenant PEUT-IL intervenir sur le déroulement du scénario ?

OUI NON

- ◆ QUAND l'apprenant peut-il intervenir sur le déroulement du scénario ?

.....

- ◆ COMMENT l'apprenant peut-il intervenir sur le déroulement du scénario ?

.....

- Utilisation de l'hypertexte : OUI NON

- ◆ Visualisation du lien hypertexte :

- bouton graphique
- enrichissement typographique (texte)
- zone visible sur graphisme
- pas de zone visible sur graphisme
- changement de forme du curseur

- Déplacement dans les scénarios pédagogiques (interfaces)

- automatisé (contrôlé par le scénario)
- totalement libre (hypertexte,). Préciser :
- par contrôleur type « magnétophone ». Préciser :
- autre mode de déplacement :

- Fonction pédagogique des éléments multimédia (illustrative, ludique, lien avec activité, constitution du message pédagogique, support de présentation pédagogique, support aux questions d'un exercice...):

- texte

.....

- image fixe (préciser si photo ou dessin, qualité et lisibilité...)

.....

- animation graphique (décrire type)

.....

vidéo animée

.....
.....

son

.....
.....

• Fonction « laboratoire de langue »

console « professeur » ?

◆ fonctionnalités offertes sur la console

.....
.....
.....
.....

recours à des innovations technologiques ? Lesquelles ?

Innovations technologiques	Utilisation pédagogique

Systèmes-auteurs et modules de création

• Le logiciel auteur est il

- Un logiciel de mise en page utilisé à des fins pédagogiques ?
- Un logiciel de création d'hyperdocuments utilisé à des fins pédagogiques ?
- Un logiciel de création conçu explicitement pour l'apprentissage (généraliste) ?
- Un logiciel de création conçu explicitement pour l'apprentissage des langues (unilingue) ?
- Un logiciel de création conçu explicitement pour l'apprentissage des langues (multilingue) ?

• Le logiciel auteur permet-il

- de créer uniquement des cours (présentations) ?
- de créer uniquement exercices (exerciceur) ?
- de créer des séquences pédagogiques combinant cours et activités didactiques (« boîte à outils pédagogique ») ?

- Création des scénarios pédagogiques
 - Par langage de programmation
 - Par langage-auteur spécifique
 - Par validation de lignes de codes « préfabriquées » (dans boîtes de dialogue ...)
 - Sans aucune programmation informatique ou assimilé.
- Composition de la « boîte à outils pédagogique »

Liste des outils de présentation disponibles

Texte

- types de fichiers reconnus :
- police de caractères fixe
- police de caractères paramétrable
- couleur du texte fixe
- couleur du texte paramétrable (ensemble du texte)
- couleur du texte paramétrable (blocs de texte)

Affichage du texte à l'écran

- dans une fenêtre spécifique
- en incrustation sur le fond
- en incrustation sur image
- position du texte défini par le système
- texte repositionnable par l'auteur des scénarios
- nombre de blocs de texte (fichiers) affichables dans une même page-écran

image fixe

- types de fichiers reconnus :
- images redimensionnables à l'écran
- nombre d'images affichables dans une même page-écran
- position image(s) définie par le système
- image(s) repositionnable(s)
- affichage des images :
 - ◆ dans fenêtre spécifique (bordure visible)
 - ◆ dans fenêtre spécifique (bordure visible) avec effet 3D
 - ◆ en incrustation sur le fond
 - ◆ en incrustation avec effet 3D
- Autres points à signaler

.....
.....

animations

- types de fichiers reconnus :
 - outil de création / édition des animations
 - positionnement des animations (mise en page)
 - affichage des animations :
 - ◆ dans fenêtre spécifique (bordure visible)
 - ◆ dans fenêtre spécifique (bordure visible) avec effet 3D
 - ◆ en incrustation sur le fond
 - ◆ en incrustation avec effet 3D
 - Autres points à signaler
-
-

vidéo animée

- types de fichiers reconnus :
- outil de création / édition des séquences vidéos
 - Fonctionnalités vidéo
 - ◆ jouer la vidéo sans le son
 - ◆ jouer la vidéo avec image fixe (son uniquement)
 - ◆ création de séquences dans le clip vidéo
 - ◆ sous-titres (combien de niveaux ?)
 - ◆ extraction du son de la vidéo
 - ◆ extraction d'images de la vidéo

Utilisation : très facile facile plutôt difficile très difficile

- positionnement des séquences vidéo (mise en page)
- affichage des séquences vidéos :
 - ◆ dans fenêtre spécifique (bordure visible)
 - ◆ dans fenêtre spécifique (bordure visible) avec effet 3D
 - ◆ en incrustation sur le fond
 - ◆ en incrustation avec effet 3D

 - ◆ en fenêtre réduite (taille :)
 - ◆ plein écran (type de carte utilisée)

Autres points à signaler

.....

.....

son

- types de fichiers reconnus :
- son utilisé en lecture uniquement
- enchaînement possible de plusieurs fichiers son dans un script (linéaire)
- indexation possible du texte sur le son
- son associé aux activités didactiques (exercices). Lesquelles :

.....
.....

- son utilisé en enregistrement (apprenant)
- visualisation du son
Type de représentation :

.....
.....

- outils d'édition du son. Fonctions :

.....
.....

- Autres points à signaler

.....
.....
.....
.....

Liste des activités didactiques disponibles

[évaluer de 1 (« inutile ») à 5 (« convaincant »)] chacune des activités proposées.

- QCM
- vrai/faux
- exercice lacunaire (phrase)
- exercice lacunaire (texte: test de closure)
- appariement
- puzzle
- production écrite (textes complets)
- production orale (enregistrement)
- production orale (enregistrement / comparaison avec modèle)
 - ◆ comparaison globale
 - ◆ repérage de la phonétique
 - ◆ repérage de l'accentuation
 - ◆ repérage de l'intonation
 - ◆ repérage du rythme
- autres (décrire) :

- Est-il possible de créer de nouvelles activités ?
Par quel moyen ?

.....
.....

- Fonctions de mise en page

- Présentation des écrans**

- un seul type d'objet par page-écran
 - combinaisons d'objets divers par page-écran
 - nombre d'objet de chaque type par écran

- Manipulation des objets**

- sélection multiple d'objets possible ?
 - positionnement / dimensionnement manuel des objets
 - positionnement / dimensionnement automatique des objets (mutisélection)
 -
 -

- Création de liens hypertexte / hypermédias OUI NON

Si « oui » :

- ◆ source du lien :

- texte
 - image
 - portion d'image paramétrable
 - autre :

- ◆ cible du lien :

- autre point dans le scénario pédagogique
 - début ou point d'un autre scénario pédagogique
 - nouvelle fenêtre (texte)
 - nouvelle fenêtre (image)
 - nouvelle fenêtre (texte + image)
 - son
 - autre cible :

- ◆ Visualisation du lien hypertexte :

- bouton graphique
 - enrichissement typographique (texte)
 - zone visible sur graphisme
 - pas de zone visible sur graphisme
 - changement de forme du curseur

Autres points à signaler

.....
.....
.....
.....

• Structure des scénarios pédagogiques (« scripts »)

- liste séquentielle d'objets (texte / images / sons)
- intégration des activités pédagogiques (exercices, labo...) dans le script général
- pauses (attente de la saisie de l'apprenant pour déroulement du scénario)
- pauses (minuterie système)
- gestion des fonds d'écran
- intégration de « menus » (branchements nodaux : choix de l'apprenant)
- branchements conditionnels
- appel direct de scénarios externes
-
-

• Aide et assistance

Aides à la conception / à la rédaction de scénarios pédagogiques ?

- OUI NON

- mode d'emploi papier
- aide en ligne
- aides contextuelles (explication et mode d'emploi activité en cours)
- aides méthodologiques
- modèles de scénarios fournis
- autres aides :
-
-

Qualité et clarté de la documentation fournie

- UTILE PEU UTILE
 DETAILEE PEU DETAILEE

• Eléments innovants

Innovations technologiques	Utilisation pédagogique

Bilan de l'évaluation

Didacticiel

Temps passé sur le didacticiel par l'évaluateur :

Nombre de scénarios pédagogiques testés (« leçons ») :

Niveau de difficulté de prise en main du didacticiel :

- Aisé Moyen Difficile Très difficile

Système-auteur

Temps passé sur le système-auteur par l'évaluateur :

Nombre de scénarios pédagogiques créés (« leçons ») :

Niveau de difficulté de prise en main du système-auteur :

- Aisé Moyen Difficile Très difficile

Niveau de difficulté de rédaction des scripts

- Aisé Moyen Difficile Très difficile

- Objectifs pédagogiques cohérents par rapport aux moyens mis en œuvre ?
 oui non en partie
- Objectifs linguistiques cohérents par rapport aux moyens mis en œuvre ?
 oui non en partie
- Facilité d'utilisation :
 - pour l'apprenant : très facile - facile - moyen - difficile - très difficile
 - pour le formateur : très facile - facile - moyen - difficile - très difficile
 - pour le rédacteur des scénarios: très facile - facile - moyen - difficile - très difficile
- A quel type d'enseignant le système semble-t-il correspondre ?
 - très bonne compétence en informatique : capable de se lancer dans la programmation
 - bonne compétence en informatique : pas de programmation, mais prêt à consacrer du temps
 - bonne compétence en informatique : pas de programmation, temps limité
 - compétence informatique de base (traitement de texte) : temps limité
 - aucune compétence informatique mais curiosité et créativité

- Points forts repérés (par rapport aux différents axes)

- ◆ axe didactique

.....
.....
.....
.....

- ◆ axe linguistique

.....
.....
.....
.....

- ◆ axe technologique

.....
.....
.....
.....

- Points faibles repérés (par rapport aux différents axes)

- ◆ axe didactique

.....
.....
.....
.....

- ◆ axe linguistique

.....
.....
.....
.....

- ◆ axe technologique

.....
.....
.....
.....

- Remarques diverses et conclusions.

.....
.....
.....
.....

EVALUATION DES MULTIMEDIA / BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

ANNOOT, Emmanuelle et BERTIN, Jean-Claude, *L'Intégration des Nouvelles Technologies dans les Formations en Langue de Spécialité (cas des langues du transport et de la logistique)*, Rapport du CIRTAI, Université du Havre, Mai 1997, 30 pp.

BARCHECHATH, E., « Quelle évaluation pour les didacticiels ? », Annuaire 1987 des logiciels d'enseignement, Cesta et Cédic Nathan, Paris, 1987, pp 19-21.

BERTIN Jean-Claude, *ATIL (Anglais du Transport International et de la Logistique)*, didacticiel multimédia de formation et d'auto-formation sur CD-Rom, Learning Labs, Le Havre.

BERTIN Jean-Claude, « L'enseignant, le professionnel et l'apprenant - confrontation des cultures et choix des matériaux pédagogiques (cas de l'anglais du transport international) », XVème Colloque du GERAS, 24-26 Mars 1994, Université de Rennes 2, publié dans ASp n°5/6, Déc. 94, pp. 69-78.

BERTIN Jean-Claude, « L'intérêt pédagogique du multimédia : bilan et perspectives », Les Cahiers de l'APLIUT, Déc. 1996, vol. XVI, n°2, pp.4-29

BERTIN Jean-Claude, « L'ordinateur au service de l'apprentissage ou l'apprentissage au service de l'ordinateur ? », XI X° Congrès de l'APLIUT et CETaLL, 5-7 Juin 1997, Université de Nancy 2, Les Cahiers de l'APLIUT, Mars 1998, vol. XVII, n°2, pp.57-68.

BERTIN, Jean-Claude, « Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ? », Congrès de la SAES (Société des Anglicistes de l'enseignement supérieur), Université de Rennes II, Mai 1998, à paraître dans revue Asp.

BURGESS Gordon, « Time for evaluation, time for change : CALL past, present and future », CALL, vol. 1, 1990, pp 11-18.

CHENIK Nicole, « Reflections on the use of new technologies in teaching ESP », ESSE/2, Bordeaux, 1993, 15 pp.

COMMISSION EUROPEENNE, *Enseigner et Apprendre : vers la société cognitive*, Livre blanc sur l'éducation et la formation, DG XII, Luxembourg, 1995, 107 pp.

COSTE, Daniel, « Spéculations sur la relation langue décrite - langue enseignée en classe » in Richerich et Widdowson, *Description, présentation et enseignement des langues*, LAL Crédif, Hatier, Paris, 1981, 135 pp.

DAVIES, Graham, « Lessons from the past, lessons for the future : 20 years of CALL », in Korsvold Ann-Karin et RÜSCHOFF Bernd, *New technologies in language learning and teaching*, Modern Languages, Conseil de l'Europe, 1997, pp 27-51

DEMAIZIERE, Françoise et DUBUISSON, Colette, *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Coll. AEM, Ophrys, Paris, 1992, 389 pp.

GINET, Alain et al, *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Nathan, Paris 1997, 239 pp.

HAMBURGER Henry, « Evaluation of L2 systems - learners and theory », CALL, vol. 1, 1990, pp 19-27.

HEMARD Dominique, « Knowledge representations in hypermedia CALL. Authoring : conception and evaluation », CALL, Oxford, 1998, vol. 11, pp 247-264.

HIGGINS John, *Computers and English Language Learning*, Intellect, Oxford, 1995, 140 pp.

HIGGINS, John , "Smart learners and dumb machines", System, vol. 14, n°2, 1986, pp. 147-50.

HILTZ Starr Roxanne, *The Virtual Classroom - Learning without limits via computer networks*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1994, 384 pp.

HUTCHINSON, T. et WATERS, A., *English for specific purposes - a learning-centred approach*, Cambridge University Press, 1987, 183 pp.

KENNING Marie-Madeleine, *CALL evaluation - the learner's view* », CALL, Oxford, vol.4 (1), 1991, pp 21-27.

KETTEMANN, Bernhardt, "How effective is CALL in ELT ?", ReCALL, Hull, 7/1, 1995, pp. 49-53.

KORSVOLD, Ann-Karin and RÜSCHOFF, Bernd (eds), *New technologies in language learning and teaching*, Council of Europe, 1997, 156 pp.

LAWLER Robert, W., *Learning with Computers*, Intellect, Exeter, 1997, 192 pp.

MONTEITH Moira, *IT for learning enhancement*, Intellect, Exeter, 1998, 184 pp.

MORO, Bernard, « A pedagogy of the hypermedia » in Korsvold Ann-Karin et RÜSCHOFF Bernd, *New technologies in language learning and teaching*, Modern Languages, Conseil de l'Europe, 1997, pp 69-78.

OCDE, *Les Technologies de l'Information et de l'Education - Choisir les bons logiciels*, Paris, 1989, 138 pp.

ORAVEP, *Démarche d'évaluation de produit multimédia de formation, version 1*, 1998

ORAVEP, *Métane - Méthode d'analyse des multimédias pour la formation des adultes*, Délégation à la Formation Professionnelle, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Paris, Juillet 1992, 305 pp.

PREECE J., ROGERS Y., SHARP H., BENYON D., HOLLAND S. & CARREY T., *Human-Computer Interaction*, Wokingham, Addison-Wesley Publishing company, 1994.

RABY Françoise, BAILLE Jacques, « Is there a didactic specificity in multimedia English teaching ? », ESSE/2, Bordeaux, 1993, 13 pp.

ROUET Jean-François, *Hypermédiats et Apprentissages*, Colloque de Poitiers, Oct. 1998, Actes à paraître. Synthèse exposée lors du Congrès de RANACLES, 27 Nov. 1998, Université de Poitiers.

STIEGLER Bernard, « Le mouvement perpétuel », Le Monde de l'Education, n° 247, Avril 1997, pp. 22-24.

VI ALLET, F. et MAI SONNEUVE, P., *80 Fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1981.

WOLFF, Dieter, « Computers as cognitive tools in the language classroom » in KORSVOLD, Ann-Karin et RÜSCHOFF, Bernd, *New technologies in language learning and teaching*, Modern Languages, Conseil de l'Europe, 1997, pp 17-26.

ZÄHNER, C. : "Second language acquisition and the computer : variations in second language acquisition", ReCALL, Hull, 7/1, 1995, pp. 34-48.

ZASK Georges, "Attention au mythe de la technologie", Le Monde de l'Education, Juillet-Aout 1996, pp 96-7

TABLE DES MATIERES

1. EVALUER LA QUALITÉ D'UN DIDACTICIEL.....	6
1.1. L'ÉVALUATION.....	6
1.2. QUALITÉ ET CRITÈRES DE QUALITÉ.....	7
1.2.1. Qu'entendre par « qualité » ?.....	7
1.2.2. Critères de qualité.....	9
1.2.3. Didacticiel ou espace d'apprentissage ?.....	9
1.2.4. De nouveaux critères à prendre en compte.....	11
2. QUI ÉVALUE ?.....	12
2.1. QUI PEUT ÉVALUER LES DIDACTICIELS ?.....	12
2.2. QUI, DE MANIÈRE PRAGMATIQUE, ÉVALUE LES DIDACTICIELS ?.....	12
2.2.1. <i>Evaluateur externe</i>	13
2.2.2. <i>Evaluateur interne</i>	13
3. QUAND ÉVALUER ?.....	14
4. EVALUER QUOI ?.....	15
4.1. DÉFINIR LA SITUATION D'APPRENTISSAGE.....	16
4.2. LES TROIS VOILETS DE L'ÉVALUATION.....	17
4.2.1. <i>Volet linguistique</i>	17
4.2.2. <i>Volet didactique</i>	17
4.2.3. <i>Volet technologique</i>	18
4.3. QUELS LOGICIELS ÉVALUER ?.....	18
4.3.1. <i>Produits de formation</i>	18
4.3.2. <i>Produits de création</i>	19
4.4. ÉVALUER L'INNOVATION.....	22
5. COMMENT ÉVALUER ?.....	24
5.1. PRÉ-REQUIS.....	24
5.2. VERSIONS DE DÉMONSTRATION, VERSIONS D'ÉVALUATION.....	24
5.3. QUEL TYPE D'ÉVALUATION RETENIR ?.....	25
5.4. ÉVALUATION QUANTITATIVE OU QUALITATIVE ?.....	25
6. ANALYSE CRITIQUE DE L'EXISTANT.....	28
6.1. FICHES SYNTHÉTIQUES DE DESCRIPTION DES GRILLES RETENUES.....	28
6.2. DIVERGENCES.....	32
6.3. CONVERGENCES.....	33
6.4. PRISE EN COMPTE DE L'INNOVATION.....	34
7. CONCLUSION : GRILLE D'ÉVALUATION PROPOSÉE.....	34