

Evaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact

Georges, François & Van De Poël, Jean-François

Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique, Université de Liège, Belgique

Fr.georges@ulg.ac.be

Depuis 1999, le Laboratoire de Soutien à l'enseignement télématique accompagne des enseignants du supérieur et des formateurs d'adultes dans la mise en ligne de leur cours. Cet accompagnement a été et est réalisé dans le cadre de projets subventionnés par la Région wallonne, la Communauté française et la Commission européenne. Une centaine de cours a été ainsi, en partie ou totalement, mise à distance. Les évaluations ont porté les premières années sur des critères davantage techniques et ergonomiques. Au fur et à mesure de notre expérience, nous nous sommes recentrés sur des critères purement d'ordre pédagogique ou tout au moins au service de l'apprentissage. Si au départ l'évaluation portait exclusivement sur un produit fini, elle tend au cours des années à s'instaurer dès la conception de l'outil et a porter donc également sur le processus (Dupont et Poumay, 2004).

1. Les fondements

La grille d'évaluation a été établie sur base de la littérature consacrée à l'évaluation de multimédias ainsi que sur base d'une méthodologie de gestion de projet adaptée par notre service à la production d'un scénario pédagogique (Leclercq, 2003). Les items qui la constituent ont également été confrontés aux questions reprises dans la grille qualité conçue par l'association australienne de développement et de recherche en enseignement supérieur nommée HERDSA¹ (HERDSA, 1992).

C'est l'article de Michel Meloche qui a servi de base à notre enquête bibliographique (Meloche, 2000). Outre la mise en exergue d'une série de critères d'évaluation, cet article a l'avantage de présenter les différentes écoles en matière d'évaluation d'un multimédia pédagogique et de mettre ainsi en évidence les multiples dimensions de l'évaluation : quantitative, qualitative, centrée sur le produit, centrée sur le processus, testée sur le public cible, testée sur des experts... Parmi ces multiples types d'approches, nous retiendrons celle de Reeves qui a l'avantage de refuser toute dualisation et de

¹ Higher Education Research and Development Society of Australasia.

prendre en compte un nombre appréciable de variables pour évaluer un multimédia pédagogique (Reeves, 1991 cité dans Meloche, 2000, p. 21). Concrètement, nous refusons de nous cantonner dans un type d'approche. S'il est vrai que notre grille offre une évaluation pondérée, nous estimons que celle-ci est à prendre avec réserve comme un indicateur parmi d'autres. Les justifications ont un poids tout aussi important. Par ailleurs, il importe de croiser les résultats obtenus via cette grille avec d'autres sources d'information dont la satisfaction de ses concepteurs et de ses utilisateurs.

La détermination de nos critères a également été effectuée sur base d'un modèle de construction d'un cours en ligne nommé BEC-OME-RER (Leclercq, 2003). L'expression a été forgée à partir des acronymes suivants : B pour analyse des Besoins ; E pour analyse de l'Existant, C pour Conception, O pour définition des Objectifs, M pour choix des Méthodes, E pour choix des modalités d'Évaluation, R pour Réalisation, E pour Expérimentation et R pour Régulation. Ces champs ont contribué à l'élaboration de la structure de notre grille. Nous y retrouvons l'anticipation des besoins des étudiants, les objectifs, les méthodes et les évaluations. Nous y avons ajouté deux champs : l'un consacré à la triple concordance et l'autre aux outils.

Les 25 critères de notre grille ont été croisés avec les 47 questions constitutives de la grille qualité HERDSA. Cette dernière a pour objectif d'interroger l'enseignant à propos de ses pratiques et d'approfondir sa réflexion en matière pédagogique pour résoudre les éventuelles lacunes qu'aurait mises en évidence la grille. Seuls trois de nos 25 critères ne trouvent pas leur pendant dans la grille HESDRA. Ce sont précisément trois des 6 critères constitutifs du champ outils que nous ne retrouvons pas dans le modèle BEC-OM-RER.

A l'instar du modèle BE-COM-RER et de la grille HERDSA, notre outil d'évaluation ne prétend pas garantir le succès d'un cours en ligne, mais inciter ses concepteurs à veiller et à réfléchir à la présence d'éléments essentiels à son utilisation.

2. La grille

2.1 Les critères

Les objectifs de l'outil ainsi déterminés et les fondements rappelés, il convient d'énoncer les critères qui président à l'évaluation de nos cours.

Si dans un premier temps nous nous sommes contentés de repérer dans le cours en ligne la présence ou non des 25 éléments que nous considérons essentiels comme support à l'apprentissage, très vite nous avons constaté qu'il était nécessaire de prendre en considération d'autres critères sans quoi l'outil risquait d'être utilisé comme une simple check-list. Nous avons donc, dans un second temps, introduit un critère supplémentaire : la pertinence. En plus de la présence ou non d'un l'élément dans le cours en ligne, il convient de s'assurer que, dans le contexte du cours évalué, les mises en œuvre techniques

et pédagogiques se justifient. Dans ce sens, les concepteurs sont invités à expliciter leurs choix techniques et pédagogiques. Ces deux critères ne suffisent pas. Soucieux de correspondre aux attentes de leurs accompagnateurs, de nombreux concepteurs développent quantité d'éléments sans l'intention formelle de les utiliser. Il convient donc de prêter également attention à l'usage effectif que les apprenants font des ressources mises à leur disposition. Il ne suffit pas d'engranger les données, encore faut-il les interpréter afin de remédier à d'éventuels manquements. Pour chacun de nos 25 items, nous nous posons systématiquement les 4 questions suivantes : l'élément est-il présent ? Sa mise en œuvre est-elle techniquement et pédagogiquement justifiée ? Les apprenants l'utilisent-ils effectivement ? Son usage a-t-il eu un impact sur l'apprentissage (Dufresne, 2002) ?

Utilisé à l'origine par des experts externes pour évaluer un produit fini, l'outil est aujourd'hui utilisé par les professeurs en cours de conception. De la sorte, la grille contribue à la professionnalisation de ces enseignants qui, pour justifier leur choix, sont invités non seulement à évaluer leur enseignement via l'usage que leurs apprenants font des ressources mises à leur disposition, mais aussi à s'informer, à lire et à ainsi se tenir au courant de développements des recherches en enseignement supérieur. Nous retrouvons ces thématiques dans la grille HERDSA qui y consacre 17 questions.

2.2 Les champs

Notre grille d'évaluation comprend 25 items répartis dans 6 champs d'évaluation et analysés à la lumière des 4 critères énoncés ci-dessus. Dans les paragraphes qui suivent, nous commentons ces 25 éléments à la lumière de la grille HERDSA et de la littérature consacrée à l'analyse de multimédias pédagogiques.

2.2.1 Anticipation des difficultés auxquelles l'étudiant pourrait être confronté

Ce premier champ d'évaluation comporte 5 objets : 1) Aide pédagogique ; 2) Aide technique ; 3) Références de la personne de contact ; 4) Conseil pour entrer dans le cours et 5) Droits et devoirs des encadrants. Tous ces mécanismes de support contribuent à une bonne information des étudiants. Ils participent à ce que Rhéaume appelle l'utilisabilité (Rhéaume, 1999 cité dans Meloche, 2000, p. 11).

D'aucun nous reprochent de mettre sur le même pied des éléments qui ne nécessitent pas un même investissement du concepteur. Certes, il est plus facile de renseigner sur une page l'adresse de la personne de contact que de réaliser un guide pédagogique, mais il importe de mesurer la portée de la publication d'une telle information. Renseigner ses coordonnées sur son cours en ligne c'est encourager les étudiants à poser des questions, c'est laisser entendre que l'on est prêt à répondre à leur question et donc à leur fournir une aide personnelle. Afin d'éviter tout débordement et de noyer l'enseignant sous un flot de questions, il convient d'établir une charte dans laquelle le professeur

rappelle non seulement les droits et devoirs des apprenants, mais également les siens. De la sorte, le professeur tente d'établir un climat de confiance propice au développement de ses étudiants. Comme le rappelle le consortium Herdsa, l'étude n'est pas seulement une activité intellectuelle, mais elle comporte également le développement personnel et éthique de l'étudiant (HERDSA, 1992, p.2).

2.2.2 Les objectifs

Nous retrouvons trois items dans ce champ : 1) Objectifs généraux ; 2) Objectifs spécifiques et 3) Incontournables.

Tant du point de vue du concepteur que du point de vue des apprenants, les objectifs sont essentiels. C'est à partir d'eux que le concepteur détermine ses méthodes et arrête le design de son cours (Meloche, 2001, p. 7). C'est également à partir d'eux que l'étudiant entame sa formation. La rédaction des objectifs s'avère complexe pour de nombreux professeurs. Il est vrai que le développement des théories relatives aux compétences ne leur facilite pas la tâche. Quoi qu'il en soit, il importe que l'étudiant sache quels sont les objectifs à poursuivre impérativement dans le cours et qu'il en saisisse le sens. Une mauvaise compréhension des objectifs a un impact négatif sur l'apprentissage (HERDSA, 1992, 1-2).

2.2.3 Les méthodes

Le champ méthode se subdivise en trois : 1) Activités ; 2) Communication ; 3) Métacognition.

Nous entendons par activité, une proposition de démarches à accomplir pour atteindre un objectif spécifique dans un contexte donné. Nul besoin de rappeler la grande variété de méthodologies possibles (Marton, 1999 cité dans Meloche, 2000, p.16; Leclercq et Poumay, 2005). Si nous ne nous positionnons pas sur la nécessité de diversifier les activités, nous rejoignons le consortium HERDSA (1992, p.2) à propos de son plaidoyer en faveur d'un engagement actif des étudiants dans leur formation.

Les deux sous-champs « communication » et « métacognition » contribuent à cet engagement. Nous avons distingué deux types de communication : formelle et informelle. Nous associons au concept de communication formelle, tout échange cadré dans le contexte d'une activité. Il ne suffit pas de multiplier les lieux de communication encore faut-il en établir leurs conditions d'utilisation. L'envie d'échanger est liée à l'intérêt que les protagonistes y voient. La mise en place d'activité de collaboration est une des façons de leur faire prendre conscience du bien fondé de l'échange (HERDSA, 1992, p.2). Nous pouvons ainsi espérer que les apprenants prennent l'habitude de communiquer avec leurs pairs et leurs professeurs. La création d'un forum informel ouvert à tous et/ou

réservé aux étudiants est une autre façon d'y contribuer. Ces éléments sont pris en considération dans la rubrique « communication informelle ».

La mise en place d'activités qui incitent l'apprenant à s'interroger sur ce qu'il croit savoir (jugement), à analyser ses résultats et ses processus d'apprentissage (analyse) et à y repérer ses forces et ses faiblesses pour y remédier (régulation) participe à l'engagement de l'apprenant dans ses études (Leclercq et Poumay, 2004). L'usage des degrés de certitude entraîne l'étudiant au jugement. La consultation des traces de son parcours contribue à l'analyse. L'échange avec des tiers et la possibilité de répéter l'activité permettent de se réguler et d'en apprécier les effets.

2.2.4 Les évaluations

Ce champ comprend trois items : 1) Dimensions (Leclercq, 1999) ; 2) Critères ; 3) Pondération. Au cours des années, nous observons que de nombreux professeurs ont tendance à limiter l'évaluation à une de ses dimensions : les uns s'en tiennent à une de ses finalités, les autres n'abordent que son objet, d'autres encore mettent l'accent sur l'outil à utiliser... En attirant l'attention des concepteurs sur les multiples dimensions de l'évaluation nous les incitons à varier leur pratique. Pour certains, c'est l'occasion de (re)découvrir l'objet de l'évaluation, à savoir, informer les apprenants et les enseignants du degré de maîtrise atteint (de Landsheere, 1979 cité dans Leclercq, 1999). Il importe que l'étudiant puisse se situer pour s'améliorer. La formulation des critères et le choix de la pondération contribuent à leur information.

2.2.5 La Triple concordance (Leclercq)

Ce cinquième champ repose sur les trois précédents. Sa vocation est de garantir l'harmonisation des objectifs, des méthodes et des évaluations. Sa formalisation via un tableau synoptique permet de s'assurer d'un coup d'œil que les méthodes mises en place sont effectivement liées aux objectifs évalués (Leclercq, 2003). Elle favorise de la sorte l'engagement des étudiants (HERDSA, 1992).

2.2.6 Les outils

Le dernier champ rassemble de façon synthétique les éléments qui autrefois occupaient une place prépondérante dans notre l'évaluation des cours en ligne. Nous y retrouvons les questions de la plus-value du multimédia pédagogique, de la facilité de navigation (Meloche, 2001, p.14), de la qualité du graphisme et du discours. Nous y avons également mentionné le calendrier. Tous ces éléments contribuent à l'utilisabilité du cours en ligne. Ils permettent *d'accomplir efficacement une tâche avec le minimum d'effort, avec la pente d'apprentissage la plus douce.* (Rhéaume, 1999 cité dans Meloche, 2000, p. 11)

2.3 La pondération

La pondération reste une pierre d'achoppement. Meloche y consacre les 4 premières pages de son article. Pour les uns, rien en éducation n'est quantifiable, pour les autres il est possible de tout mesurer. Nous avons pris le parti de greffer une pondération aux commentaires fournis aux concepteurs des cours en ligne. Notre but est purement indicatif. Cette pondération renseigne l'apprenant sur l'atteinte ou non de l'objectif visé. Elle nous permet également de situer entre eux les différents cours évalués. Nous l'avons évoqué plus haut, l'idée d'accorder un même poids à chaque élément de notre grille ne fait pas l'unanimité. Nous avons donc distingué les critères en fonction de la charge de travail qu'implique leur implémentation. Il est probable que nous reviendrons sur cette distinction. S'il est vrai que certains éléments exigent peu de travail à la conception, force est de constater que ces mêmes éléments peuvent à l'usage entraîner un surcroît considérable de travail et/ou contribuer de façon significative à l'apprentissage. A titre d'exemple, la possibilité d'accéder à ses traces de consultation est prévue par la majorité des plateformes d'enseignement en ligne. L'insérer dans un cours exige tout au plus trois clics. L'utiliser et l'interpréter dans le but d'informer l'étudiant sur ses processus d'apprentissage exige une force de travail incomparable au geste technique qui a permis de l'insérer dans son environnement de travail.

Conclusion

La grille développée au cours de ces 5 dernières années ne prétend pas garantir le succès d'un cours en ligne. Elle propose, à la réflexion des enseignants désireux de porter à distance leurs cours, 25 items qui, à ce jour, nous semblent indispensables pour informer les étudiants à propos des tenants et aboutissants de la formation dans laquelle ils s'engagent, pour qu'ils y trouvent du sens, pour qu'ils y agissent, qu'ils y apprennent et s'y épanouissent. L'usage de cette grille par les enseignants est l'occasion pour eux de mettre en exergue leurs forces, de remédier aux éventuels manquements, d'approfondir un aspect de la pédagogie et d'échanger avec d'autres acteurs de la formation.

Références

- Dupont, C. & Poumay, M. (2004). *Le support aux enseignants dans le portage de cours en ligne comme facilitateur d'un déploiement de méthodes actives dans l'enseignement supérieur*. Communication présentée au 12ème congrès international des Associations en Pédagogie Comparative. Cuba : La Havane.
- Dufresne, A., Raynauld, J., Turcotte, S., Villiot-Lerclercq, E. (2002). *Evatic: une base de connaissances sur l'évaluation des environnements d'apprentissage reposant sur les TIC*. Consulté le 22 août 2005 dans <http://hal.ccsd.cnrs.fr/docs/00/03/19/10/PDF/ac23.pdf>
- HERDSA (1992). *Challenging conceptions of teaching : Some prompts for good practice*. Consulté le 21/04/2005 dans <http://www.herdsa.org.au/CCT.php>
- Leclercq, D. (2003). BEC-OME-RER : *Le fil rouge d'un projet de formation*. Consulté le 4 octobre 2004 dans http://www.webct.ulg.ac.be/SCRIPT/formation_labset/scripts/serve_home
- Leclercq, D. (1999). *Edumétrie et docimologie*. Liège : les éditions de l'Université. (Bel).
- Leclercq, D. & Poumay, M. (2005) *The 8 Learning Events Model and its principles*. Consulté le 22 août 2005 dans <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf> (11p).
- Leclercq, D. & Poumay, M.. (2004). *Une définition opérationnelle de la Métacognition et ses mises en œuvre*. Communication présentée à 21^{ème} conférence internationale de l'AIPU. Marocco : Marrakech.
- Meloche, M. (2000). *Evaluation des multimédias pédagogiques*. Consulté le 15 juin 2004 dans http://cqfd.telug.quebec.ca/D4_1_b.pdf
- Poumay, M., Georges, F., Uyttebrouck, E., & Leclercq, D. (2003). *L'évaluation de dispositifs d'apprentissage à distance et de leur impact: éclairages convergents*. Communication présentée à la conférence de l'ADMEE - L'évaluation : entre efficacité et équité. Belgique : Université de Liège.

Annexe 1 : Grille d'évaluation d'un cours en ligne
(Fr.Georges, J.F. Van De Poël, LabSET, Université de Liège, 2005)

Anticipation des difficultés auxquelles l'étudiant pourrait être confronté	Vous trouverez dans cette colonne quelques questions types pour amorcer la réflexion.		Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Aide pédagogique	L'étudiant dispose-t-il d'un guide auquel il peut se référer afin de savoir précisément ce qui est attendu de lui ? Quelles sont les ressources mises à sa disposition ? Pourquoi ? Comment ? Quand et avec qui les utiliser ? En deux mots, sait-il ce qu'il doit faire ?	2		2	2	2	2
Aide technique liée à l'usage de la plateforme	Au-delà de l'aide contextuelle prévue par les plateformes, le concepteur a-t-il prévu une aide en ligne imprimable reprenant l'essentiel des démarches techniques à accomplir pour utiliser les ressources mises en ligne ?	1		1	1	1	1
Personne à contacter	Les coordonnées du responsable du cours ou du tuteur d'un séminaire virtuel sont-elles immédiatement accessibles ?	1		1	1	1	1
Conseils pour entrer dans le cours	Est-ce que la page d'accueil du cours propose des news ou autres conseils pour mieux entrer dans le cours ? Le concepteur a-t-il communiqué, via un mail ou un autre média nécessairement consultable par les étudiants, les instructions à suivre pour entrer dans le cours "sans souffrance" ?	1		1	1	1	1

Droits et devoirs des encadrants	L'étudiant sait-il ce qu'il est en droit d'attendre du titulaire du cours, des tuteurs, des accompagnateurs ? Connaît-il également les modalités déontologiques en vigueur dans le cours en matière de communication ?	2		1	1	1	1
Objectifs			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Objectif général	L'étudiant sait-il ce qu'il peut attendre de ce cours ? Quel est l'objectif général qu'il est sensé atteindre au terme de ce cursus ?	2		2	2	2	2
Les incontournables	Le concepteur a-t-il déterminé parmi les activités celles qu'il faut nécessairement réaliser pour atteindre l'objectif général du cours ?	1		1	1	1	1
Les objectifs spécifiques	Les objectifs spécifiques du cours sont-ils suffisamment opérationnels ? Permettent-ils à l'étudiant de savoir quelles sont les capacités à mettre en œuvre, sur quels contenus, dans quels contextes ?	2		2	2	2	2
Méthodes			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Activité(s)	Les activités proposées sont-elles variées ? Cette variété sert-elle les objectifs de la formation ? L'absence de variété se justifie-t-elle en fonction des objectifs que s'est assignés le concepteur ?	2		2	2	2	2

Echanges			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Interactions informelles	Le concepteur a-t-il prévu un forum réservé aux étudiants ? Les apprenants ont-ils les informations utiles pour contacter leurs pairs (trombinoscope) ? Les espaces de communication synchrone sont-ils mis à disposition des étudiants en dehors des activités ?	1		1	1	1	1
Interactions formelles prof/étudiant	Le concepteur a-t-il prévu un outil de communication dédié aux échanges publics entre le tuteur et les apprenants ? Outre les questions d'organisation, ces interactions portent-elles sur le produit ou sur le processus d'apprentissage ? Font-elles partie intégrante d'une activité ? Servent-elles les objectifs poursuivis dans cette activité ?	2		2	2	2	2
Interactions formelles étudiant/étudiant	Le concepteur a-t-il prévu un outil de communication dédié aux interactions entre apprenants ? Ces dernières sont-elles clairement insérées dans les scénarios pédagogiques ? Servent-elles réellement l'apprentissage ?	2		2	2	2	2
Métacognition			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Jugements	L'étudiant est-il invité à s'interroger sur l'état de ses connaissances avant de se lancer dans une activité ? L'étudiant a-t-il la possibilité de choisir un type d'activité en fonction de la perception de ses propres compétences ? L'étudiant est-il amené à évaluer la certitude avec laquelle il a répondu à une question ?	2		2	2	2	2

Analyses	Le concepteur a-t-il mis à disposition de l'étudiant toute une série d'outils (carnet de notes, carnet de bord, carnet virtuel) susceptibles de l'informer à propos de ses processus d'apprentissage ?	2		2	2	2	2
Régulations	Le concepteur a-t-il prévu, dans ses scénarios, la possibilité pour l'étudiant de tirer profit de l'analyse de ses productions et ses processus d'apprentissage afin de s'améliorer via, par exemple, la révisibilité de ses travaux ?	2		2	2	2	2
Evaluation			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Dimensions	L'étudiant sait-il sur quoi porte l'évaluation ? Quand a-t-elle lieu ? Comment est-elle mise oeuvre? Quelle est sa fonction ? Qui évalue? Etc....	2		2	2	2	2
Critères	Les critères d'évaluation sont-ils clairement présentés ?	2		2	2	2	2
Pondération	Est-ce que la pondération de chaque élément évalué est présentée ?	2		2	2	2	2

Triple concordance			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
Harmonisation	Les objectifs spécifiques développés dans les activités permettent-ils d'atteindre la compétence qui y est visée ? L'évaluation permet-elle de rendre compte de la maîtrise de cette compétence ?	2		2	2	2	2

Outil			Commentaires	présent	pertinent	utilisé	efficace
multimedia pédagogique	L'environnement Web est une ressource parmi d'autres. Le concepteur tire-t-il profit de ses spécificités parmi lesquelles (sans ordre de priorité) l'indexation automatique des termes utilisés dans le cours, test avec FB automatique, hyperliens, simulations, illustrations animées et en couleur, partage de documents, son, vidéo ?	2		2	2	2	2
webographie, bibliographie	Est-ce que le cours propose une bibliographie et une webographie ? Est-ce que ces deux éléments sont rédigés selon les normes en vigueur (APA) ?	2		2	2	2	2

Navigation spécifique	Le concepteur utilise-t-il les ressources proposées par la plateforme pour mettre en place une navigation claire et intuitive ?	1		1	1	1	1
Charte graphique	Les 4 règles de mise en page (l'alignement, le rapprochement la répétition et le contraste) sont-elles respectées ?	1		1	1	1	1
Qualité du discours	Est-ce que les contenus langagiers du cours sont rédigés dans un niveau de langage adapté au public ? Est-ce qu'ils sont rédigés dans le respect des règles grammaticales et orthographiques ?	1		1	1	1	1
Le calendrier	Est-ce que le cours propose un calendrier lié à la formation proposée ?(chronologie des activités, deadlines de remise des travaux, de passation des tests).	1		1	1	1	1