

École Doctorale Internationale *Culture, education, communication*
Avignon et Pays de Vaucluse, Foggia, Lisboa, Paris Ouest Nanterre La Défense, Potsdam, Roma, Tre



Assessment and Research

Edited by Liliana Dozza & Emma Nardò

Cahiers de l'EDI - 2



Assessment and Research

Edited by Liliana Dozza & Emma Nardi

Cahiers de l'EDI - 2



Edizioni Nuova Cultura

Cahiers de l'EDI

Descrizione della collana

Les Cahiers de l'EDI sont un exemple concret de la vocation internationale et interdisciplinaire de l'École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*. Issus des présentations des doctorants aux séminaires organisés chaque année par l'École, les volumes rendent compte, à travers des recherches très différentes, du traitement de thématiques en lien avec les domaines développés au sein des Universités qui font partie de l'École. Cette collection donne aux doctorants la possibilité d'exercer une des tâches fondamentales du travail des chercheurs: communiquer les résultats de leurs travaux.

Comitato scientifico

Emma Nardi, *Università Roma Tre*
Gerda Hassler, *Universität Potsdam*
Yves Jeanneret, *Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse*
Danielle Leaman, *Université Paris Ouest Nanterre La Défense*
Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (*peer-review*). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia selezionata.

Comitato di redazione

Emma Nardi, Chizia Angelini

Copyright © 2010 Edizioni Nuova Cultura - Roma
ISBN: 9788861344754

Coperina: a cura dell'Autore.

Composizione grafica: a cura dell'Autore.

È vietata la riproduzione non autorizzata, anche parziale, realizzata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.



Éduquer à l'évaluation à travers la co-construction du e-portfolio L'expérience du Master *Nuovi Media e Formazione* Université de Foggia

Anna Dipace*

Abstract

The article focuses on the use of new assessment learning methods in higher education contexts. In particular, it deals with the experience conducted within the education activities of the Master Course, *New Media and Education*, at the University of Foggia. Beginning from a learner-centered approach, a testing was launched involving students as "designers". In fact, this experience focused on the e-portfolio creation, considered as a chartered tool of the authentic assessment, able to facilitate the overcoming of the binomial assessment-judgement, in favour of the binomial assessment-education. Besides e-portfolio is an efficient tool able to promote learner's self-assessment skills, thus allowing a greater awareness of his/her own learning and of his/her own capabilities and weaknesses. In this scenario, assessment is considered as an efficient learning instrument and not simply as the final act of an education process. The emphasis is laid on the opportunity to integrate education with assessment involving students as active partners of the assessment process.

Keywords

E-Portfolio, Educative Assessment, Authentic Assessment, Constructionism, Learner-centered approach.

UNE APPROCHE ORIENTÉE AUX COMPÉTENCES POUR ÉDUIQUER À L'ÉVALUATION

Un des principaux défis dans le contexte des formations supérieures aujourd'hui n'est pas vraiment de transférer des connaissances et des compétences aux apprenants, mais plutôt de les aider à développer le sens de l'autonomie et de l'indépendance dans le processus éducatif, en répondant adéquatement à leurs besoins de formation. Dans un tel scénario, il faut mettre l'accent sur une nouvelle approche des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (Jonsson et al, 2007): en particulier, l'évaluation de l'apprentissage est depuis quelques années au centre de nombreux débats focalisés sur la possibilité de déplacer l'objet d'intérêt des connaissances aux compétences. Le dépassement du système traditionnel d'instruction qui reposait sur la

* Anna Dipace, Università di Foggia, Dipartimento di Scienze Umane, via Arpi, 155 - 71100 Foggia (Italia), anna-dipace@gmail.com

conviction que les apprentissages peuvent être "mesurés" (dans le sens de "contrôle systématique" de la quantité des connaissances assimilées) à travers des épreuves objectives, souvent standardisées, avec des tests à choix multiples, a ouvert la voie à une nouvelle approche qui voit l'évaluation comme une étendue naturelle de l'apprentissage (Comeaux, 2005).

Comme soulignent Philippe Perrenoud:

lorsque l'évaluation peut "avoir des conséquences", l'évaluateur est perçu comme un juge sévère, voir un procureur, davantage que comme un défenseur des intérêts de l'élève. Du coup, on examine son examen avec suspicion, prêt à défendre ses droits. Ce qui pervertit l'évaluation des connaissances – sans toutefois la rendre impossible – ruine toute évaluation intelligente des compétences. Si ces dernières sont estimées au gré d'une observation continue des élèves au travail, elle passent nécessairement par un jugement complexe du professeur-formateur-coach-observateur. Il ne faut pas lui demander un décompte de points et un barème (Perrenoud, 2004, p. 7).

Les nouveaux modèles d'évaluation sont plutôt centrés sur l'évaluation des compétences des étudiants, vues comme l'habileté à employer la connaissance de façon créatrice pour résoudre des problèmes dans des contextes réels (Gielen, Dochy & Dierckx, 2003). En effet, l'enquête OCSE-PISA (Program for International Student Assessment), menée en 2000, a relevé qu'il existe des caractéristiques problématiques de la part des étudiants et dans l'application des connaissances à des situations concrètes, et dans la difficulté à arguer les opinions personnelles à partir de concepts et procédés de nature scientifique (Nardi, 2001).

Là où l'évaluation selon l'optique traditionnelle vise à considérer la réalisation d'objectifs d'apprentissage précédemment établis à travers des moyens qualitatifs et quantitatifs de mesurage, une approche basée sur les compétences vise à considérer les contenus disciplinaires non comme quelque chose d'extérieur par rapport à l'individu, mais plutôt comme l'intégration des savoirs (théoriques et pratiques), d'aptitudes et de compétences qui contribuent au développement d'une figure professionnelle complexe (Holland, Jutras & Hensler, 1996).

Une approche basée sur les compétences ne peut pas se limiter à la dimension quantitative des savoirs acquis puisque, comme le soulignent Christine Lebel et Louise Béclair,

les compétences ne peuvent pas se mesurer en matière de pourcentage, il importe d'envisager un système de notation qui puisse rendre compte de la qualité de cet apprentissage et non pas de la quantité d'éléments obtenus en vue d'une certification. Dit autrement, une compétence se développe, s'assume et se qualifie, mais ne se quantifie pas (Lebel, Béclair, 2004, p. 506).

Selon David Perkins (1993), pour que l'évaluation ne soit pas seulement une étape (entre autre l'étape finale) d'un processus d'apprentissage-enseignement, et pour qu'elle ne représente qu'un nombre ou un barème, il est nécessaire qu'elle devienne une partie intégrante du processus entier, à travers une série de feedbacks constants et d'apport-

unités qui puissent stimuler la réflexion de l'étudiant jusqu'à le rendre totalement conscient de ses propres succès et changements parallèlement aux compétences acquises. Les études de Grant Wiggins et de Jay Mc Tighe (2005) suivent la même direction: ils affirment que c'est dans la performance qu'on peut vérifier l'apprentissage, et en effet la compréhension se révèle comme la possibilité de transmettre idées, connaissances et compétences, conçues comme des tâches importantes dans de nombreux contextes. Cette nouvelle approche de l'évaluation ambitionne la proposition de tâches significatives pour le sujet en relation avec les objectifs formatifs à atteindre. En somme, l'objectif est celui d'évaluer une *compétence* à l'intérieur des situations du monde réel. Ces situations se caractérisent par une authenticité valeur opérationnelle et contextualisée qui prend ses distances avec l'application rigide et répétitive de formules à l'intérieur de contextes artificiels (interrogation orale, test à choix multiples, etc.) qui est typique du traditionnel système d'évaluation (Rossi et al., 2006).

L'*educative assessment system*, en effet, s'adresse aussi bien aux étudiants qu'aux professeurs, et vise à favoriser les possibilités d'apprentissage chez les premiers et à améliorer la qualité de l'enseignement chez les deuxièmes. Ce système d'évaluation naît essentiellement d'un problème moral qui jaillit du droit de recevoir une évaluation éducative de la part des étudiants, mais aussi du droit de faire référence à un système qui facilite l'enseignement pour les professeurs. En outre, il est important de souligner que entre ce qu'on veut enseigner et les effets de l'enseignement existe un profond écart que les éducateurs ignorent souvent.

Afin qu'il soit possible d'entamer un processus éducatif dont l'objectif serait justement celui d'éduquer et non de mesurer, il est nécessaire de travailler sur l'amélioration des performances à travers des tâches difficiles à évaluer aussi avec des stratégies d'évaluation (Wiggins, 1998).

LES ÉTUDIANTS EN GUISE DE "DESIGNERS" DE L'ÉVALUATION : LA CO-CONSTRUCTION DU E-PORTFOLIO

Dans un scénario d'éducation orienté à la compétence et qui vise à considérer le système d'évaluation selon l'optique d'un *educative assessment* et d'un *authentic assessment*, fondé sur un arrière-plan de nature constructiviste, il est nécessaire de réfléchir sur des instruments qui puissent faciliter le dépassement du binôme évaluation-jugement, en faveur du binôme évaluation-formation (Benigno, Vallarino, 2007). Dans la "new assessment era", ainsi définie par Gielen, Dochy et Dierckx (2003), l'évaluation est vue comme un instrument valide pour l'apprentissage. Emphase est posée justement sur la possibilité d'intégrer l'instruction avec l'évaluation et de faire participer les étudiants comme partenaires actifs du processus d'évaluation. À partir de ces considérations, à l'intérieur des activités didactiques du Master post-diplôme de premier degré "Nuovi Media e Formazione" (NMF), on a activé un projet de co-construction de l'instrument d'évaluation: l'e-portfolio. Le choix de cet instrument est due à de nombreuses raisons, parmi lesquelles celle d'allier le processus d'évaluation avec les principaux objectifs du Master, et encore:

(Varisco, 2008, p. 271). La possibilité de réfléchir sur son travail, en activant des procédés de métacognition, de conscience, de responsabilité et d'autonomie représente la louable finalité éducative du e-portfolio.

LES ÉTAPES DU CHANGEMENT : DU FOCUS GROUP À LA CRÉATION DU E-PORTFOLIO

Le projet qui concerne le changement du processus d'évaluation à l'intérieur des activités didactiques du Master se résume à une enquête menée pendant la précédente édition du Master NMF. Cette enquête avait relevé que parmi les causes qui peuvent conduire à l'abandon du parcours universitaire il y a aussi l'insuccès lié à l'évaluation, qui très souvent ne coïncide pas avec les attentes de l'étudiant, et qui n'est conçue que comme un jugement sévère et décontextualisé. À partir de ces révélations, à l'occasion de la successive édition du Master NMF, il a fallu réfléchir sur la possibilité d'innover le système méthodologique et didactique à la base des cours; à partir des évaluations, justement, on essaiera de conjuguer les objectifs d'éducation du parcours universitaire avec les besoins des étudiants.

LE FOCUS GROUP INITIAL

Dans ce but, pendant les premiers cours, des focus groups se sont constitués afin de relever les attitudes et les représentations de l'évaluation de l'apprentissage de la part des étudiants. En particulier, les comportements suivants ont été remarqués: résistance et faible perception d'auto-efficacité, stress et anxiété («J'espère toujours que le professeur se soit bien réveillé le matin de l'examen»; «Quand je ne passe pas un examen je me sens découragé au point que j'ai envie d'abandonner mon parcours»). Ensuite, en ce qui concerne la représentation, on a observé une perception d'inefficacité des méthodes d'évaluation traditionnelles (examens oraux, test écrits, quiz) par rapport aux éventuelles finalités d'éducation, à côté d'une séparation catégorique entre l'évaluation et les parcours d'apprentissage («Je voudrais bien m'en passer»; «C'est le pire moment d'un parcours de formation»).

LA FORMATION AUX NOUVELLES FORMES D'ÉVALUATION ET AU E-PORTFOLIO

Après avoir observé les représentations et les attitudes des étudiants à travers la réalisation des focus groups guidés par des chercheurs et des tuteurs du Master, on a entamé un bref cycle de laboratoires destinés à faire connaître les nouveaux modèles d'évaluation, tels que l'évaluation authentique, l'évaluation éducative, l'e-évaluation, mais aussi les instruments de ces nouvelles formes d'évaluation: l'e-portfolio et les rubrics.

En particulier, on a démontré que l'e-portfolio s'inscrit bien parmi les instruments de l'évaluation authentique qui peuvent transformer le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation dans une optique centrée sur l'apprenant et orientée sur les compétences. Comme démontré par la définition de Carole Eyssautier-Bavay,

le portfolio se veut un témoin et un instrument de développement des compétences de l'élève, un outil de structuration de la pensée de l'apprenant. Plus

- enseigner les médias et à travers les médias, à travers le développement de compétences didactiques, pédagogiques, communicatives et technologiques;
- utiliser des ressources numériques afin de projeter des parcours éducatifs d'innovation;
- projeter des contenus pour l'e-learning.

Le but intrinsèque du e-portfolio relève justement de l'opportunité d'activer la "réflexion sur les pratiques" de la part de l'étudiant engagé dans le processus de sélectionner et de montrer, afin de démontrer à lui-même et aux autres les compétences acquises à travers ses productions. En ce sens, l'e-portfolio est considéré comme un instrument valide, qui active les procédés de métacognition, mais aussi un moyen d'empowerment collectif qui implique les professeurs et les étudiants (Varisco, 2008).

L'e-portfolio est considéré comme l'un des moyens privilégiés de l'"authentic assessment" et s'insère dans le paradigme constructiviste, puisqu'il permet aux sujets en formation de se sentir les principaux acteurs dans la construction de leurs propres connaissances et compétences, ainsi que de leur processus d'évaluation. Les milieux d'apprentissage de nature constructiviste demandent de nouvelles formes d'évaluation, en mesure de donner une valeur à l'expérience de vie de l'individu et en mesure de promouvoir l'apprentissage réfléchi, actif, contextuel et social. D'après David Jonassen, la connaissance doit être considérée comme une véritable "construction de sens" autour de laquelle tournent trois pôles: le contexte, qui détermine la *collaboration*, qui à son tour facilite la *construction* du processus de réflexion et de négociation intérieure (Varisco, 2008).

Papert a utilisé le terme "constructionism" pour expliquer que le processus de construction de la connaissance dérive de la construction des choses. Lorsque les étudiants assument le rôle d'auteurs des objets, ils apprennent beaucoup mieux l'importance de ces objets que lorsque, par contre, on se limite à étudier les caractéristiques de façon passive (Jonassen, 1998). Selon Stiggins (1997), le projet de l'évaluation devrait être la première étape d'une intervention formative. Dans le projet de co-construction de l'e-portfolio, les étudiants du Master NMF ont assumé le rôle de "projeteurs", en ligne avec les plus récentes théories sur les milieux constructivistes qui voient l'étudiant comme une partie active du processus de construction de la connaissance. L'étudiant, en effet, est vu comme un participant actif qui interagit avec le milieu qui l'entoure, afin de créer sa connaissance personnelle, laquelle est donc le résultat d'une construction et non pas la simple reproduction du savoir du professeur (Jonassen, 1998).

L'e-portfolio semble, donc, répondre efficacement aux objectifs prévus par l'*authentic assessment* et, en particulier, les technologies semblent offrir des instruments en mesure d'aider l'étudiant à développer la pensée critique et un sens d'auto-efficacité qui produit des effets sur les attributions de succès et de défaillance, sur les auto-évaluations, sur le choix des objectives et des activités (Young et al., 1997). Par conséquent, se profile l'idée du e-portfolio, vu comme un instrument valide, en mesure de répondre au profil du *learning-centered assessment*, dans lequel il serait possible, comme soutenu par Grant Wiggins, "to promote excellence, not just measure efficiently" (Wiggins, 1998, p. 7). L'e-portfolio représente un moyen d'évaluation longitudinale, puisqu'il se déroule *over time*, et se construit à travers un recueil systématique "de travaux, ou de performances, retenus significatifs et choisis du sujet qui les a produits, en suivant des critères et des critères partagés, et en donnant une justification explicite pour ses choix"

précisément, les objectifs visés par l'utilisation d'un portfolio sont multiples. Tout d'abord développer les capacités métacognitives des apprenants en demandant à l'élève de s'auto-évaluer, d'observer ses progrès en réfléchissant à ses productions, en les évaluant et en prenant conscience de ses forces et de ses faiblesses (Eyssaullier-Bavay, 2004, p.4).

LE LABORATOIRE DE CO-CONSTRUCTION ET DU E-PORTFOLIO

Après avoir formé les étudiants aux nouvelles formes d'évaluation et après avoir illustré les nombreux modèles d'e-portfolio dans la littérature, le «laboratoire de co-construction du e-portfolio» a été créé: à l'intérieur de ce laboratoire les étudiants ont été les protagonistes d'un procès de conception collaborative de son propre instrument d'évaluation. Quelques professeurs du Master experts en scaffolding technologique et didactique y ont participé et ils ont cherché à supporter de façon flexible les activités des étudiants à travers des structures et des supports matériels, en fournissant des simulations, des explications et des éclaircissements. Le modèle d'e-portfolio que les étudiants ont décidé de réaliser se réfère en particulier à celui proposé par Helen Barrett (2000), qui prévoit 5 phases: *collection - selection - reflection - direction - connection*. Ces phases ont été traduites en quatre principales sections dans lesquelles l'e-portfolio Master NMF a été subdivisé: *My Blog - My Future - My Results - Toolkit*.

LES SECTIONS DU E-PORTFOLIO CO-CONSTRUIT

L'e-portfolio a été donc subdivisé en quatre macro-sections:

1. *My results*

Il s'agit de la section qui concerne l'évaluation. Les étudiants ont choisi à l'unanimité d'utiliser les rubriques, c'est-à-dire les "réceptifs" de tous les objectifs d'éducation prévus par le parcours de formation du Master. La rubrique, donc, peut être définie comme un modèle qui contient tous les éléments importants qui sont utiles pour l'évaluation de la prestation de l'étudiant, mais aussi les critères pour les mesurer. Pour que la rubrique devienne un instrument d'évaluation authentique, il faut qu'elle soit partagée et discutée avec le sujet en question. C'est pour ces raisons qu'on a choisi d'utiliser, pour la réalisation des rubriques aussi, le modèle du partage et du co-projet. La rubrique partagée non seulement favorise l'auto-évaluation de la part des étudiants, ce qui permet le développement d'une plus forte conscience de son propre procès d'apprentissage et des demandes du professeur, mais elle représente aussi un important moment de réflexion et de développement professionnel pour le professeur. La réalisation d'une rubrique «oblige» à s'interroger sur les attentes qui concernent le devoir assigné en termes de chaque prestation. Cette pratique réflexive aide à clarifier les objectifs préfixés et pourrait entraîner la reconsidération du parcours projeté et des stratégies didactiques supposées.

2. *My Blog*

Chaque étudiant peut insérer ses propres pensées, opinions, réflexions (à propos du master, sur son propre rendement, sur ses collègues, sur les professeurs, etc.), considérations et ainsi de suite, en utilisant de nombreuses ressources multi médiates comme des images ou des vidéos.

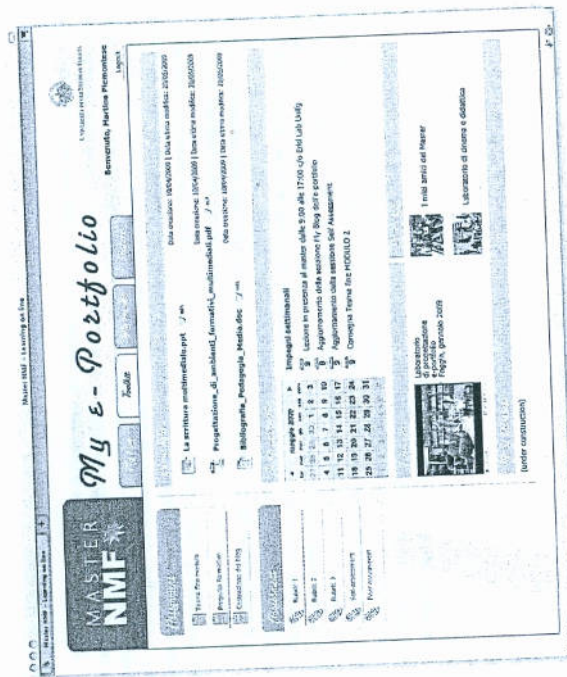


Figure 1. Screenshot de la Home Page du e-portfolio réalisé par les étudiants du Master NMF - Université de Foggia

3. *Toolkit*

Dans la section dédiée à la *collection*, chaque étudiant peut collectionner et archiver les matériaux fournis par les professeurs pendant les cours, mais aussi tous les instruments qu'ils jugent avoir contribué à leur propre formation ou qu'ils croient être utiles pour leur propre futur professionnel.

4. *My Future*

Il s'agit d'une section dans laquelle chaque étudiant peut présenter ses meilleures créations en utilisant de nombreux médias. Il pourra donc charger une vidéo-curriculum, les images d'un de ses produits, la registration d'un cours, etc. Cette section peut être utilisée pour se présenter aux éventuelles entreprises auxquelles on décide d'envoyer son CV, en représentant donc un moyen innovant de chercher un emploi.

L'EVALUATION DU CHANGEMENT

Les principaux objectifs de la co-construction et de l'emploi du e-portfolio étaient essentiellement deux:

1. réaliser un e-portfolio qui sert comme instrument d'évaluation, d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs (en permettant de modifier la perception négative initiale des étudiants à l'égard de l'évaluation de leur apprentissage);

2. réaliser un instrument en mesure d'activer des procédés de réflexion qui puissent soutenir l'étudiant au cours de sa croissance et de sa formation, à travers des feedback constants qui proviennent de ses pairs, du professeur, du contexte, mais aussi de la conscience de ses propres conquêtes en termes de compétences développées, un véritable *praticien réfléchi* qui, comme souhaité par Donald A. Schön, *sait-en-action*, réfléchit-en-action et en cours d'action (Schön, 2006).

À la suite du co-projet et à l'emploi du e-portfolio, un deuxième focus group a été créé afin d'étudier les éventuels changements produits pendant la représentation de l'évaluation de la part des étudiants. Cette enquête a relevé que 95% des étudiants ont modifié radicalement leur propre attitude à l'égard de l'évaluation et 85% des étudiants ont déclaré qu'ils ont atteint un bon niveau de conscience de leurs compétences et potentialités. En outre, le focus group a mis en évidence que la co-construction de l'instrument a rendu les étudiants protagonistes/concepteurs du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, en leur attribuant un rôle complètement nouveau par rapport aux pratiques didactiques les plus ancrées. Les étudiants ont déclaré qu'à travers le co-projet le système des sens attribués à l'évaluation a été réalisé par le groupe des pairs, au lieu d'être une prérogative exclusive d'un sujet à l'extérieur ou au-dessus du groupe. On a observé que cette activité a revêtu de la valeur dans l'explicitation du sens et dans la discussion de ce qui généralement n'est pas exprimé, déclaré ou partagé, mais constitue seulement l'objet d'une action. De l'analyse quantitative des données émergentes du focus group on a remarqué que la représentation initiale de l'évaluation (étudiée à travers le premier focus group) est changée: d'une idée de *jugement, mesurage, contrôle*, elle est maintenant expression d'*apprentissage, conscience de ses propres compétences, innovation et croissance personnelle* («Parfois je ne pense plus que mes activités soient destinées à recevoir une note», «La possibilité de projeter notre propre instrument d'évaluation m'a fait ressentir pour la première fois que j'étais le protagoniste de mon apprentissage», «À travers l'emploi des rubriques, le moment de l'évaluation ne constitue plus une surprise pour moi, car je connais déjà quels sont les éléments sur la base desquels je serai évalué»). À la suite du constant emploi du e-portfolio et grâce à la pratique de l'auto-évaluation, les étudiants ont remarqué que leurs stratégies métacognitives se sont activées, résultant essentielles pendant l'entière parcours de croissance personnelle à l'intérieur du processus de formation du master NMF. Tous les étudiants impliqués ont déclaré que l'e-portfolio et sa co-construction ont:

- encouragé l'auto-évaluation du progrès personnel en termes de compétences acquises;
- contribué à développer un sens d'auto-efficacité;
- activé des procédés d'auto-perception de ses propres habilités, à travers la reconnaissance des succès et des échecs;
- promu le développement de la responsabilité personnelle dans le processus d'apprentissage.

CONCLUSIONS

L'expérience conduite à l'intérieur du Master NMF a amplement démontré comment la participation directe des étudiants à la mise au point des instruments didactiques entraîne l'activation d'un espace de réflexion auto-formative absolument indispensable afin d'introduire des instruments d'évaluation qui sont encore peu connus. En définitive, cette micro expérimentation a confirmé et les avantages du e-portfolio et ceux du projet des instruments, déjà présents dans la littérature scientifique internationale, comme:

- l'e-portfolio, un instrument qui apparaît flexible, en mesure de s'adapter au processus d'apprentissage et de croissance de l'étudiant, de dévoiler ses tendances et ses originalités, ses limites et ses richesses (Comoglio, 2004);
- l'e-portfolio promeut chez l'apprenant la capacité de s'auto-évaluer, permettant ainsi une plus forte conscience de son propre apprentissage, de ses potentialités et de ses lacunes. Ce processus de responsabilisation conduit l'étudiant pendant l'entier processus d'emploi et de réalisation du e-portfolio, du moment qu'il se sent finalement un élément actif impliqué dans le système d'évaluation (Cole et al. 2000);
- le projet d'un instrument didactique de la part des étudiants leur permet d'apprendre de façon significative son emploi (Jonassen, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

- Barrett H. (2000). *Create your Own Electronic Portfolio*, in Learning and Leading with Technology, Vol. 27 (7), <http://electronicportfolios.org/portfolios/LLw1Apr00.pdf>.
- Benigno V., Vallarino E. (2007). *Authentic Assessment: An Evaluation Methodology for E-Learning*, in Nunes M.B., McPherson M. (eds), *Proc. IADIS International Conference Proceeding, E-Learning 2007*, Vol. 1, pp. 459-466.
- Cole D., Ryan C., Kick F., Mathies, B. (2000), *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Comeaux P. (2005), *Assessing on line learning*, Bolton, MA, Anker Publishing Company, Inc.
- Comoglio M. (2004). *Insegnare e valutare con il portfolio*, in Aa.Vv., *La nuova scuola primaria*, introduzione al volume, Milano, Fabbri.
- Eyssautier-Bavay C. (2004), *Le portfolio en éducation: concept et usages*, *Tice Méditerranée*, Grenoble, 2004, http://nte.unice.fr/nte/colloque/communication_fichiers/27-eyssautier.pdf.
- Gielen S., Dochy F., Dierck S. (2003), *Evaluating the Consequential Validity of New Modes of Assessment: The Influence of Assessment on Learning, Including Pre-, Post- and True Assessment Effects*, in Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 37-54.
- Jao F. (2006), *Alternative Assessment: Electronic Portfolio*, Proceedings of the 2006 ASEE North Central Conference © 2006, American Society for Engineering Education, <http://lln.asee.org/Conference2006pro gram/Papers/Jao-P69.pdf>
- Jonassen D.H. (1998), *Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking*, *TechTrends*, vol. 43, n. 2, pp. 24-32.
- Jönsson A., Mathews N., Svingby G., Allström, R. (2007), *Dynamic Assessment and the Interactive Examination*, *Educational Technology & Society*, 10 (4), pp. 17-27.
- Lebel C., Bélair L. (2004), *Évaluer pour trans-former: évaluer pour qualifier*, Actes du colloque AQPC 2004, Évaluer... pour mieux se rendre compte, in http://www.cdc.qc.ca/acqpc/2004/Lebel_Christine_506.pdf.
- M.E.Q. (2002), *Portfolio sur support numérique*, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques, mai 2002, <http://www.ntic.org/guide/textes/portfolio.pdf>.
- Nardi E. (2001), *La Ricerca OCSE-PISA*, in *Annali dell'istruzione*, Numero speciale statuti Generali, XI VIII, n. 1/2, pp. 302-310.
- Perkins D. (1993), *Teaching for understanding*, *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, vol. 17 n. 3, pp. 28-35.
- Perrenoud P. (2004), *Évaluer des compétences*, l'Éducateur, n. spécial «La note en pleine évaluation», mars 2004, pp. 8-11.
- Roland L., Jutras F., Hensler H. (1996), *Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres*, *Revue canadienne de l'éducation*, n. 21 (4), pp. 414-432.
- Rossi P.G., Pascucci G., Giannandrea L., Paciaroni M. (2006), *L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, ISDM n. 25 - TICE MEDITERRANEE 2006, in http://isd.m.univ-in.fr/articles/num_archi ves.htm#isd25
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli (ed. orig. 1987).
- Stiggins R.J. (1997), *Student-centered classroom assessment. Second edition*, Upper Saddle River, NJ, Merrill.
- Varisco B.M. (2008), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci.
- Young J.P., Mathews S.M., Kietzmann A.M., Westerfeld T. (1997), *Getting disoriented adolescents to participate in school literacy activities: Portfolio conferences*, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, n. 40, pp. 348-360.
- McTighe J., Wiggins G. (2005), *Understanding by design*, Expanded 2nd edition, Alexandria, VA, ASCD.
- Wiggins G. (1998), *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, California, Jossey-Bass.

INDICE

Introduzione	5
Rapport d'activité pour l'année 2010 <i>Emma Nardi</i>	7
Words, Sounds and Music: teaching Literacy through Music <i>Silvia Azzolin</i>	15
Le discours construit via les nouvelles technologies: une perspective sociolinguistique <i>Diana Balaci</i>	29
If my bed is a ship... Children in the hospital: between medicine and bibliotherapy <i>Rossella Caso</i>	41
Analysis, assessment and monitoring of PhD students' competences <i>Giulia Chiarrese</i>	51
Evaluating research, assessing in research: the Terni school network experience <i>Francesca Corradi, Paola Mirti</i>	61
Éduquer à l'évaluation à travers la co-construction du e-portfolio. L'expérience du Master <i>Nuovi Media e Formazione</i> - Université de Foggia <i>Anna Dipace</i>	71
Computer Interface usability and communicative effectiveness. A case of "expert" and user assessment <i>Rosaria Pace</i>	83
The Development of Internet Research Skills in University Students. A Case Study <i>Chiara Ravagni</i>	95

École Doctorale Internationale
Culture, éducation, communication
Avignon et Pays de Vaucluse, Foggia, Lisboa,
Paris Ouest Nanterre La Défense, Potsdam, Roma Tre

L'École Doctorale Internationale (EDI) *Culture, éducation, communication*, fondée en 2005, propose une formation de haut niveau à la recherche qui permet aux doctorants d'acquérir des compétences transversales indispensables à tout chercheur, de maîtriser les langues et cultures de l'Union Européenne, et de créer un réseau international de jeunes chercheurs. L'École est constituée par les Universités d'Avignon et Pays de Vaucluse, de Foggia, de Lisboa, de Paris Ouest Nanterre La Défense, de Potsdam, de Roma Tre (siège légal).

Assessment and Research est un exemple concret de la vocation internationale et interdisciplinaire de l'École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*. Issu des présentations des doctorants lors du séminaire organisé à Bressanone en septembre 2009, le volume rend compte, à travers des recherches très différentes, du traitement de thématiques en lien avec les domaines évoqués dans le titre. Cet ouvrage est le deuxième cahier de l'EDI, une collection qui donne aux doctorants la possibilité d'exercer une des tâches fondamentales du travail des chercheurs : communiquer les résultats de leurs travaux.

Liliana Dozza est professeur de Pédagogie générale et sociale à la Libre Université de Bolzano. Emma Nardi enseigne Pédagogie expérimentale à l'Université Roma Tre et dirige, depuis sa création, l'École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*.

€ 10.00

ISBN 978-98-6134-475-4



9 788864 344754