



2 juin 2015

Organisé par :

Céline JOIRON – MIS – Amiens

Nathalie GUIN – LIRIS – Lyon

Pierre-André CARON – CIREL-TRIGONE - Lille

Atelier

EAEI 2015

*E*valuation des *A*pprentissages

et *E*nvironnements *I*nformatiques

Agadir, Maroc

OBJECTIFS de L'ATELIER

- Réunir des contributions scientifiques, et échanger des points de vue et retours d'expériences, sur le thème de l'évaluation des apprentissages impliquant les environnements informatiques.
 - L'essentiel de la situation d'enseignement-apprentissage se déroule via un environnement informatique
 - Comment instrumenter l'étape d'évaluation ?
 - traces d'activités pouvant aider à la caractérisation de preuves de l'apprentissage, capitalisation de productions d'apprenants, instrumentation de tests ou d'exercices à correction automatique.
 - Dans des environnements informatiques impliquant des pédagogies actives et/ou collaboratives (comme les Jeux Sérieux ou les Communautés Virtuelles d'Apprentissages)
 - En e-learning ou dans les Massive Open Online Courses (MOOC)
 - La situation d'enseignement-apprentissage n'est pas construite autour d'un environnement informatique
 - Instrumentation de tout ou partie du processus d'évaluation des apprentissages
 - Apporter de l'aide à l'enseignant pour : la conception de l'évaluation ; la collecte des preuves d'apprentissage ; l'analyse du feed-back ; ou encore la restitution des résultats.
- Cartographier des travaux francophones
- Affiner ou préciser les thématiques de recherche
- Identifier les verrous scientifiques
- Numéro spécial STICEF ?

L'évaluation par les EIAH réitère la question des finalités de l'évaluation

- Accroissement de problématiques impliquant le traitement automatique de données pour la mise en œuvre de processus d'évaluation des apprentissages
- Apparition de dispositifs de formation et d'évaluation minimisant le rôle de l'enseignant, minimisant d'autant la part de subjectivité associée à l'humain
- L'intervention de l'informatique dans le processus d'évaluation réitère, dans un cadre cette fois numérique, la question des finalités de la mise en place d'une évaluation :
 - auto_positionnement formatif,
 - sélection,
 - certification,
 - adaptation de l'environnement d'apprentissage,
 - synthèse des apprentissages destinés à l'enseignant,
 - évaluation du dispositif à destination des institutions.

Cadres théoriques qui sous-tendent l'évaluation par les autres

- C. Hadji, Faut-il avoir peur de l'évaluation?. De Boeck Bruxelles, 2012.
- J.-M. de Ketele, "L'évaluation conjuguée en paradigmes," Rev. Fr. Pédagogie, vol. 103, no. 1, pp. 59–80, 1993.
- J. Cardinet, "Evaluer sans juger," Rev. Fr. Pédagogie, pp. 41–52, 1989.
- P. Meirieu, "Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer," IUFM Paris Collège CPE, 2005

Le processus d'évaluation

Attentes

exprimées sous forme de
Critères

Confrontation entre

Aspects

significatifs du réel saisis sous
forme d'**Indicateurs**

Énoncé
évaluatif

Explicitation

- des attentes prioritaires
- des espaces d'observation
- des critères de réussite

Problématiques

- développement personnel
- ajustement pédagogique
- mesure de l'efficacité
- attestation de niveau

L'évaluation conjuguée en paradigmes

1. L'intuition pragmatique
2. L'illusion docimologique
3. L'approche sociologique
4. L'évaluation centrée sur les objectifs
5. L'évaluation formative dans un enseignement différencié
6. L'évaluation au service de la décision
7. L'évaluation centrée sur le consommateur

L'évaluation centrée sur les objectifs :

Cette évaluation est sous-tendue par la pédagogie de la « maîtrise » :

- préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours
- préparer les étudiants
- enrichir l'apprentissage de rétroactions
- ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé.

Les principales critiques formulées à son égard concernent la nécessité de n'évaluer que des observables, la mise en œuvre d'une pédagogie et d'une évaluation qui peut être qualifié de « saucissonnage », et enfin la structure pyramidale des pouvoirs qu'elle consacre en confrontant l'apprenant à un référentiel construit extérieurement et s'imposant à lui.

Ces critiques prônent à l'inverse que le référent de l'évaluation ne doit pas seulement être explicité mais également être négocié voir même construit par les formés.

L'évaluation centrée sur le consommateur

Toute évaluation comporte un jugement de valeur, et il est vain faute de prise en compte du contexte de chacun de porter un jugement final comparatif. Il faut se résoudre à :

- récolter le plus objectivement possible les informations ;
- les analyser, les synthétiser ;
- fournir ainsi une meilleure compréhension de la situation d'apprentissage individuelle et collective en vue de permettre aux acteurs (enseignants, étudiants) de mieux comprendre et d'améliorer le processus de formation.

Evaluer sans juger

- **L'illusion docimologique :**
 - La différenciation des sujets
 - L'écart au seuil de maîtrise
 - La mesure absolue du progrès
 - Le contrôle du progrès, avec une mesure relative
- **L'évaluation ne peut se concevoir qu'à la première personne**
 - non comparative,
 - sans gabarit préétabli,
 - descriptive
 - sans jugement de valeur

Tâche et compétence, l'objet de l'évaluation

- La compétence comporte trois dimensions :
 - mettre en œuvre effectivement une habileté
 - à l'intérieur d'une famille de situations identifiée
 - en réalisant les tâches qui permettent de résoudre efficacement un problème
- **Distinguer :**
 - fugacité de la tâche : ce sur quoi un sujet se mobilise **VS** permanence de la compétence : ce qui a été construit, à l'occasion de cette multitude de tâches oubliées.
 - activité de production dont le référent est la tâche réalisée, **VS** activité de formation, dont le référent est la construction des compétences.
- Les tâches réalisées par un élève ne peuvent être considérées que comme des **indicateurs**, inévitablement approximatifs de la maîtrise des compétences,
- → Un élève ne peut être **jugé** à ses productions