



Introduction à l'atelier : évaluation des apprentissages dans le domaine des EIAH. L'évaluation des apprentissages par les autres

Pierre-André Caron

► To cite this version:

Pierre-André Caron. Introduction à l'atelier : évaluation des apprentissages dans le domaine des EIAH. L'évaluation des apprentissages par les autres. 7ème Conférence sur les Environnements Informatiques d'Apprentissage Humain, Jun 2015, Agadir, Maroc. <hal-02569341>

HAL Id: hal-02569341

<https://hal.science/hal-02569341v1>

Submitted on 11 May 2020

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Introduction à l'atelier : évaluation des apprentissages dans le domaine des EIAH

L'évaluation des apprentissages par les autres

Pierre-André Caron
laboratoire CIREL, Université de Lille, France
pierre-andre.caron@univ-lille1.fr

Résumé. Cette contribution présente sous forme de revue de littérature les cadres théoriques qui sous-tendent l'évaluation par les autres. Nous abordons dans un premier temps différents paradigmes dans lesquels peut s'inscrire un processus d'évaluation, puis ce premier recensement nous permet d'aborder les dimensions éthiques d'une évaluation. En récusant l'illusion docimologique nous proposons, alors un modèle d'évaluation acceptable, ce qui nous amène à clarifier les objets sur lesquels porte l'évaluation en distinguant la tâche de la compétence. C'est au regard de ces cadres théoriques que nous proposons dans un deuxième temps de considérer, pendant l'atelier et sous forme orale, les différentes propositions de cet atelier traitant de l'évaluation des apprentissages dans le domaine des EIAH.

Mots-clés. Évaluation, paradigme, éthique, compétence.

1 Introduction

Ces dernières années marquent pour les recherches dans le domaine des EIAH l'accroissement de problématiques impliquant le traitement automatique de données pour la mise en œuvre de processus d'évaluation des apprentissages. Cet accroissement est sans doute due d'une part à l'augmentation des capacités computationnelle des ordinateurs clients, facilitant ainsi l'apparition d'applications riches permettant le traitement de données directement sur ceux-ci, mais aussi, d'autre part, à l'apparition de clients légers, qui conjugués à une connectivité accrue, favorisent le traitement de données côté serveur. Ces deux phénomènes expliquent en partie (d'autres auteurs évoquent des raisons socio-économiques [1], [2]) l'apparition récente de dispositifs de formation minimisant lors de leur usages l'intervention d'un enseignant : dispositif d'autoformation de type Serious Game, ou dispositif massif de type MOOC. Ces dispositifs opérationnalisent des processus « dit » d'évaluation au sein desquels la place de l'humain est questionnée. Dans le cas des Serious Game, elle est questionnée parce que le modèle industriel de production, fige, lors de la conception, un modèle prescriptif d'usage dans lequel l'enseignant peine à prendre une place [3]; dans le cas des MOOC elle est questionnée parce que l'aspect massif du dispositif ne permet pas le suivi individualisé des étudiants. Cette minimisation de la part humaine lors de l'évaluation des apprentissages, minimise d'autant la part de

subjectivité qui lui est fréquemment associée, qu'elle soit dissimulée « *bricolages [..] modifications plus ou moins licite des procédures d'évaluation* » [4], ou assumée, « *négociation didactique* » entre l'enseignant et ses élèves [5]. Beaucoup y voient finalement un progrès vers un idéal d'objectivité, que seul l'informatique permettrait, déplorant alors les situations dans lesquelles les dispositifs de formations sont contraints de ré-introduire l'humain dans le processus d'évaluation. Ces situations surviennent par exemple lorsque la complexité des apprentissages à évaluer ne permet pas le traitement informatique des réponses. Ainsi certains travaux de recherche et d'ingénierie actuels présentent à regret l'intervention humaine comme une solution à ces situations tout en tentant par l'ingénierie de minimiser la subjectivité qui en résulte [6]. Par ailleurs, 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, certification, adaptation de l'environnement d'apprentissage, synthèse des apprentissages destinés à l'enseignant, évaluation du dispositif à destination des institutions, autant de finalités que les travaux de recherche sur l'évaluation ont déjà abordés. Ainsi l'intervention de l'informatique dans les processus d'évaluation gagnerait à être explicitée au regard paradigmes qui ont précédé dans ce domaine son introduction, au risque de ne pas comprendre, les paradigmes implicite qu'elle convoque.

Dans cet article nous souhaitons faire une courte synthèse des travaux portant sur l'évaluation, et qui pour leur majorité ont été réalisés alors que l'informatique ne se préoccupait pas d'évaluation. Nous proposons dans une première partie d'aborder les cadres théoriques qui sous-tendent l'évaluation par les autres, en particulier les travaux de De Ketele [7], Hadji [8], Cardinet [9] et Meirieu [10].

2 L'évaluation, une pratique questionnée

Les paradigmes qui sous-tendent l'évaluation

L'évaluation des apprentissages n'a pas toujours été la norme, ainsi Barbier souligne son apparition relativement récente et sa généralisation au cours du 19ème siècle [11]. Par ailleurs le terme même « évaluation » recouvre différents sens : évaluation des dispositifs de formations, des enseignements, des enseignants, des apprentissages, dans cette communication c'est ce dernier sens que nous privilégions. Il nous faut dans un premier temps distinguer, avec De Ketele [7] plusieurs paradigmes dans lesquels inscrire les processus d'évaluation.

- L'intuition pragmatique : cette évaluation pratiquée intuitivement par les enseignants a été souvent critiquée bien qu'elle fournisse majoritairement un bon pronostic à court et long terme, et quelle soit modulée en continu par des pratiques correctrices
- L'illusion docimologique : Ce paradigme sur lequel nous reviendrons lors de l'étude de l'article de Cardinet [9] dans s'est construit sur le constat des biais

de l'évaluation intuitive, il prône des procédures permettant de minimiser ces biais : correction à l'aveugle, double correction, placement aléatoire des copies dans le tas etc. [4]. Un des reproches formulé à l'encontre de telles procédures docimologiques est qu'elles sont établies dans un but principal de différenciation des personnes.

- L'approche sociologique : Selon cette approche l'évaluation est vue comme un modèle pseudo égalitaire reproduisant et confirmant l'inégalité sociale et culturelle. L'évaluation est par ailleurs accusée de construire un référent artificiel : « *l'excellence* ».
- 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.

Cette pédagogie implique alors de distinguer différentes formes d'évaluation : diagnostique, formative, sommative.

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 qualifiée 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.

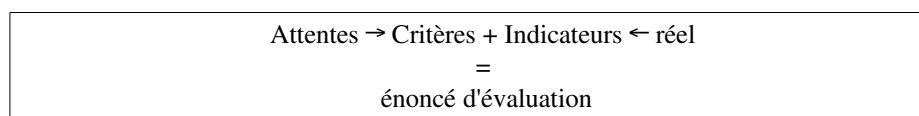
- L'évaluation formative dans un enseignement différencié : ce type d'évaluation comporte trois étapes essentielles : le recueil d'information, l'interprétation, l'adaptation. Ce type d'évaluation est construite par opposition à « *l'indifférence aux différences* ».
- L'évaluation au service de la décision. Il s'agit dans ce paradigme d'évaluer pour mieux agir, le constat et le jugement n'ont alors de sens qu'au regard du recueil d'éléments concourant à la prise de décision. Ce paradigme pose comme question principale le pourquoi de l'évaluation et il combat le saucissonnage pédagogique au profit d'objectifs terminal ou intermédiaire d'intégration :
 - la compétence visée s'exerce sur une situation d'intégration
 - la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs ;
 - la situation d'intégration est la plus proche possible des situations naturelles.
 - la compétence est orientée vers le développement de l'autonomie et donc le « savoir-devenir ».
- L'évaluation centrée sur le consommateur : dans le cadre de ce paradigme il est assumé que toute évaluation comporte un jugement de valeur, et qu'il est vain faute de prise en compte du contexte de chacun de porter un jugement

final comparatif. Dès lors la seule alternative pour la mise en œuvre d'une évaluation consiste 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.

Une éthique de l'évaluation

Comme nous venons de le voir avec la description du paradigme centré consommateur, tout processus d'évaluation produit un jugement de valeur. Hadji propose dans son ouvrage « *faut il avoir peur de l'évaluation* » d'interroger l'évaluation au regard de critères éthiques. Dans un premier temps il produit un modèle dynamique dans lequel inscrire tout processus d'évaluation. Pour l'auteur un processus d'évaluation commence par définir des attentes exprimés sous forme de critères et des aspects significatifs du réel saisis sous forme d'indicateurs, ces indicateurs doivent en outre être signifiant par rapport aux attentes [11] p 117. C'est la confrontation des attentes au réel qui conditionne l'évaluation



Il évoque par ailleurs la nécessité éthique d'une triple explicitation que doit respecter tout processus d'évaluation [8, p. 121] :

- explicitation des attentes prioritaires : ainsi un jeu sérieux (ou une plateforme de formation) qui laisserait aux étudiants l'impression que l'attente prioritaire concerne la réalisation d'une mission (le rendu d'un travail) alors que l'évaluation porte sur les attitudes collaboratives ne respecterait pas ce critère.
- explicitation des espaces d'observation : ainsi un enseignant travaillant sur une plate-forme de formation qui parce qu'il en a la possibilité prendrait en compte la rapidité de remise d'un travail à distance, ne respecterait pas ce critère.
- explicitation des critères de réussite : L'idée ici est de redonner du pouvoir à l'étudiant, les critères peuvent être imposés ou négociés ils doivent toujours être explicités à priori.

Enfin pour l'auteur toute évaluation s'inscrit dans une ou plusieurs des problématiques suivantes [8, p. 231] :

- développement personnel

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

Et selon lui la problématique d'ajustement pédagogique doit être tenue pour prioritaire.

De l'illusion docimologique à l'évaluation à la première personne

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, beaucoup voient dans l'introduction de l'informatique dans les processus d'évaluation un progrès vers un idéal d'objectivité. Les travaux de Cordonier [12] montrent cependant que dans l'enseignement supérieur la mise en place de grille et de procédure de plus en plus précise d'évaluation, destinée à favoriser l'objectivité de l'évaluation, réduisent « *la raison de l'évaluateur à sa dimension instrumentale* » et entraîne une déresponsabilisation de celui-ci. Autrement dit, le vœu d'objectivité et la définition minutieuse de connaissances ou de savoir-faire tendent, d'une part, à chosifier le savoir observable et, d'autre part, à favoriser des mécanismes idéalement impersonnels d'observation. Pour Romainville [13], « *éradiquer toute subjectivité dans l'évaluation des acquis ne semble en définitive de l'ordre ni du possible ni du souhaitable [...] la multiplicité des points de vue en ce qui concerne les acquis des étudiants constitue une richesse, qui pourrait être mise à mal par un trop grand souci de standardiser les pratiques sous prétexte de les rendre objectives.* ». Les travaux de Cardinet [9] montrent eux aussi qu'il nous faut abandonner l'espoir d'une évaluation absolue, docimologique. Il décrypte cet abandon selon plusieurs étapes, en décrivant différents protocoles permettant de minimiser la variance lors de l'évaluation des travaux d'élèves.

La différenciation des sujets, ce protocole classe les progrès d'un élève au regard des progrès des autres élèves. Il pose la question d'une mesure relative, qui par rapport à un savoir à acquérir a finalement peu de sens.

L'écart au seuil de maîtrise, il s'agit de minimiser la variance du à l'erreur d'évaluation au regard de la variance vraie (celle existant entre les élèves) ce protocole paradoxalement instruit la différenciation, il réintroduit la compétition et pénalise un enseignement où tous les élèves réussiraient.

La mesure absolue du progrès, il s'agit de minimiser la variance du à l'erreur d'évaluation au regard de la variance individuelle entre deux évaluations. Ce protocole se heurte à l'introduction d'une nouvelle variance entre deux évaluations consécutives et ne fonctionne pas mieux.

Le contrôle du progrès, avec une mesure relative : permet a minima de contrôler l'effet positif d'un apprentissage, mais ne peut pas vérifier si les résultats sont suffisants ou non dans l'absolu.

Selon Cardinet [9, p. 12] Cette illusion docimologique doit être abandonnée au profit d'une évaluation formative, mise à la disposition des étudiants et leur permettant d'évaluer les compétences qu'ils sont capables de mobiliser dans les activités mises en

place. Pour l'auteur, l'évaluation ne peut se concevoir qu'à la première personne : *« l'évaluation est l'apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet d'adapter la suite de ses actions par rapport à son but. »* l'auteur propose quatre critères que doit respecter une évaluation :

- non comparative,
- sans gabarit préétabli,
- descriptive
- sans jugement de valeur.

Sur le plan pédagogique une telle évaluation peut être transcrite dans des activités favorisant la création d'un portefeuille de compétence, elle peut également se comprendre en lien avec une pédagogie par objectif, pour peu que l'enseignant établissent la distinction entre la tâche, objectif et compétence.

Tâche et compétence

Parce que de nombreux travaux d'évaluation ont pour objet principal l'évaluation des tâches réalisées par des étudiants, il nous semble important avec Meirieu de distinguer la tâche de la compétence.

Ainsi l'auteur, en prenant l'exemple d'un professeur d'EPS rappelle que *« la finalité de son métier n'est pas de produire quelques champions, mais de permettre à chaque élève d'accéder à la maîtrise de ses activités motrices. »*

Une compétence pour lui est une entité qui 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

L'auteur distingue alors la fugacité de la tâche - ce sur quoi un sujet se mobilise- , à permanence de la compétence,- ce qui a été construit, à l'occasion de cette multitude de tâches oubliées-.

Il distingue également l'activité de production dont le référent est la tâche réalisée, de l'activité de formation, dont le référent est la construction des compétences. L'auteur rappelle qu'en formation le produit de la tâche n'est qu'un prétexte : les exercices les divers rendus d'un élève ne sont que des produits secondaires d'un objectif premier qui est l'acquisition des compétences. Ainsi, pour Meirieu, les performances réalisées par un élève ne peuvent être considérées que comme des indicateurs, inévitablement approximatifs de la maîtrise des compétences, ce positionnement entraîne que selon lui un élève ne peut être jugé à ses productions [10, p. 9]. D'où le statut paradoxal de tout exercice et de toute évaluation scolaires : ils exigent la réalisation d'une performance pour pouvoir en inférer l'existence d'une compétence. Ils favorise chez l'élève un sentiment de satisfaction liée à la réalisation de la tâche au lieu d'un tel sentiment liée au progrès que le franchissement de l'obstacle lui permettra de faire.

Références

- [1] A. Derycke, "Pour une analyse critique des MOOC à la lumière de la nouvelle économie," in *Atelier MOOC*, Toulouse, 2013.
- [2] C. Depover, "Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC?," *Distances Médiations Savoirs Distance Mediat. Knowl.*, no. 5, Feb. 2014.
- [3] P.-A. Caron, "Le jeu des faces: objet pédagogique pour la conception de serious game," in *colloques scientifiques Internationaux e-VIRTUOSES 2012 | 2013 SEGAMED 2012 | 2013*, Valenciennes, France, 2012, vol. 2, p. pp 33.37.
- [4] D. Leclercq, J. Nicaise, and M. Demeuse, "Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves," 2004.
- [5] Y. Chevallard, "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation," *L'évaluation Approche Descr. Ou Prescriptive*, pp. 31–59, 1986.
- [6] C. Piech, J. Huang, Z. Chen, C. Do, A. Ng, and D. Koller, "Tuned Models of Peer Assessment in MOOCs," *ArXiv13072579 Cs Stat*, Jul. 2013.
- [7] J.-M. de Ketele, "L'évaluation conjugée en paradigmes," *Rev. Fr. Pédagogie*, vol. 103, no. 1, pp. 59–80, 1993.
- [8] C. Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*. De Boeck Bruxelles, 2012.
- [9] J. Cardinet, "Evaluer sans juger," *Rev. Fr. Pédagogie*, pp. 41–52, 1989.
- [10] P. Meirieu, "Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer," *IUFM Paris Collège CPE*, 2005.
- [11] J.-M. Barbier, *L'évaluation en formation*. 1985.
- [12] N. Cordonier, "Epistémologie du «sujet enseignant», dans son rôle d'évaluateur de compétences," *Rev. Int. Pédagogie L'enseignement Supér.*, no. 27–2, Dec. 2011.
- [13] M. Romainville, "Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants," *Rev. Int. Pédagogie L'enseignement Supér.*, no. 27–2, Dec. 2011.