

Républiqu Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Ferhat Abbas Sétif 1
Faculté des Sciences



MEMOIRE DE MASTER

Domaine: Math et Informatique
Département: Informatique
Specialité: Informatique fondamentale et intelligence artificielle

Thème

Classification hybride (Hard et Soft) d'items éducatifs similaires

Présenté par :
Abdou Abarchi Aboubacar

Encadré par :
M^{me} **Harbouche Khadidja**

Devant le jury composé de :

Président : *M^r* **Abdellatif HABES**
Examinatrice : *M^{me}* **Houda HAFI**

Juillet 2021

**M
A
S
T
E
R**

Table des matières

Table des figures	viii
Liste des tableaux	ix
Liste des Acronymes	ix
I État de l'art	1
1 Educational data minig	2
1.1 Introduction	3
1.2 Data mining	3
1.2.1 Définition	3
1.2.2 Les méthodes du data mining	4
1.3 Intelligent Tutorial Systems (ITS)	4
1.3.1 Définition	4
1.3.2 ITS architecture	5
1.4 Educational Data mining	6
1.4.1 Définition	6
1.4.2 Processus d'application du DM en éducation	7
1.4.2.1 Les méthodes d'analyse et d'exploration appliquer dans EDM	8
1.4.2.1.1 L'induction de modèle supervisée	9
1.4.2.1.2 L'induction de modèle non supervisée	9
1.4.2.1.3 L'estimation des paramètres	10
1.4.2.1.4 L'exploration de relations (Relationship mining)	10
1.4.2.1.5 La distillation des données pour le jugement humain (Distillation of data for human judgment)	10
1.4.2.1.6 Discovery with models	11
1.5 Conclusion	11
2 Modèle de l'apprenant et découverte des prérequis	12
2.1 Introduction	13
2.2 Learner Model	13
2.2.1 Définition	13
2.2.2 Caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation de l'apprenant	13
2.2.3 Composantes du modèle de l'apprenant	16
2.2.3.1 Modèle cognitif	17
2.2.3.2 Modèle d'inférence	17
2.2.3.3 Modèle émotionnel	17

2.2.4	Utilitaire du modèle de l'apprenant	18
2.2.5	Types de modèles d'apprentissage	18
2.2.6	Contenu du modèle de l'apprenant	18
2.3	Modèle de compétence	19
2.3.1	Granularité	19
2.3.2	Relations pré-requises	20
2.4	Découverte des prérequis	22
2.5	Conclusion	23
3	L'approche items-to-skills mapping	24
3.1	Introduction	25
3.2	Knowledge (La connaissance)	25
3.2.1	Définition	25
3.2.2	Knowledge component (Composante connaissance)	25
3.2.3	Les types de composante de connaissance	26
3.3	Items-to-skills mapping	27
3.3.1	Définition	27
3.3.2	items-to-skills mapping Structure	27
3.3.2.1	Model-Based approach	27
3.3.2.1.1	Définition	27
3.3.2.1.2	Model Based Techniques	28
3.3.3	Similarity-based approach (Item-Similarity)	29
3.3.3.1	Définition	29
3.3.3.2	Processus de similarité des items (éléments)	30
3.3.3.2.1	Input Data	31
3.3.3.2.2	Computed Data	32
3.3.3.3	Item-Similarity measures	33
3.4	Conclusion	33
4	Fiabilité et l'accord pour les données d'observations	34
4.1	Introduction	35
4.2	Conclusion	35
5	Inférence bayésienne et la théorie de la réponse aux items	36
5.1	Introduction	37
5.2	Conclusion	37
6	Clustering	38
6.1	Introduction	39
6.2	Les métriques	40
6.3	Critère de liaison	40
6.3.1	Distance inter-cluster	41
6.3.1.1	Distance de liaison unique	42
6.3.1.2	Distance de liaison complète	42
6.3.1.3	Distance de liaison moyenne	42
6.3.1.4	Centroïde Linkage Distance	42
6.3.1.5	Distance de liaison moyenne du centre de gravité	43
6.3.2	Distance intra-cluster	43
6.3.2.1	Distance de diamètre complet	43
6.3.2.2	Distance de diamètre moyen	43

6.3.2.3	Diamètre barycentre Distance	43
6.4	Le clustering hiérarchique	44
6.4.1	Définition	44
6.4.2	Clustering hiérarchique agglomératif	45
6.4.2.1	Exemple de clustering agglomératif	45
6.4.3	Clustering hiérarchique divisive	47
6.4.3.1	Procédures de fractionnement des clusters	48
6.4.3.2	Evaluations des bipartitions	48
6.4.3.3	Déterminations de niveaux de nœuds	48
6.4.4	Conclusion	49
6.5	Le clustering partitionnel	49
6.5.1	K-means clustering	49
6.5.1.1	Le fonctionnement de l'algorithme k-means	49
6.5.1.2	Les étapes de l'algorithme	49
6.5.1.3	Les lacunes de l'algorithme k-means	50
6.5.1.4	Les solutions aux lacunes de l'algorithme k-means	51
6.5.2	Fuzzy C-means	53
6.6	Indice de validité du clustering	53
6.7	Conclusion	53
 II Contributions		54
 7 Contribution and Results		55
7.1	Introduction	56
7.2	Conclusion	56
 Conclusion Générale		56
 Bibliographie		58

Table des figures

1.1	Les étapes de l'extraction de connaissances à partir de données	4
1.2	ITS architecture	5
1.3	Principaux domaines liés à l'exploration de données éducatives	7
1.4	Data mining application process applied in education	8
1.5	EDM techniques	9
2.1	Composantes du modèle de l'apprenant	16
2.2	Deux alternatives pour modéliser les relations d'agrégation.	20
2.3	Agrégation de modélisation de réseau bayésien et relations préalables simultanément	21
2.4	Modèles d'équations structurelles	22
3.1	Knowledge Component	26
3.2	Items-to-skills mapping Structure	27
3.3	Model based	28
3.4	Q-matrix	29
3.5	Illustration de l'approche générale de l'analyse des éléments basée sur les similitudes des éléments.	30
3.6	L'approche générale du calcul et de l'application de la similarité des éléments.	31
6.1	Distances intracluster et intercluster.	41
6.2	Données en 2 dimensions	46
6.3	Dendrogramme	47
6.4	Les étapes de l'algorithme k-means.	50
6.5	La méthode Elbow.	52

Liste des tableaux

2.1	Caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation des apprenants partie[1]	14
2.2	Caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation des apprenants partie[2]	15
3.1	La matrice d'accord pour deux items	33
3.2	Ccv	33
6.1	Les métriques	40
6.2	Les critères de liaison	41

Liste des Acronymes

EDM	Educational Data Mining
ITS	Intelligent Tutorial Systems
IALT	Intelligent Computer Assisted Instruction
CAI	Computer Assisted Instruction
BKT	Bayesian Knowledge Tracing

Première partie

État de l'art

CHAPITRE 1

Educational data minig

Sommaire

1.1	Introduction	3
1.2	Data mining	3
1.3	Intelligent Tutorial Systems (ITS)	4
1.4	Educational Data mining	6
1.5	Conclusion	11

1.1 Introduction

Du fait que les systèmes informatisés conservent des journaux détaillés des interactions utilisateur-système, ces journaux détaillés qui sont généralement dans une grande base de données ouvrent de nouvelles opportunités pour étudier ces données récolter.

L'EDM emprunte et étend des domaines connexes tels que l'apprentissage automatique (l'étude des programmes informatiques qui apprennent et s'améliorent avec des données empiriques), l'exploration de texte (approches pour trouver des modèles dans texte en langue) et statistiques. D'autres influences importantes sont la psychométrie (l'étude des instruments psychologiques pour mesurer les compétences et les traits humains) et l'analyse des journaux Web (approches pour identifier les profils d'utilisateurs et la navigation modèles d'utilisateurs du site Web).

Dans ce chapitre, nous présentons les techniques d'exploration de données, et un ensemble de technique d'analyse pour une variété de problèmes dans la recherche en éducation et développement technologique (Romero et al. 2010 ; International Working Group on Educational Data Mining, n. d.) [1].

1.2 Data mining

1.2.1 Définition

"L'exploration de données est un processus itératif et interactif dont l'objectif est la découverte de modèles de données valides, nouveaux, utiles et compréhensibles dans de grandes bases de données." (Talbi, 2015)

L'exploration de données, également appelée découverte de connaissances dans une base de données, fait référence à l'extraction de connaissances à partir de grandes quantités de données. Elle est utilisée pour extraire de grands volumes de données pour découvrir des modèles cachés et des relations utiles dans la prise de décision. Bien que l'exploration de données et la découverte de connaissances de base de données soient souvent traitées comme des synonymes, elles font en fait partie du processus de découverte des connaissances. La séquence des étapes identifiées lors de l'extraction des connaissances à partir des données est illustrée à la figure 1.1 [2].

L'exploration de données est un domaine interdisciplinaire utilisant à la fois des techniques

d'apprentissage automatique, de reconnaissance de formes et l'utilisation de statistiques, de bases de données et de visualisation pour déterminer les façons d'utiliser l'extraction d'informations à partir de très grandes bases de données (Cabena et al., 1998).

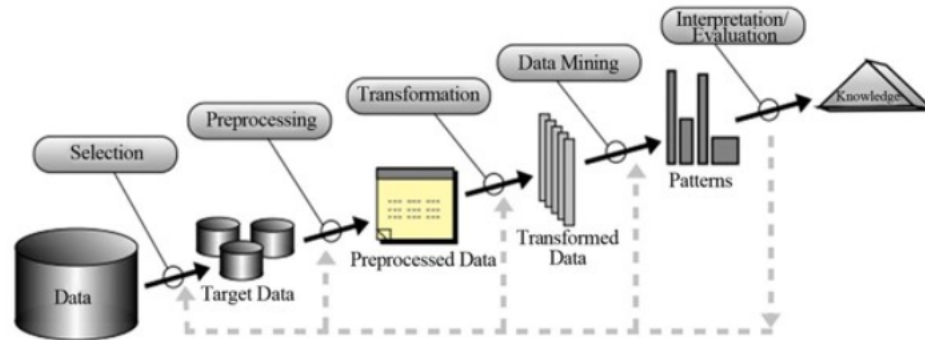


FIGURE 1.1 : Les étapes de l'extraction de connaissances à partir de données

1.2.2 Les méthodes du data mining

Le clustering et la classification sont deux tâches fondamentales dans l'exploration de données. La classification est principalement utilisée comme méthode d'apprentissage supervisé, le clustering pour l'apprentissage non supervisé (certains modèles de clustering sont pour les deux). Le but du clustering est descriptif, celui de la classification est prédictif (Veyssieres et Plant, 1998).

« Comprendre notre monde nécessite de conceptualiser les similitudes et les différences entre les entités qui le composent » (Tyron et Bailey, 1970) [3]. De ce fait, certains coefficients de corrélations sont utilisés pour calculer la similarité entre deux éléments ou plusieurs et, des métriques et les critères de liaison permettent qu'en ta eux de déterminer le lien entre plusieurs entités afin de les groupées dans une même classe (c'est le cas du clustering).

Certaines méthodes comme : rule of association, preaching, neural networks, decision trees sont utilisé aussi pour explorer et analyser des jeux de données.

1.3 Intelligent Tutorial Systems (ITS)

1.3.1 Définition

Les systèmes de tutorat intelligents (ITS) sont des environnements d'apprentissage informatisés issus de l'IALT (Intelligent Computer Assisted Instruction) qui visent à personnaliser la formation. En effet, ils ont été développés pour répondre aux limites du CAI (Computer

Assisted Instruction) en utilisant l'intelligence artificielle pour mettre en œuvre des systèmes plus flexibles et interactifs qui s'adaptent « aux besoins spécifiques de l'apprenant en évaluant et en diagnostiquant ses problèmes afin de fournir les assistances » (Buche C., 2005). L'objectif est de mimer le comportement d'un tuteur humain en sa qualité de pédagogue expert et d'expert dans le domaine. Ainsi, tout comme un tuteur, un logiciel de ce type a le potentiel d'amener l'apprenant à accomplir une tâche et à fournir un retour sur leurs actions. ITS répond ainsi à la nécessité de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage [4].

Les ITS sont essentiellement un environnement de résolution de problèmes ou d'exercice. Ils favorisent l'apprentissage dans un domaine spécifique en guidant et en aidant l'apprenant. Parfois, ils exposent d'abord le contenu de la matière à l'apprenant ; parfois ils présentent directement les exercices qui permettront à l'apprenant d'assimiler les connaissances [5].

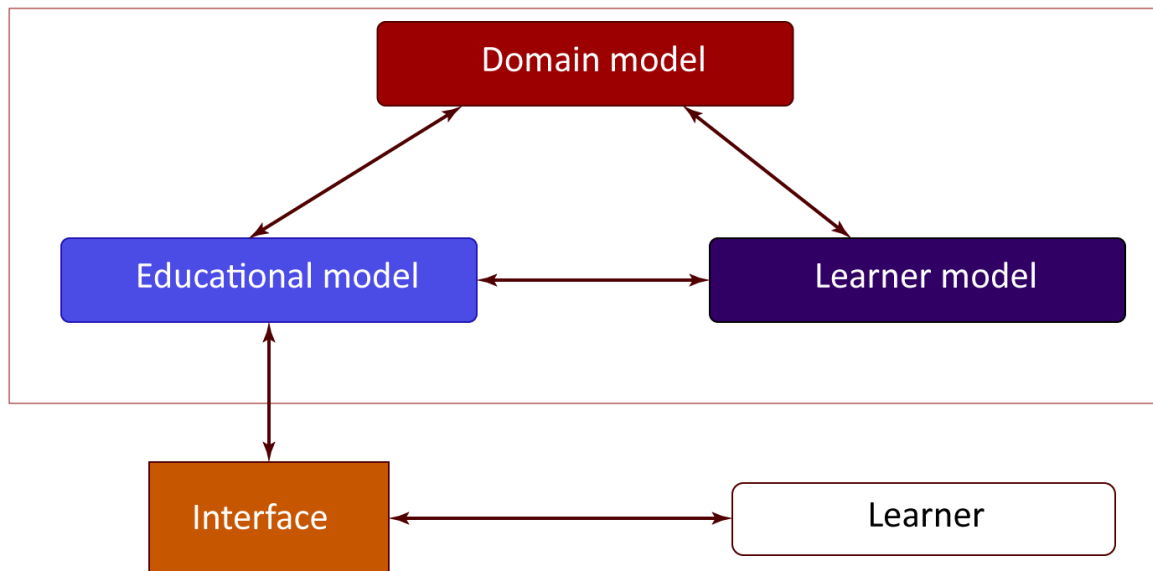


FIGURE 1.2 : ITS architecture

1.3.2 ITS architecture

L'architecture conceptuelle d'un ITS est illustrée à la figure 1.2 et comprend : [5]

- **Un modèle de l'interface** : qui représente la couche de communication entre l'apprenant et le système, c'est-à-dire les interactions entre l'apprenant et le système. Cette interface peut faire varier le type d'environnement d'apprentissage et l'objectif étant de privilégier une approche de conception qui ne gêne pas l'apprentissage. La qualité de l'interaction peut influencer les résultats d'apprentissage. Par conséquent, les principaux problèmes avec les interfaces d'apprentissage sont les problèmes d'inter-

action personne / machine. Pour surmonter ces problèmes, il faut prêter attention à la convivialité pour que la charge mentale associée à l'interface soit négligeable, ainsi qu'à l'utilité en facilitant l'accès, en permettant l'accès au domaine d'apprentissage et en soutenant la métacognition de l'apprenant. Les tendances actuelles s'orientent vers des dialogues tutoriels en langage naturel, l'intégration de la dimension affective dans l'interaction et les interfaces tangibles.

- **Modèle du domaine** : également appelé modèle expert, il représente l'expertise de l'enseignant dans le domaine, c'est-à-dire ce qui doit être enseigné. Elle peut être modélisée de trois manières : une approche « boîte noire » : appliquer toute méthode de raisonnement sur le domaine inexplicé, sans aucune transparence pour l'utilisateur ; un système expert peut expliquer son raisonnement et un modèle cognitif : simuler la manière dont les humains utilisent les connaissances.
- **Un modèle d'apprentissage** : qui peut personnaliser l'apprentissage en tenant compte des spécificités de l'apprenant.
- **Un modèle éducatif** : qui sait enseigner.

1.4 Educational Data mining

1.4.1 Définition

La communauté d'exploration de données appliquée dans l'éducation a défini ce terme comme suit : « L'exploration de données appliquée dans l'éducation est une discipline qui concerne le développement de méthodes permettant d'explorer les types uniques de données provenant des milieux éducatifs. Ces méthodes sont utilisées pour mieux comprendre le comportement des apprenants et environnement de leur apprentissage. » [6]

L'exploration de données éducatives (EDM) vise à développer, rechercher et appliquer des méthodes informatisées pour détecter des modèles dans de grandes collections de données éducatives qui seraient autrement difficiles ou impossibles à analyser en raison de l'énorme volume de données dans lesquelles elles existent [3].

Ce domaine est une forme d'intersection des trois domaines principaux tels que : l'informatique, l'éducation et les statistiques illustrés dans la figure 1.3.

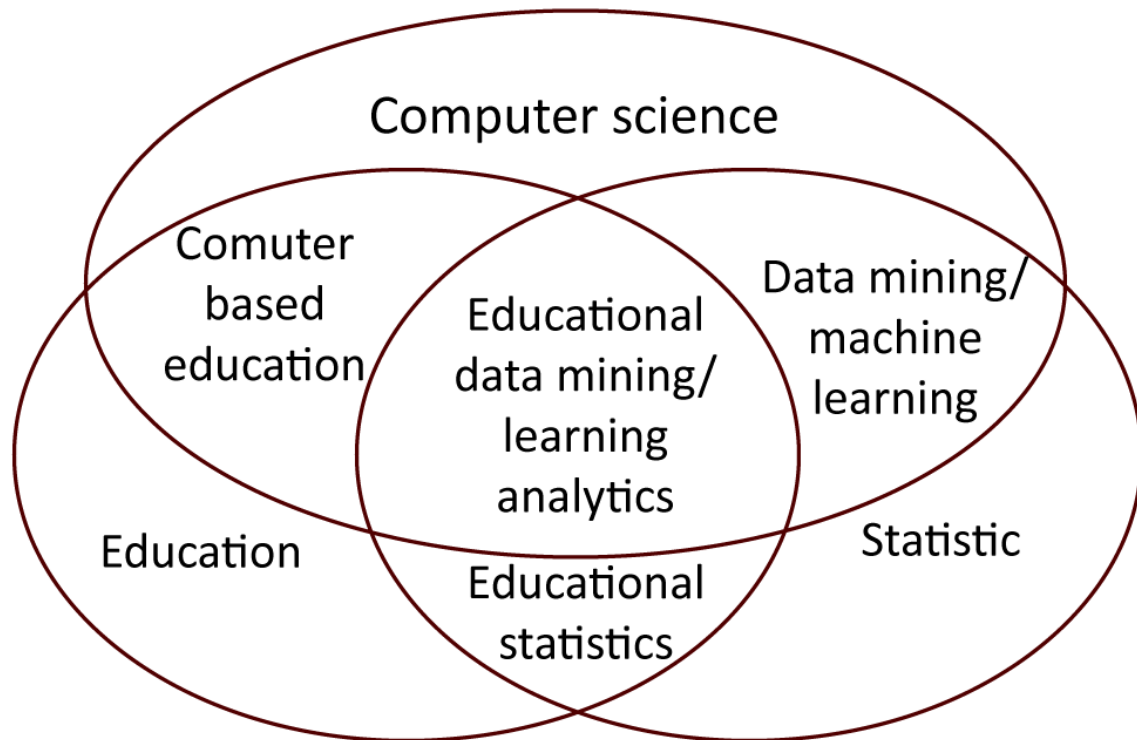


FIGURE 1.3 : Principaux domaines liés à l’exploration de données éducatives

Les techniques d’exploration de données (EDM) sont devenues plus importantes dans la recherche et le développement en raison du développement rapide de la technologie, de la croissance rapide des connaissances humaines et de l’augmentation du nombre de personnes détenant des systèmes d’enseignement informatisé.

1.4.2 Processus d’application du DM en éducation

Le processus d’application de l’exploration de données appliqué dans l’éducation peut être considéré comme un cycle itératif de formulation, de test et de raffinement d’hypothèses. Dans ce processus, l’objectif n’est pas seulement de transformer les données en connaissances, mais aussi de filtrer les connaissances extraites pour savoir comment les modifier.

L’environnement éducatif pour améliorer l’apprentissage des apprenants est présenté dans la figure 1.4. Des études ont montré que l’application de l’EDM est similaire au processus Knowledge from Data (KDD). Ce processus commence par la collecte de données à utiliser à partir de l’environnement éducatif.

Les données brutes obtenues nécessitent un nettoyage et un prétraitement tels que : fusion de données hétérogènes, traitement des données manquantes, conversion de données d’une

source de données à une autre, et données, etc. Cette phase nécessite souvent l'utilisation de certaines données techniques minières.

Le résultat de ce dernier est un modèle capable de structurer les données stockées. Enfin, la dernière étape est l'interprétation et l'évaluation des résultats obtenus [7].

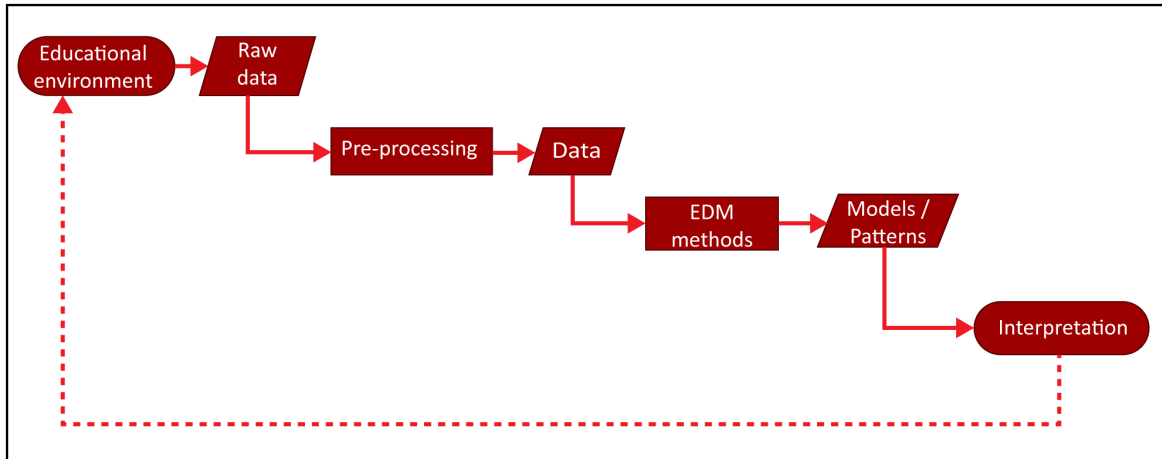


FIGURE 1.4 : Data mining application process applied in education

1.4.2.1 Les méthodes d'analyse et d'exploration appliquer dans EDM

Certaines méthodes du data mining ont été largement appliquées sur les données issues des systèmes éducatif afin d'obtenir des connaissances cachées et des modèles. Les méthodes du data mining ont été appliquées dans plusieurs domaines de recherche tels que : le e-learning, le système de tuteur intelligent, text mining, réseaux sociaux, web mining, etc. Les méthodes d'analyse et d'exploration de données éducatives sont tirées de diverses sources littéraires, notamment l'apprentissage automatique, la psychométrie et d'autres domaines de la modélisation informatique, des statistiques et de la visualisation de l'information.

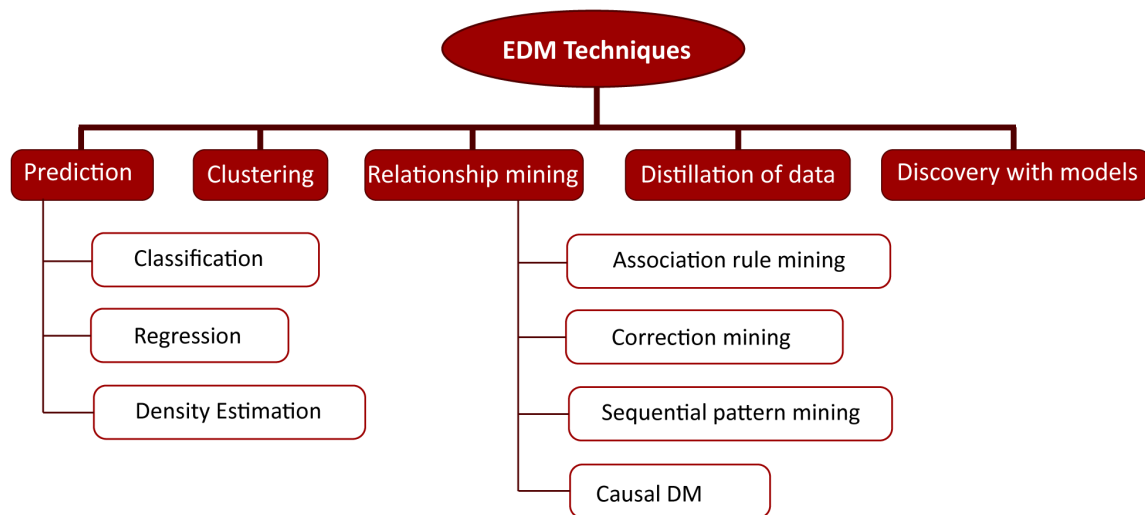


FIGURE 1.5 : EDM techniques

1.4.2.1.1 L'induction de modèle supervisée L'induction de modèle supervisée comprend des techniques d'apprentissage automatique qui déduisent des modèles de prédiction à partir de instances d'entraînement pour lesquelles les valeurs d'un attribut cible sont connues. Les modèles de prédiction acceptent instances en entrée (généralement décrites comme un vecteur d'attribut) et en sortie une prédiction pour la cible attribut. Les modèles qui prédisent des valeurs cibles catégorielles sont appelés modèles de classification; des modèles qui prédire les valeurs cibles continues sont appelés modèles de régression. Les modèles de prédiction peuvent être basés sur différentes représentations, par exemple, les arbres de décision, les machines à vecteurs de support (les deux classifications) et modèle de régression linéaire (régression) [1].

1.4.2.1.2 L'induction de modèle non supervisée L'induction de modèle non supervisée comprend des techniques d'apprentissage automatique qui déduisent des modèles à partir d'instances d'apprentissage pour lesquelles les valeurs d'un attribut cible ne sont pas connues. Les méthodes non supervisées utilisent une approche ascendante, c'est-à-dire que les modèles et les structures sont recherchés dans l'espace d'entrée sans catégories cibles explicitement définies ni exemples étiquetés. Une approche largement utilisée est le clustering, qui est utilisé pour identifier des groupes d'instances dans un ensemble d'apprentissage qui sont « similaires » à certains égards. En règle générale, une sorte de mesure de distance (par exemple, la distance euclidienne) est utilisée pour décider de la similitude des instances. Une fois un ensemble de clusters a été déterminé, de nouvelles instances peuvent être classées en déterminant le cluster le plus proche. Un algorithme de clustering bien connu est le clustering k-means [1].

1.4.2.1.3 L'estimation des paramètres L'estimation des paramètres comprend des techniques statistiques pour déduire des paramètres de modèles probabilistes à partir d'un jeu de données. Ces modèles peuvent être utilisés pour prédire la probabilité d'événements d'intérêt. L'approche est basée sur l'hypothèse que le modèle a une forme paramétrique donnée (par exemple, une distribution gaussienne avec les paramètres moyenne et variance). Un exemple d'application en EDM est l'estimation des paramètres Bayesian Knowledge Tracing (BKT). Le BKT est utilisé pour déterminer la probabilité qu'un élève maîtrise une compétence sur la base de l'historique des performances passées. Un modèle BKT peut être compris comme un réseau bayésien dynamique avec quatre paramètres (priorité, estimation, glissement et taux d'apprentissage). Ces paramètres peuvent être déterminés, par exemple, avec l'algorithme Espérance-Maximisation. Aussi l'utilisation de la théorie des réponses aux items (Item Response Theory IRT) permet de capter plus de nuances dans le comportement humain et d'estimer la capacité de l'apprenant à réussir un item et aussi d'estimer la difficulté, la discrimination des items [1].

1.4.2.1.4 L'exploration de relations (Relationship mining) L'exploration de relations concerne l'identification des relations entre les variables, des relations qui peuvent être de nature associative, corrélationnelle, séquentielle ou causale. Par exemple, une approche courante de l'exploration de règles d'association consiste à apprendre les règles SI-ALORS qui dépassent un seuil minimum de « support » et de « confiance ». La prise en charge indique la fréquence relative des transactions qui correspondent à la fois aux parties IF et ALORS de la règle. La confiance dénote la fréquence relative des transactions qui correspondent à la partie THEN de la règle dans l'ensemble de transactions qui correspondent à la partie IF. Apriori est, par exemple, un algorithme de règle d'association classique. Un exemple d'application en EDM est l'identification d'erreurs qui se produisent fréquemment ensemble (par exemple, les étudiants qui ont commis les erreurs A et B ont également souvent commis l'erreur C) [1].

1.4.2.1.5 La distillation des données pour le jugement humain (Distillation of data for human judgment) La distillation des données pour le jugement humain vise à représenter les données de manière intelligible à l'aide de statistiques, méthodes de visualisation et interfaces d'information interactives. Par exemple, les performances moyennes les scores peuvent être calculés pour chaque élève et présentés à un enseignant par ordre croissant dans un graphique à barres. Un autre exemple est les courbes d'apprentissage, qui tracent les performances d'un élève (par exemple, le temps de réponse) par rapport au nombre d'occasions de pratiquer une compétence. Une courbe d'apprentissage idéale montre que la

performance s'améliore en douceur et de façon monotone, suivant approximativement une loi de puissance ou une fonction exponentielle. D'un autre côté, les courbes d'apprentissage avec des pointes indiquent qu'une autre compétence pourrait interférer avec la compétence réellement modélisée, c'est-à-dire que le modèle de compétence pourrait être amélioré [1].

1.4.2.1.6 Discovery with models Discovery with models (découverte avec des modèles) comprend des approches qui amorcent des modèles déjà existants pour faire des découvertes plutôt que de calculer de nouveaux modèles à partir de zéro. Par exemple, un modèle de prédiction pourrait être appliqué à un ensemble de données pour prédire les valeurs d'une catégorie cible d'intérêt. Les prédictions elles-mêmes pourraient être utilisés à nouveau comme données dans d'autres analyses, par exemple, ils pourraient être corrélés avec une catégorie cible d'un autre modèle de prédiction. Un autre exemple consiste à scruter les différentes composantes d'un modèle de prédiction pour en savoir plus sur les facteurs qui influencent la prédiction [1].

1.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue le domaine de l'exploration de données éducatives, en présentant brièvement ses applications et ses techniques. L'application des méthodes d'exploration de données dans le secteur de l'éducation est un phénomène intéressant. Les techniques d'exploration de données dans les organisations éducatives nous aident à en apprendre davantage sur les performances des apprenants, le comportement des apprenants, la conception des programmes et à motiver les apprenants sur divers paramètres.

CHAPITRE 2

Modèle de l'apprenant et découverte des prérequis

Sommaire

2.1	Introduction	13
2.2	Learner Model	13
2.3	Modèle de compétence	19
2.4	Découverte des prérequis	22
2.5	Conclusion	23

2.1 Introduction

Le terme "apprentissage" fait souvent référence à l'apprentissage électronique ou e-learning. L'apprentissage en ligne, l'apprentissage à distance et l'apprentissage en ligne. L'apprentissage en ligne est connu comme des activités d'étude avec le soutien d'un ordinateur et d'un réseau (Fröschl, 2005, p. 12).

Dans l'apprentissage en ligne, la communication entre les apprenants et les enseignants ou les apprenants et les apprenants se fait sur le réseau ou sur Internet, les supports d'apprentissage sont souvent des documents électroniques tels que des pages Web et des fichiers au lieu de livres traditionnels sur papier [8]. Dans ce chapitre, nous décrivons la modélisation de l'apprenant compte tenu de son importance dans tous les domaines de recherche. Nous commençons par une présentation des notions du modèle de l'apprenant et des caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation de l'apprenant. Puis nous terminons avec la Découverte des prérequis.

2.2 Learner Model

2.2.1 Définition

Winkels décrit le modèle de l'apprenant comme une structure de données qui reflète l'état des connaissances supposées de l'apprenant sur un domaine cible (le domaine d'apprentissage) [9]. Selon Self, le modèle de l'apprenant devrait inclure les informations suivantes : les connaissances et les idées fausses de l'apprenant, ses compétences et son comportement. Pour déterminer ce que l'apprenant a fait, Self souligne qu'il est nécessaire d'avoir un historique des interactions de l'apprenant avec le système [10].

Greer considère le modèle de l'apprenant comme une représentation abstraite des croyances, des connaissances et des compétences de l'apprenant dans le système, y compris l'historique des actions de l'apprenant qui peut être analysé et interprété [11].

2.2.2 Caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation de l'apprenant

Il existe plusieurs modèles existants classés selon la nature des informations extraites par le modèle et les méthodes utilisées pour les traiter 2.1 et 2.2. [12]

Méthodes	Applications	Avantage	Limites
Modèle de superposition	Modélisation des connaissances de l'apprenant à travers le modèle de connaissance.	-Haute expressivité des problèmes complexes et flexibilité du raisonnement humain.	-Impossible de détecter les erreurs de l'apprenant
Modèle différentiel	- Identification des lacunes dans les connaissances des apprenants	- utilisation de la structure du modèle de connaissance.	-La complexité dépend de la structure du domaine. - Défaut de modéliser les erreurs de l'apprenant.
Modèle d'erreur	Identification des erreurs et fausses croyances de l'apprenant sur un domaine.	Identification des erreurs et fausses croyances de l'apprenant dans un domaine.	Difficulté à modéliser et à définir les erreurs.
Stéréotypes	Classification des apprenants selon des caractéristiques communes, les plus utilisées sont : le style d'apprentissage, le style cognitif, le niveau de connaissance et les préférences.	Initialisation de nouvelles caractéristiques de l'apprenant.	
Les ontologies	-Modélisation du modèle de connaissance. -Réutilisation et partage des ressources.	-Ajout de sémantique aux relations entre concepts. -Réutilisation des ressources.	
Logique floue	-Expression linguistique du niveau de connaissance. -Évaluation des apprenants. -Identification du style de l'apprenant.	-Expression du degré d'incertitude. -Grande expressivité linguistique et logique.	-Consommation de ressources -Pas d'apprentissage.

TABLE 2.1 : Caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation des apprenants partie[1]

Méthodes	Applications	Avantage	Limites
Réseau Bayésien	<ul style="list-style-type: none"> -Apprendre et prédire le comportement et le raisonnement de l'apprenant. -Classement des apprenants. -Prédiction des performances des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apprendre et s'adapter à un environnement incertain. -Résoudre le problème « onlearning » -Fonction avec des données manquantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Consommation de ressources -Difficulté à comprendre les inférences (interprétation) -Grand nombre de variables utilisées.
Programmation génétique	<ul style="list-style-type: none"> - Recommandation d'un chemin de navigation optimal. -Prédiction des performances des apprenants. -Amélioration des algorithmes de classification. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recherche globale -représentation flexible aux changements. -des recherches puissantes dans un espace de problèmes complexes et mal définis. 	<ul style="list-style-type: none"> -Temps d'exécution -Convergence vers les optima locaux
Réseau flou de neurones	<ul style="list-style-type: none"> -Évaluation et prédiction des performances des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> -Grand Expressivement -Apprentissage -gestion des incertitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> La complexité augmente avec le nombre d'entrées du réseau.

TABLE 2.2 : Caractéristiques des méthodes utilisées pour la modélisation des apprenants partie[2]

2.2.3 Composantes du modèle de l'apprenant

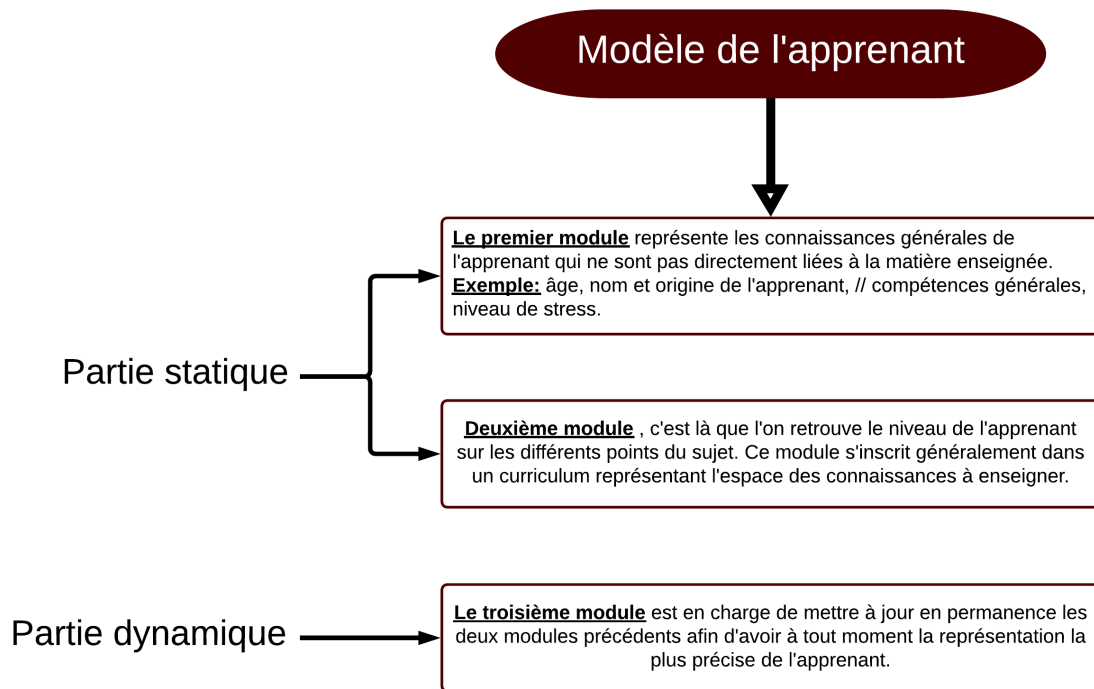


FIGURE 2.1 : Composantes du modèle de l'apprenant

Carr et Goldstein citent, par exemple, quatre informations nécessaires pour maintenir ce modèle : la difficulté du sujet, les questions directement posées par l'apprenant, la performance de l'apprenant et son expérience d'apprentissage [13]. Self définit le modèle de l'apprenant comme un 4-tuplet contenant les variables P (connaissance procédurale), C (connaissance conceptuelle), T (caractéristiques individuelles) et H (histoire) [14].

Un modèle de l'apprenant 2.1 comprend toujours des connaissances liées au domaine d'enseignement : ce que l'apprenant sait et ce que l'apprenant peut faire. Dans son état le plus complet, ce modèle comprend également des connaissances indépendantes du domaine enseigné. Certaines de ces connaissances sont liées à ses mécanismes d'apprentissage : comment fonctionne l'apprenant ? Comment découvre-t-il de nouveaux concepts ? De nouvelles techniques ? Etc. Les autres concernent les stratégies pédagogiques correspondantes : quels sont les types et modalités d'intervention les plus efficaces ? Etc.

Selon Nkambou, le modèle de l'apprenant est identifié en trois parties : [15]

2.2.3.1 Modèle cognitif

Description de l'état des connaissances de l'apprenant par rapport au sujet considéré par le bailleur de fonds. Ces informations concernent :

- **Capacités** : les informations sur les capacités reflètent le niveau de connaissances de l'apprenant. Robert M. Gagne a classé les capacités de l'apprenant en cinq catégories : l'information verbale, les compétences intellectuelles, les attitudes, la motricité et les stratégies cognitives.
- **Objectifs** : les informations sur les objectifs indiquent si l'apprenant a déjà atteint ou non un objectif.
- **Ressources** : les informations sur les ressources (exercices, problèmes, tests, etc.) reflètent le fait qu'une ressource a déjà été utilisée par un apprenant et le contexte dans lequel cette ressource a été utilisée.
- **Relations éventuelles** : les informations sur les relations indiquent si l'apprenant a réussi ou échoué à établir une relation (par exemple, analogie, abstraction, cas particulier, etc.) entre deux connaissances (et par conséquent, la connaissance d'une relation entre deux connaissances est aussi connaissance (méta-connaissance)).

2.2.3.2 Modèle d'inférence

Cette partie est une sorte de moteur d'inférence qui fonctionne en permanence pour ajuster le modèle de l'apprenant. Il contient des règles qui lui permettent de raisonner sur le modèle cognitif et sur le modèle psychologique (modèle affectif) pour inférer de nouvelles connaissances dans le modèle de l'apprenant.

2.2.3.3 Modèle émotionnel

Ce modèle est un ensemble de données qui nous permet d'identifier la personnalité et les différentes facettes d'un apprenant. Il contient des connaissances sur les caractéristiques permanentes ou momentanées particulières de l'apprenant. Parmi ceux-ci, nous avons :

- Connaissance des conditions mentales PUX. Par exemple, l'apprenant est spatial ou verbal, réfléchi ou impulsif, etc.
- Connaissance des sentiments et de la personnalité. Par exemple, l'apprenant est calme ou anxieux. Il est attentif ou distrait. Etc.

2.2.4 Utilitaire du modèle de l'apprenant

Selon Ragnemalm, il y a quatre utilisations du modèle de l'apprenant : [16]

- Importance du modèle pour la planification de l'éducation : quel contenu faut-il enseigner ?
- Présentation du contenu pédagogique : quelles expériences sont appropriées pour le contenu d'apprentissage ?
- Le feedback du système doit prendre en compte les connaissances précédemment mobilisées par l'apprenant, ainsi que le contexte d'apprentissage actuel.
- Traiter les idées fausses : en les signalant à l'apprenant, en fournissant un contre-exemple ou en suscitant une discussion

2.2.5 Types de modèles d'apprentissage

- **Implicit** : lorsque des informations décrivant le comportement de l'apprenant et influençant le cours de l'interaction avec le système sont incorporées dans le système.
- **Explicit** : lorsque les informations sur l'apprenant sont intégrées et codées dans le système de manière explicite pour gérer l'interaction avec l'apprenant.
- **Static** : lorsque les connaissances de l'apprenant sont déterminées avant toute utilisation et ne peuvent pas être modifiées en cours de session.
- **dynamic** : lorsque des données peuvent être ajoutées ou modifiées pendant la session.
- **Specific** : quand il peut être adapté à une catégorie d'apprenants.
- **Surface** : lorsqu'elle contient des informations limitées qui ne peuvent expliquer l'état cognitif de l'apprenant.
- **Deep** : lorsqu'il contient des informations plus représentatives de l'état cognitif de l'apprenant. [17]

2.2.6 Contenu du modèle de l'apprenant

Le modèle de l'apprenant représente ce que le système « sait » de l'apprenant. Ces informations peuvent être de nature cognitive, comportementale ou psychologique. Les premiers modèles se sont concentrés sur les aspects cognitifs et ont mis l'accent sur les connaissances

déclaratives, procédurales et heuristiques. Plus récemment, des modèles ont émergé pour représenter des aspects psychologiques : émotions et motivations. La modélisation de l'apprenant peut concerner un ou plusieurs aspects de l'apprenant : concepts, règles ou procédures de résolution maîtrisés, idées fausses, rapidité de résolution de problèmes, motivation à apprendre, capacité à réfléchir sur les connaissances apprises, aspects métacognitifs, etc. Le choix du contenu dépendra essentiellement du domaine d'enseignement, des objectifs didactiques et pédagogiques du système, des types d'interactions possibles avec l'apprenant, etc [18].

2.3 Modèle de compétence

Un modèle de compétences auquel il est fait référence ici ne concerne que les couches cachées du graphe des « couches de modélisation de l'apprenant » [19].

2.3.1 Granularité

La hiérarchie de granularité est une représentation courante d'un modèle d'apprenant [20]. Il décrit comment un domaine est décomposé en composants. Les composants de connaissance dans un modèle de domaine sont généralement décrits à différents niveaux de granularité. Une hiérarchie de granularité capture différents niveaux de détail dans un type de réseau sémantique. Les relations d'agrégation sont utilisées pour décrire les relations entre les composants de connaissances à différents niveaux. Les relations d'agrégation peuvent être utilisées pour diviser un composant de connaissance composite en plusieurs composants de connaissance à une granulométrie plus fine. Les observateurs sont généralement liés aux éléments de connaissance à un niveau plus fin. Les informations observées sont propagées par agrégation des liens vers les composants de connaissances aux niveaux plus grossiers. Le schéma de clustering AND-OR est proposé par Collins et al pour capturer les relations d'agrégation et les groupes équivalents dans leur hiérarchie de granularité [21].

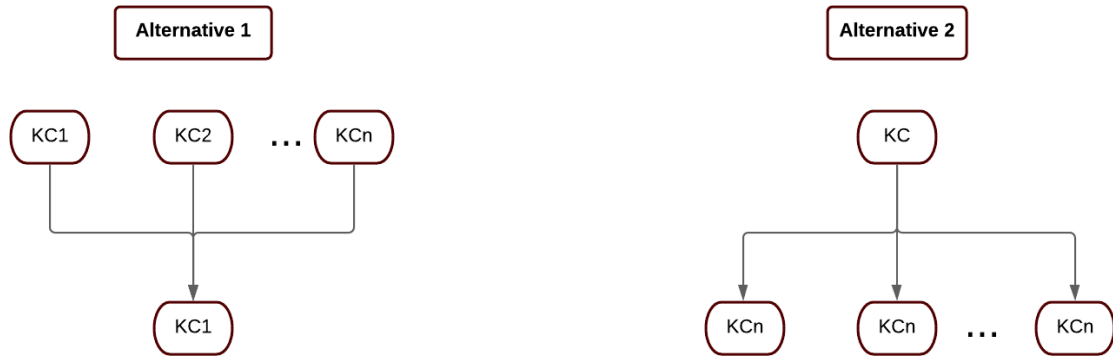


FIGURE 2.2 : Deux alternatives pour modéliser les relations d'agrégation.

Tchétagni et Nkambou ont proposé d'évaluer les connaissances des apprenants en logique propositionnelle à plusieurs niveaux de granularité. Ils ont utilisé le modèle alternatif 2 de la figure 2.2 pour représenter les relations d'agrégation dans leur hiérarchie. Ils ont souligné que dans cette architecture, il existe des restrictions sur la façon dont les preuves se propagent dans tout le réseau. Cela est dû au fait que deux nœuds enfants peuvent influencer leur parent, sans s'influencer mutuellement : ils sont séparés [22].

Carmona et Conejo ont utilisé dans la figure 2.2 le modèle alternatif 1 pour représenter les relations d'agrégation dans leur modèle d'apprenant utilisé dans MEDEA, un système ouvert pour le développement de systèmes de tuteurs intelligents. Certaines approches récentes ont abordé la granularité du modèle de compétences d'un point de vue statistique.

Dans ces approches, les modèles de compétences n'impliquent que les éléments de connaissance les plus fins, qui expliquent directement les comportements des apprenants. Un problème permanent dans un modèle d'apprenant est de savoir à quel niveau de granularité les compétences des apprenants doivent être modélisées [23]. Pardos et Heffernan ont exploré des modèles avec différents niveaux de granularité (modèles de compétences 1, 5, 39 et 106) et mesuré la précision de ces modèles en prédisant la performance des apprenants dans leur SIT, c'est-à-dire ASSISTment, ainsi que dans un test. Leurs résultats ont montré que plus la granularité du modèle de compétence est fine, meilleure est la prédiction des performances de l'apprenant [24].

2.3.2 Relations pré-requises

Des relations préalables existent généralement entre les éléments de connaissance de certains domaines.

Reye a analysé comment utiliser les réseaux bayésiens pour modéliser les relations anté-

rieures. Ils ont déclaré que les probabilités conditionnelles dans un réseau bayésien devraient remplir certaines conditions. Par exemple, si la composante de connaissance A est une condition préalable de la composante de connaissance B, l'équation II.1 doit être satisfaite. Cependant, ils ont également déclaré que la relation préalable n'est pas toujours stricte, de sorte qu'ils permettent une incertitude pour les probabilités conditionnelles. Les valeurs d'incertitude pour ces probabilités conditionnelles sont spécifiées par des experts dans leur méthode [25].

$$\begin{aligned} P(\text{learnerKnows}(A) \vee \text{learnerKnows}(B)) &= 1 \\ P(\text{learnerKnows}(B) \vee \text{learnerKnows}(A)) &= 0 \end{aligned} \quad (2.1)$$

Carmona et al. ont présenté les relations préalables à un modèle générique d'apprentissage du BN pour MEDEA, afin d'améliorer l'efficacité des mécanismes d'adaptation et le processus d'inférence. Ils ont utilisé une porte ET bruyante modifiée ou une porte OU bruyante modifiée pour modéliser les relations de prédicat [26].

Ferguson et al ont utilisé l'algorithme EM pour apprendre les paramètres cachés dans les BN et ont comparé le modèle de compétence plat (les compétences sont mutuellement indépendantes) avec le modèle de compétence hiérarchique (relations a priori entre des compétences données a priori) selon le critère d'information bayésien (BIC). Leurs résultats montrent qu'un modèle hiérarchique correspond mieux à leurs données que le modèle plat. [20==> a chercher]

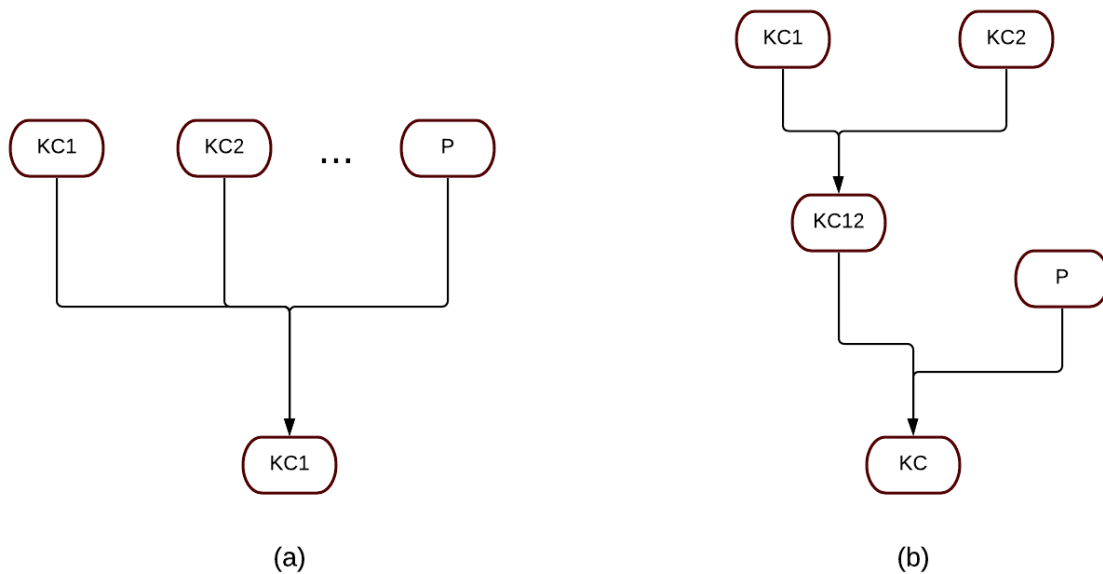


FIGURE 2.3 : Aggrégation de modélisation de réseau bayésien et relations préalables simultanément

Millan et coll. discuté d'un problème courant dans la modélisation des apprenants, à savoir modéliser simultanément les relations de pré-requis et de granularité. Si les deux sont inclus dans le même modèle, les relations avec des interprétations différentes sont mélangées et il est alors difficile de construire et de comprendre le modèle. Par exemple, si une compétence KC composite est composée de deux sous-compétences, KC1 et KC2, il existe également une compétence P qui est un prérequis pour KC. Les probabilités conditionnelles de K données à ses parents sont difficiles à préciser (figure 1.3 (a)). Ils ont proposé une solution qui consiste à regrouper des variables de même type en introduisant des variables intermédiaires (figure 1.3 (b)) [20].

2.4 Découverte des prérequis

Nous modélisons les compétences comme des variables continues qui représentent le degré auquel un apprenant a maîtrisé ou est conscient d'une compétence particulière. Nous traitons les éléments comme des variables continues qui reflètent le degré auquel un apprenant a correctement terminé une tâche. En pratique, la mesure de l'achèvement des tâches est souvent une variable binaire avec des valeurs = correct / incorrect. Un élément binaire peut cependant être considéré comme une projection d'un élément continu, et les corrélations entre éléments continus idéalisés peuvent être estimées en calculant la matrice de corrélation tétrachorique parmi les éléments binaires mesurés [27].

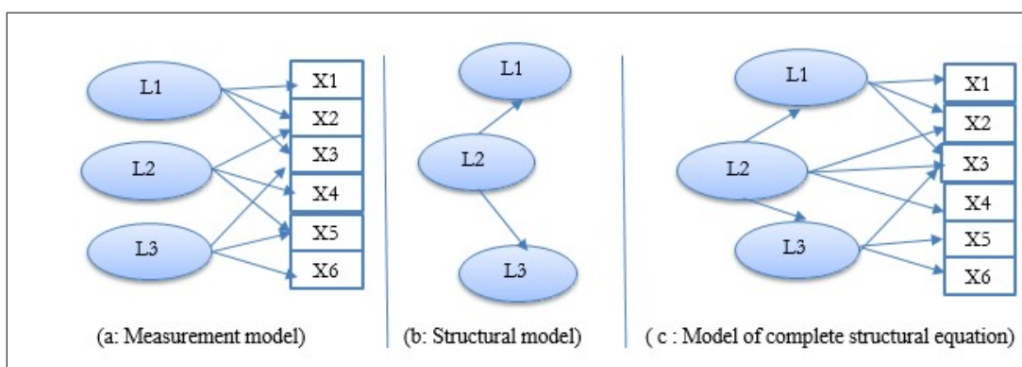


FIGURE 2.4 : Modèles d'équations structurelles

L'utilisation de la matrice Q consiste généralement à définir quels éléments « chargent » sur quelles compétences latentes. Nous pouvons définir un « modèle de mesure » qui relie les compétences latentes aux items mesurés 2.4. En modélisant les relations entre les compétences comme un modèle analytique causal du chemin entre les variables latentes 2.4, appelé

« modèle structurel », nous pouvons combiner le « modèle de mesure » et le « modèle structurel » pour former un modèle d'équation structurelle linéaire complet [2.4](#) [28].

En supposant que le modèle de mesure est connu, nous pouvons rechercher le modèle structurel avec l'algorithme de découverte causale PC, dans lequel les entrées sont les relations d'indépendance et d'indépendance conditionnelle qui figurent parmi les variables latentes. Nous calculons ou testons les relations d'indépendance entre les latents en construisant un modèle structurel séparé et en l'ajustant aux données pour chaque test d'indépendance particulière requis. Notre méthode de construction de modèle produit un test cohérent et éprouvé de chaque relation d'indépendance conditionnelle [27].

2.5 Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons présenté les principaux concepts liés au modèle de l'apprenant dans l'environnement de l'apprentissage basé sur le Web, qui permet aux apprenants de travailler en collaboration sur un projet ou de coconstruire le sens des concepts en utilisant la technologie comme un tuyau pour le développement des connaissances partagées, aussi, la modélisation des compétences est importante pour découvrir les prérequis d'un apprenant en représentant le degré auquel il a maîtrisé. Le prochain chapitre sera consacré à la présentation de l'exploration de données éducatives.

CHAPITRE 3

L’approche items-to-skills mapping

Sommaire

3.1	Introduction	25
3.2	Knowledge (La connaissance)	25
3.3	Items-to-skills mapping	27
3.4	Conclusion	33

3.1 Introduction

Les systèmes éducatifs contiennent un grand nombre d'items (problèmes, questions). Ces éléments sont proposés aux apprenants à résoudre. Ceci est particulièrement vrai pour les systèmes adaptatifs, qui tentent de présenter des éléments adaptés à différents types d'apprenants. La gestion d'un grand nombre d'éléments est très difficile. Ainsi, les systèmes éducatifs collectent des données sur les performances des apprenants et ces données peuvent être utilisées pour obtenir un aperçu des propriétés des éléments. [1]

Dans ce chapitre, nous présentons les approches pour mapper les éléments aux compétences. En outre, nous décrivons les concepts de l'approche de similarité avec ses différentes catégories, et nous représentons les différentes mesures de similitude telles que Pearson, Kappa, Yule et Fisher.

3.2 Knowledge (La connaissance)

3.2.1 Définition

"Compréhension ou information sur un sujet que vous obtenez par expérience ou étude, soit connue par une personne ou par des personnes". [Dictionnaire Cambridge] La « connaissance » en éducation est constituée de faits de base alors que les composants de connaissance peuvent être des procédures, des schémas d'intégration, des stratégies de raisonnement complexes, des compétences métacognitives ..., c'est-à-dire (1er niveau de la taxonomie de Bloom (1956)).

La « connaissance » en philosophie est une « croyance vraie justifiée » alors que notre utilisation des éléments de connaissance comprend à la fois une connaissance incorrecte (fausse) et une connaissance implicite (sans croyance ou justification explicite). [2]

3.2.2 Knowledge component (Composante connaissance)

Un élément de connaissance est une description d'une structure mentale ou d'un processus qu'un apprenant utilise, seul ou en combinaison avec d'autres éléments de connaissance, pour accomplir les étapes d'une tâche ou d'un problème. (Koedinger, Corbett & Perfetti, 2012) Les items qui requièrent la même compétence pour différents apprenants constituent une composante de connaissance (KC) [3].

Composante de connaissance est un terme que nous utilisons tous les jours comme concept, principe, fait ou compétence, et des termes de sciences cognitives comme schéma, règle de

production, idée fausse ou facette. [4] La description de la composante de connaissance est présentée dans la figure 3.1.

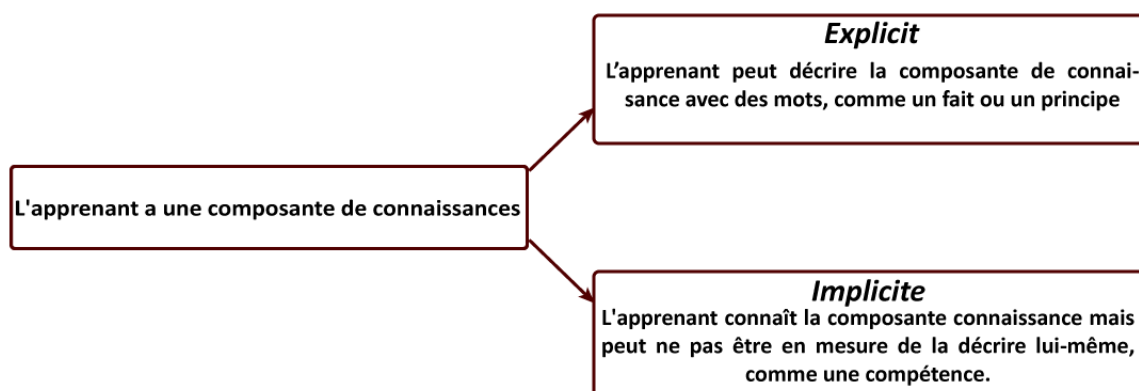


FIGURE 3.1 : Knowledge Component

Exemple : "Si l'angle $A = 60$ et ($A = B$, $C = 60$) Alors triangle équilatéral."

L'élève peut dessiner un triangle équilatéral sans être capable de décrire la règle. Une grande partie de ce que les apprenants de première langue savent de leur langue maternelle implique des éléments de connaissances implicites. Pertinence : la plupart des composants de connaissance explicites impliquent de nombreux composants de connaissance tacites (compétences innées ou acquises, le savoir-faire et l'expérience). La réponse et la fonctionnalité sont liées par la composante de connaissance, où les deux peuvent être externes, dans le monde, comme des signaux dans un stimulus et une réponse motrice ou interne, dans l'esprit, comme des fonctionnalités inférées et un nouvel objectif. [4].

3.2.3 Les types de composante de connaissance

La composante de connaissance est une représentation mentale de : [5]

- **Connaissance du domaine** : faits, concepts, principes, règles, procédures, stratégies.
- **Connaissances préalables** : connaissance de l'encodage des fonctionnalités.
- **Connaissance intégrative** : schémas ou procédures qui connectent d'autres KC.
- **Connaissances métacognitives** : sur les connaissances, le contrôle de l'utilisation ou l'acquisition des connaissances.
- **Croyances et intérêts** : ce que l'on aime, croit.

- **Toute représentation externe des connaissances :** (comme les descriptions de manuels ou un exemple) ou les structures cognitives génériques (mémoire de travail), soit, les paramètres continus sur les représentations des connaissances (force, niveau d'engagement, valeur implicite d'un objectif, affect) ne sont pas des composants de connaissances.

3.3 Items-to-skills mapping

3.3.1 Définition

Mapper les éléments aux compétences latentes est l'automatisation de la découverte des compétences derrière les éléments de question à des fins d'ingénierie cognitive est hors de portée dans l'état actuel de la recherche, des moyens pour aider à déterminer le nombre de compétences et les compétences communes entre les éléments est un effort raisonnable au milieu -terme. [6]

3.3.2 items-to-skills mapping Structure

Il existe deux approches de la cartographie des éléments aux compétences présentées dans la figure 3.2 :

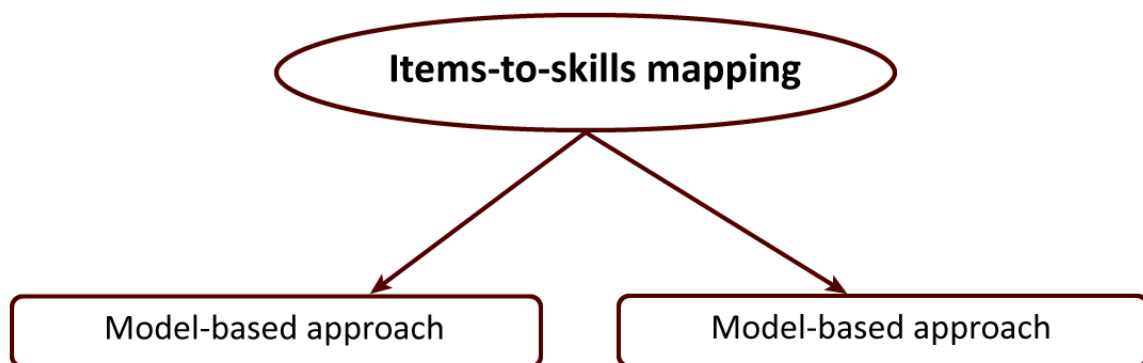


FIGURE 3.2 : Items-to-skills mapping Structure

3.3.2.1 Model-Based approach

3.3.2.1.1 Définition La construction d'un modèle simplifié qui explique les données observées. Basé sur une matrice de réponses des apprenants aux éléments, le modèle prédit

les réponses de l'apprenant. Le modèle attribue plusieurs compétences latentes aux apprenants et utilise une cartographie des éléments aux facteurs latents correspondants. Ce type de modèle peut souvent être exprimé naturellement à l'aide de la multiplication matricielle, c'est-à-dire que l'ajustement d'un modèle conduit à une factorisation matricielle. Une fois que nous obtenons le résultat après avoir ajusté le modèle aux données, nous avons désigné les items avec la même valeur d'un facteur latent comme « similaires ». Cette approche conduit naturellement à plusieurs composantes de connaissance par compétence. [1] Le modèle basé sur le modèle présenté dans la figure 3.3 développe un modèle de notation des utilisateurs, les algorithmes de cette catégorie adoptent une approche probabiliste en calculant la valeur attendue de la prédiction de l'utilisateur et en tenant compte des notes de l'utilisateur sur d'autres éléments. [8]

Le processus de modèle peut être produit par différents algorithmes d'apprentissage automatique tels que le réseau bayésien, le clustering et l'approche basée sur des règles. [7]

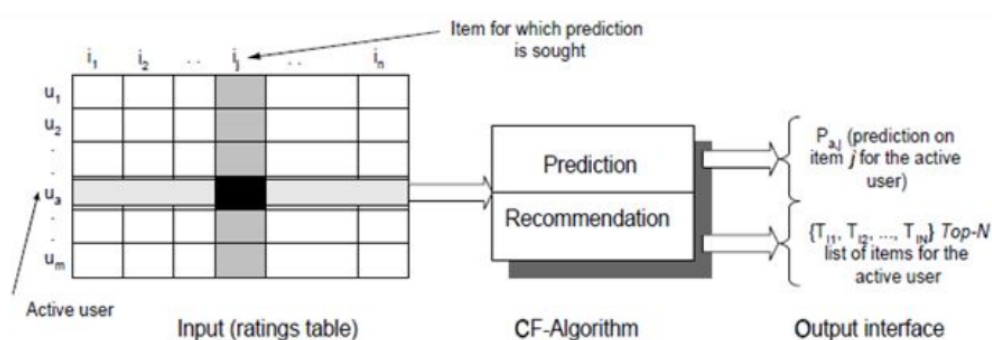


FIGURE 3.3 : Model based

Cette approche guide des composants de connaissances différents et multiples par compétence. Le modèle est généralement calculé à l'aide d'une technique d'optimisation qui ne mène qu'à des optima locaux (par exemple, une descente de gradient).

Dans les systèmes recommandés, cette approche est utilisée pour la mise en œuvre du filtrage collaboratif; elle est souvent appelée "Décomposition en valeurs singulières" (SVD). [9]

3.3.2.1.2 Model Based Techniques Dans le contexte pédagogique, de nombreuses variantes de l'approche basée sur les modèles ont été proposées :

- **Q-matrix** : Est une matrice binaire illustrée à la figure 4 montrant la relation entre les éléments de test et les attributs ou concepts latents ou sous-jacents (Birenbaum, et al., 1993). Les états de connaissance ont été attribués aux apprenants en fonction de leurs réponses aux tests et de la matrice q construite. [10]

	Questions				
		Q1	Q2	Q3	Q4
Concepts	Con 1	1	0	0	1
	Con 2	1	1	0	1
	Con 3	1	0	1	0
	Con 4	1	1	0	1
	Con 5	1	1	1	0

{

1 if a question Q_i is related to the concept Con_j

0 if not.

FIGURE 3.4 : Q-matrix

3.3.3 Similarity-based approach (Item-Similarity)

3.3.3.1 Définition

En statistiques et en mathématiques, la mesure de similarité ou la fonction de similarité est une fonction à valeur réelle qui mesure la similarité entre deux éléments. Les valeurs de similarité entre les éléments sont quantifiées par l'observation de la performance des utilisateurs sur les éléments, qu'il s'agisse de négatif ou non [11]. La mesure des similitudes est une étape très importante dans une analyse plus approfondie telle que le regroupement des éléments, ce qui est utile à plusieurs égards. [12]

Dans cette approche, nous calculons directement une mesure de similarité pour chaque paire d'éléments. Ces similitudes sont ensuite utilisées pour faire le clustering, pour faire la visualisation en projetant ces éléments dans un plan à 2 ou 3 dimensions, ou pour faire d'autre analyse en essayant de récupérer les éléments les plus similaires. Cette approche est illustrée à la figure 3.5.

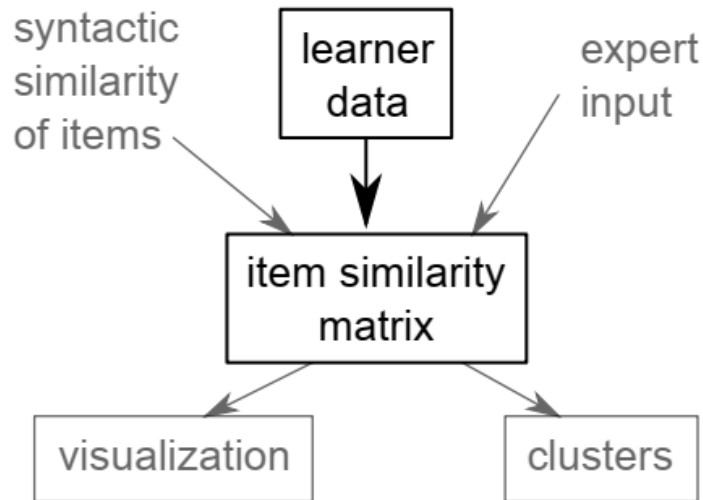


FIGURE 3.5 : Illustration de l'approche générale de l'analyse des éléments basée sur les similitudes des éléments.

Dans l'apprentissage éducatif, la définition de la similarité des éléments a été analysée en utilisant la corrélation des réponses des apprenants et les temps de résolution des problèmes, ainsi qu'en utilisant les mauvaises réponses des apprenants. [12]

3.3.3.2 Processus de similarité des items (éléments)

Une étape importante de l'approche basée sur les items consiste à calculer le degré de similitude entre chaque paire d'items, puis à sélectionner les éléments les plus similaires. Il peut être décrit comme l'opération de calcul de similarité entre deux éléments i et j , où il s'agit d'abord de définir les utilisateurs qui ont évalué ces deux éléments, puis d'appliquer une technique de calcul de similarité pour déterminer le score de similarité entre i et j . [13] La figure 3.6 ci-dessous montre l'approche générale du calcul et de l'application de la similarité des items.

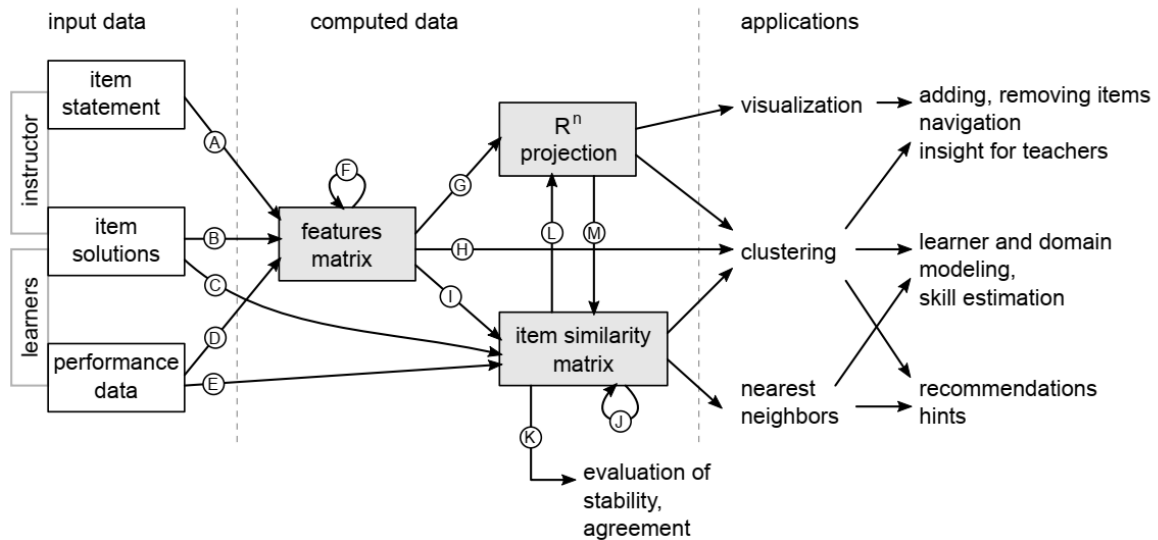


FIGURE 3.6 : L'approche générale du calcul et de l'application de la similarité des éléments.

Nous allons brièvement parcourir les trois étapes input data, computed data, applications illustrées dans la figure 3.6.

3.3.3.2.1 Input Data

- Item statement (Arrow A) : Un énoncé d'item dans est la spécification de la tâche que l'apprenant doit résoudre donnée en langage naturel, ou des exemples d'entrée-sortie.
 - La construction de la matrice des fonctionnalités nécessite d'abord un prétraitement à l'item qu'il soit en langage naturel,
 - Les techniques du modèle du sac de mots qui permettent par exemple de représenter le texte par un vecteur avec le nombre d'occurrences de chaque mot
 - D'autres caractéristiques peuvent être obtenues à partir de la spécification des données d'entrée, par exemple, les types de variables (entier, chaîne, liste)
- Item solution Est simplement la solution donnée par l'apprenant ou la solution commune des apprenants. Elle est présentée comme un programme dans un langage de programmation donné.
 - Feature Matrix : (Arrow B)
 - * Analyse du code source jusqu'aux fonctions de calcul décrivant l'apparition des concepts de programmation et des mots-clés (alors, if, return, print,) soit l'utilisation d'opérateurs.

- * Le modèle du sac de mots est appliqué uniquement sur les mots-clés de programmation au lieu de mots dans un langage naturel.
- Direct computation of similarities : (Arrow C)
 - * Le calcul de la distance entre les solutions choisies des deux items.
 - * Il est calculé par plusieurs méthodes, par exemple : distance d'édition d'arbre d'exemple pour l'arbre de syntaxe abstraite, ou la distance d'édition de base de Levenshtein pour le code canonisé.
- Performance data Informations sur la performance des apprenants lors de la résolution des items par exemple : exactitude de la réponse, temps de réponse, nombre d'indices utilisés et nombre de tentative faite sur un seul item.
 - Feature matrix (Arrow D) : Les données sont transformées en fonctionnalités telles qu'un écart de performance ou le ratio d'apprenants qui ont résolu l'élément correctement.
 - Direct computation of similarities : (Arrow E)
 - * La similitude des items i, j est le résultat du calcul de leur corrélation basé sur les performances des apprenants qui ont résolu les items i et j .
 - * Il peut être calculé en utilisant la méthode de correction (réponse correcte/in-correcte) ou la méthode des temps de résolution (plutôt que la correction).

3.3.3.2.2 Computed Data

- Features matrix : c'est la matrice qui contient les éléments et leurs caractéristiques qui peuvent être par exemple une solution d'élément ou des mots-clés apparaissant dans une déclaration d'élément. La matrice de caractéristiques peut être normalisée ou transformée (flèche F) à l'aide de techniques telles que la transformation terme fréquence-fréquence inverse du document. La matrice de caractéristiques peut être normalisée ou transformée (flèche F) à l'aide de techniques telles que la transformation terme fréquence-fréquence inverse du document. A partir de la matrice de caractéristiques, nous pouvons calculer une projection sur R^n (flèche G et flèche L). La projection est généralement utilisée pour des applications, en particulier pour la visualisation d'éléments. Cependant, cela peut également être une étape de traitement utile dans le calcul des similitudes d'articles, par exemple, pour décorréler des caractéristiques.
- Item similarity matrix : est une matrice bidimensionnelle m , où $m[i,j]$ désigne la similarité des items i et j . Le calcul de la matrice de similarité basée sur la matrice de

caractéristiques (flèche I) ou sa projection dans R_n (flèche M) est une opération courante en apprentissage automatique, avec de nombreux choix disponibles, par exemple la similarité cosinus, le coefficient de corrélation de Pearson et la distance euclidienne (transformé en mesure de similarité par soustraction).

3.3.3.3 Item-Similarity measures

Pour calculer le score de similarité entre deux items, il faut tout d'abord créer la matrice d'accord entre item i et item j. Cette matrice d'accord appelée aussi matrice de confusion ou (confusion matrix en anglais) est illustrée par le tableau 3.

	Item i (Correct)	Item i (Incorrect)
Item j (Correct)	a	b
Item j (Incorrect)	c	d

TABLE 3.1 : La matrice d'accord pour deux items

Ensuite cette matrice d'accord est utilisée pour calculer la similarité entre l'item i et j. Les coefficients de calcul de similarité qui peuvent être utilisés sont les suivants (Figure 4) :

Mesures	Equation
Yule	$Sy = (ad - bc)/(ad + bc)$
Pearson	$Sp = (ad - bc)/\sqrt{(a + b)(a + c)(b + d)(c + d)}$
Cohen	$Sc = (Po - Pe)/(1 - Pe)$ $Po = (a + d)/n$ $Pe = ((a + b)(a + c) + (b + d)(c + d))/n^2$
Sokal	$Ss = (a + b)/(a + b + c + d)$
Jaccard	$Sj = a/(a + b + c)$
Ochiai	$So = a/\sqrt{(a + b)(a + c)}$

TABLE 3.2 : Ccv

3.4 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons introduit les concepts de base de la composante connaissance, la cartographie des approches des compétences, en spécifiant différentes similitudes qui peuvent ensuite être utilisées dans une analyse plus approfondie des relations d'un élément, telles qu'un regroupement d'éléments ou une visualisation. Ensuite, la revue de la littérature et les travaux connexes dans le domaine de l'apprentissage profond et de l'exploration de données éducatives.

CHAPITRE 4

Fiabilité et l'accord pour les données d'observations

Sommaire

4.1	Introduction	35
4.2	Conclusion	35

4.1 Introduction

4.2 Conclusion

CHAPITRE 5

Inférence bayésienne et la théorie de la réponse aux items

Sommaire

5.1	Introduction	37
5.2	Conclusion	37

5.1 Introduction

5.2 Conclusion

CHAPITRE 6

Clustering

Sommaire

6.1	Introduction	39
6.2	Les métriques	40
6.3	Critère de liaison	40
6.4	Le clustering hiérarchique	44
6.5	Le clustering partitionnel	49
6.6	Indice de validité du clustering	53
6.7	Conclusion	53

6.1 Introduction

Le clustering est un moyen de classer les données brutes de manière raisonnable et recherche les modèles cachés qui peuvent exister dans les ensembles de données [21]. Le clustering est une méthode de l'apprentissage automatique non-supervisé et un outil mathématique qui tente de découvrir des structures ou certains modèles dans un jeu de données, où les objets à l'intérieur de chaque cluster montrent un certain degré de similitude [2]. Le but de l'analyse de cluster consiste à partitionner un ensemble de N objets en clusters de sorte que les objets dans le cluster doivent être similaires les uns aux autres et les objets dans différents groupes doivent être différents avec les uns des autres [3]. Il peut être réalisé par divers algorithmes qui diffèrent considérablement dans leur notion de ce qui constitue un cluster et comment les trouver efficacement. L'analyse de cluster est un processus itératif de découverte de connaissances ou d'optimisation multi-objectifs interactive [2]. Les chercheurs ont mis au point de nombreux algorithmes de clustering, qui ont été largement appliqués. Ils peuvent être globalement classés en deux groupes : partitionnelle et hiérarchique. Les algorithmes de partition traitent les données d'entrée et créent une partition qui regroupe les données en clusters. En revanche, les algorithmes hiérarchiques créent un ensemble de partitions imbriquées appelé hiérarchie de cluster [6]. En général, un algorithme de clustering hiérarchique partitionne un ensemble de données en différents clusters via un agglomératif ou une approche de division basée sur un dendrogramme [5]. Les notions populaires du clustering incluent des groupes avec de petites distances entre les membres du cluster, des zones denses de l'espace de données, des intervalles ou des distributions statiques particulières [il faut reformuler la phrase].

Le clustering est une méthode qui cherche à minimiser l'inertie intra-cluster et maximiser l'inertie inter-cluster. Pour minimiser l'inertie intra-cluster et maximiser l'inertie inter-cluster, les algorithmes de clustering utilisent des métriques pour mesurer la distance entre les clusters et les critères de liaison qui sont la façon dont la distance entre les clusters est calculée.

Avant de rentrer directement sur le fonctionnement des algorithmes de clustering, nous verrons d'abord les métriques et les critères de liaison qui sont utilisés dans le processus du clustering.

6.2 Les métriques

Le choix d'une métrique appropriée influencera la forme des grappes, car certains éléments peuvent être relativement plus proches les uns des autres sous une métrique que dans une autre.

Par exemple, en deux dimensions, sous la métrique de distance Manhattan, la distance entre l'origine (0,0) et (.5, .5) est la même que la distance entre l'origine et (0, 1), tandis que sous la distance euclidienne métrique, cette dernière est strictement supérieure.

Certaines métriques couramment utilisées pour le clustering hiérarchique sont :

Names	Formula
Euclidean	$\ a - b\ _2 = \sqrt{\sum_i (a_i - b_i)^2}$
Squared Euclidean distance	$\ a - b\ _2^2 = \sum_i (a_i - b_i)^2$
Manhattan distance	$\ a - b\ _1 = \sum_i a_i - b_i $
Maximum distance	$\ a - b\ _\infty = \max_i a_i - b_i $
Mahalanobis distance	$\sqrt{(a - b)^T S^{-1} (a - b)}$ where S is the Covariance matrix

TABLE 6.1 : Les métriques

6.3 Critère de liaison

Le critère de liaison détermine la distance entre les ensembles d'observations en fonction des distances par paires entre observations.

Certains critères de liaison couramment utilisés entre deux ensembles de les observations A et B sont :

Le clustering est une méthode qui cherche à minimiser l'inertie intra-cluster et maximiser l'inertie inter-cluster. Il existe donc deux types de distance, celle entre les objets des différents clusters qui est la distance inter-cluster et celle entre les objets du même cluster qui est la distance intra-cluster.

Names	Formula
Maximum or complete-linkage clustering	$\max\{d(a, b) : a \in A, b \in B\}$
Minimum or single-linkage clustering	$\min\{d(a, b) : a \in A, b \in B\}$
Unweighted average linkage clustering (or UPGMA)	$\frac{1}{ A \cdot B } \sum_{a \in A} \sum_{b \in B} d(a, b)$
Weighted average linkage clustering (or WPGMA)	$d(i \cup j, k) = \frac{d(i, k) + d(j, k)}{2}$
Centroid linkage clustering, or UPGMC	$\ c_s - c_t\ $ where c_s and c_t are the centroids of clusters s and t , respectively.
Minimum energy clustering	$\frac{2}{nm} \sum_{i,j=1}^{n,m} \ a_i - b_j\ ^2 - \frac{1}{n^2} \sum_{i,j=1}^n \ a_i - a_j\ ^2 - \frac{1}{m^2} \sum_{i,j=1}^m \ b_i - b_j\ ^2$

TABLE 6.2 : Les critères de liaison

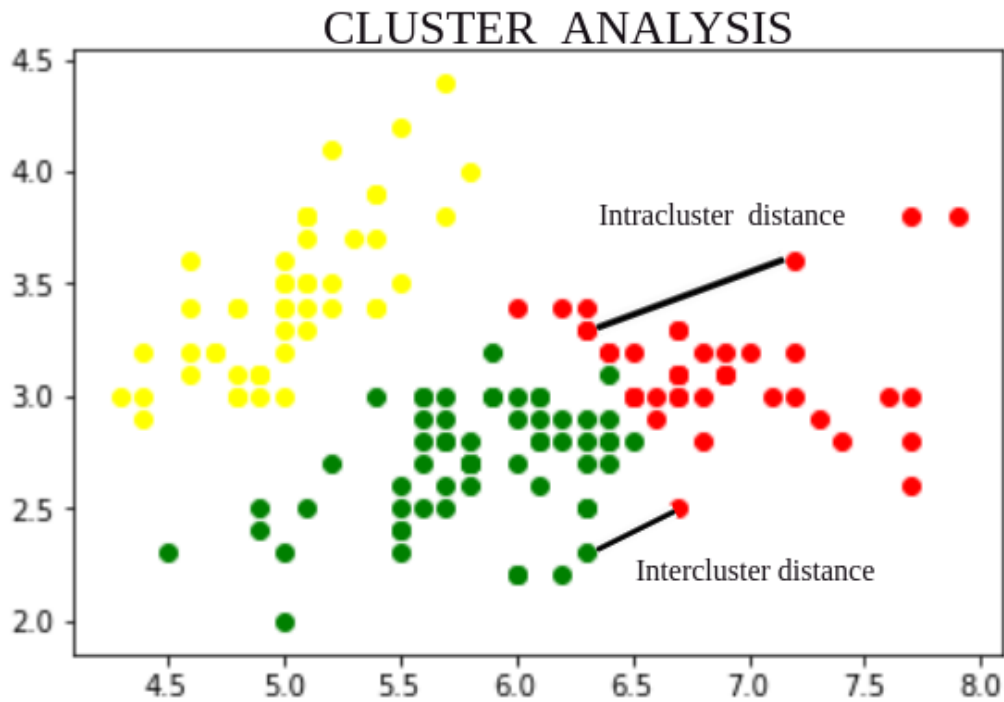


FIGURE 6.1 : Distances intracluster et intercluster.

6.3.1 Distance inter-cluster

La distance inter-cluster est la distance entre deux objets appartenant à deux clusters différents. Il y'a 5 types de distance inter-cluster :

6.3.1.1 Distance de liaison unique

La distance de liaison unique est la distance la plus proche entre deux objets appartenant à deux clusters différents. Le clustering de liaison unique est basé sur le critère de connectivité. La distances entre deux clusters p et q est [13] :

$$\delta(S, T) = \min \left\{ d(x, y) \right\}_{x \in S, y \in T} \quad (6.1)$$

Le principal avantage de la liaison simple est qu'elle peut gérer des formes non elliptiques [11] [NR]. Cependant, il est sensible au bruit et aux valeurs aberrantes [10] [12].

6.3.1.2 Distance de liaison complète

La distance de liaison complète est la distance entre deux objets les plus éloignés appartenant à deux groupes différents. Le regroupement de liens complet est également appelé la méthode la plus éloignée. Il utilise la plus grande distance entre les points de données dans deux clusters p et q comme :

$$\delta(S, T) = \max \left\{ d(x, y) \right\}_{x \in S, y \in T} \quad (6.2)$$

Il ne tient pas compte de la structure du cluster. Il ne peut pas détecter les amas non sphériques [11] [NR].

6.3.1.3 Distance de liaison moyenne

La distance de liaison moyenne est la distance moyenne entre tous les objets appartenant à deux groupes différents. Le clustering de liaison moyenne a une procédure similaire comme liaison unique sauf le calcul de la distance entre deux clusters. Il utilise la moyenne des paires distance entre les points de deux clusters p et q comme [11] :

$$\delta(S, T) = \frac{1}{|S||T|} \sum_{x \in S, y \in T} d(x, y) \quad (6.3)$$

Il est moins sensible au bruit et aux valeurs aberrantes. Le seul inconvénient est sa polarisation vers les amas globulaires [12].

6.3.1.4 Centroïde Linkage Distance

La distance de liaison centroïde est la distance entre les centres de centre et vt deux groupes S et T respectivement, définis comme :

$$\delta(S, T) = d(v_s, v_t) \text{ où} \quad (6.4)$$

$$v_s = \frac{1}{|S|} \sum_{x \in S} x, v_t = \frac{1}{|T|} \sum_{y \in T} y$$

6.3.1.5 Distance de liaison moyenne du centre de gravité

La distance de liaison moyenne du centre de gravité est la distance entre le centre d'un cluster et tous les objets appartenant à un autre cluster, définie comme :

$$\delta(S, T) = \frac{1}{|S| + |T|} \left\{ \sum_{x \in S} d(x, v_t) + \sum_{y \in T} d(y, v_s) \right\} \quad (6.5)$$

6.3.2 Distance intra-cluster

La distance intra-cluster est la distance entre deux objets appartenant au même cluster. Il y'en a 3 types :

6.3.2.1 Distance de diamètre complet

La distance de diamètre complet est la distance entre deux objets les plus éloignés appartenant au même cluster défini comme :

$$\Delta(S) = \max_{x, y \in S} \{d(x, y)\} \quad (6.6)$$

6.3.2.2 Distance de diamètre moyen

La distance de diamètre moyen est la distance moyenne entre tous les objets appartenant au même cluster défini comme :

$$\Delta(S) = \frac{1}{|S| \cdot (|S| - 1)} \sum_{x, y \in S; x \neq y} \{d(x, y)\} \quad (6.7)$$

6.3.2.3 Diamètre barycentre Distance

La distance de diamètre barycentre est à double distance moyenne entre tous les objets et le centre de groupe de s défini comme :

$$\Delta(S) = 2 \left\{ \frac{\sum_{x \in S} d(x, \bar{v})}{|S|} \right\} \quad \text{où} \quad \bar{v} = \frac{1}{|S|} \sum_{x \in S} x \quad (6.8)$$

6.4 Le clustering hiérarchique

6.4.1 Définition

Dès les années 1970, on a estimé qu'environ 75% de tous les travaux publiés sur le clustering utilisaient des algorithmes hiérarchiques [1]. Le clustering hiérarchique est une méthode de clustering qui permet d'identifier des clusters dans un ensemble de données. Contrairement aux autres méthodes de clustering comme le k-means, le clustering hiérarchique n'oblige pas à spécifier à l'avance le nombre de clusters à générer. Et le résultat est une représentation arborescente des observations, appelée dendrogramme. L'interprétation des informations contenues dans un dendrogramme est souvent d'un ou plusieurs types : relations d'inclusion d'ensemble, partition des ensembles d'objets et clusters significatifs [1]. C'est une méthode de clustering d'apprentissage automatique non supervisé qui procède à une décomposition de données en cherchant à construire une hiérarchie de clusters. Cette méthode suit deux approches basées sur la direction du progrès, c'est-à-dire s'il s'agit du flux descendant ou ascendant de création de clusters. Il s'agit respectivement de l'Approche Divisive et de l'Approche Agglomérative.

Le clustering agglomératif commence à partir des clusters singleton et obtient une hiérarchie en fusionnant successivement les clusters, tandis que le clustering divisif commence par un cluster unique contenant tous les points et se poursuit en fractionnant les clusters de manière itérative [7].

Un algorithme de regroupement hiérarchique crée une décomposition hiérarchique de l'ensemble donné d'objets de données. Il peut être classé comme agglomératif ou diviseur. L'avantage du clustering hiérarchique est qu'il n'est pas déterminé par l'initialisation et les minima locaux. Les lacunes de la classification hiérarchique sont les suivantes : (1) elle n'est pas pratique pour les grands ensembles de données en raison de la complexité de calcul élevée ; (2) il n'intègre aucune connaissance a priori telle que les formes de grappes ; (3) le regroupement est statique, c'est-à-dire que les points de données d'un cluster au stade précoce ne peuvent pas se déplacer vers un autre cluster au dernier stade [9] [NR].

6.4.2 Clustering hiérarchique agglomératif

En clustering, l'un des algorithmes les plus largement utilisés est les algorithmes agglomératifs. Il s'agit d'une approche « ascendante » : chaque observation commence dans son propre cluster, et les paires de clusters sont fusionnées au fur et à mesure que l'on monte dans la hiérarchie. Les résultats de la classification hiérarchique sont généralement présentés dans un dendrogramme [2] [NR]. Cependant, pour certains cas particuliers, des méthodes agglomératives efficaces optimales (de complexité) sont connues : SLINK pour une liaison simple et CLINK pour un clustering à liaison complète [2] [NR]. L'algorithme de clustering AHC a trois mesures de distance principales : liaison unique, liaison complète et liaison moyenne [6] [NR]. L'algorithme AHC est également appelé cluster le plus proche voisin algorithme lorsque la mesure de couplage unique est utilisée pour distance entre les grappes [6] [NR]. Dans le clustering hiérarchique agglomératif classique, une paire de clusters à fusionner à la distance minimale inter-cluster [9] [NR].

6.4.2.1 Exemple de clustering agglomératif

Par exemple, supposons que les données ci-dessous doivent être regroupées et que la métrique de distance est la distance euclidienne.

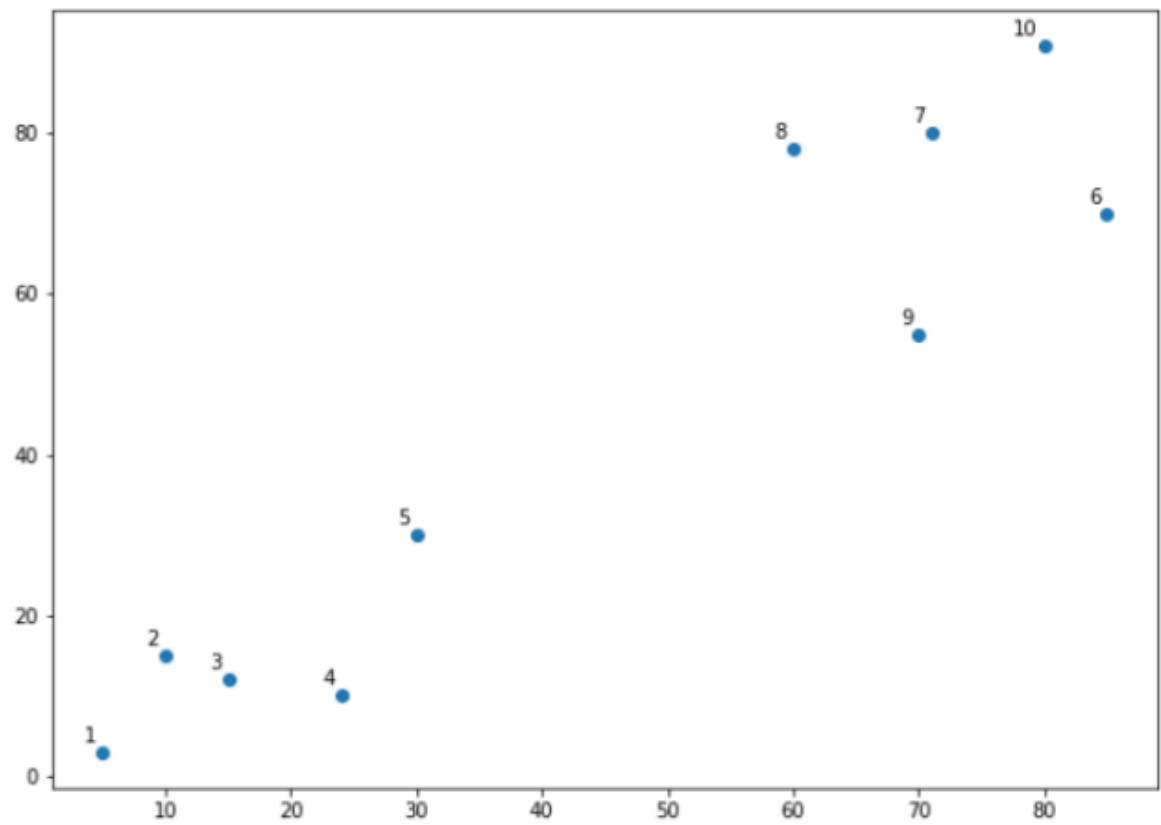


FIGURE 6.2 : Données en 2 dimensions

Le dendrogramme obtenu après le clustering serait comme tel :

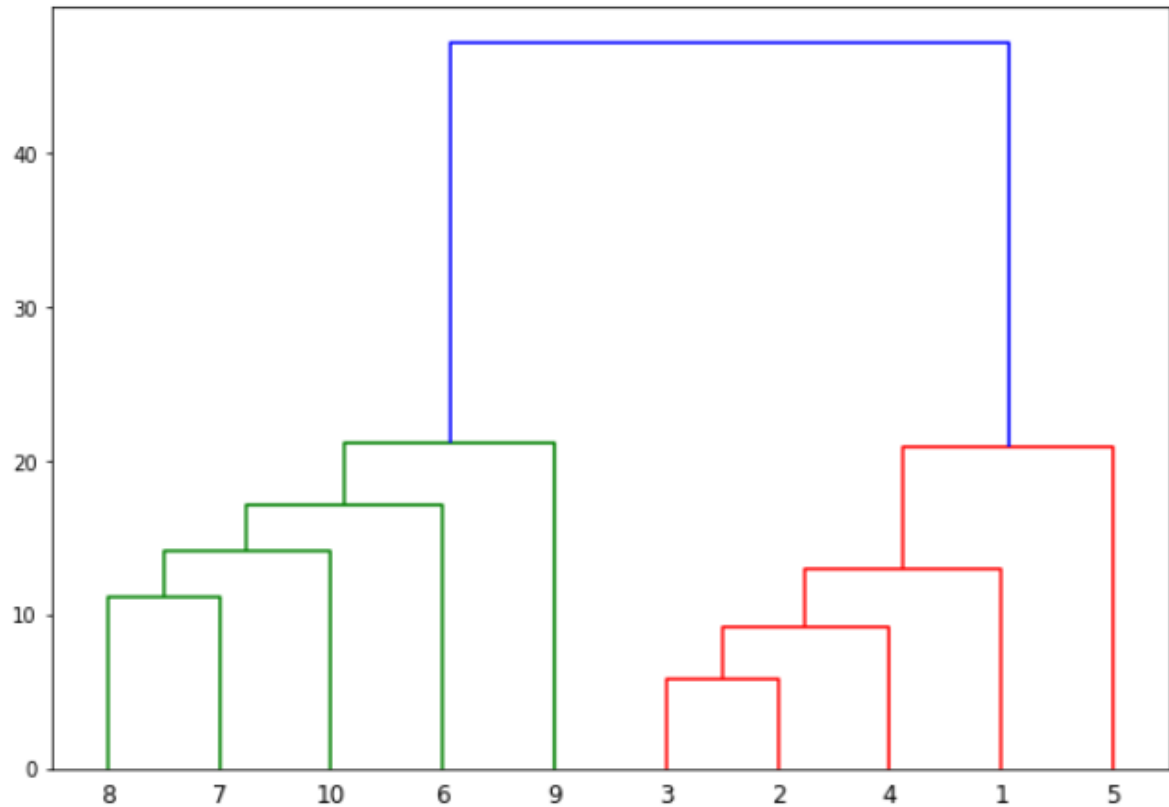


FIGURE 6.3 : Dendrogramme

Pour obtenir le nombre de clusters optimal avec le dendrogramme, la méthode la plus connue est celle qui cherche la distance verticale la plus élevée qui ne croise aucun cluster et les lignes verticales franchissent le seuil représente le nombre optimal de clusters. En utilisant le dendrogramme précédant on obtient 2 clusters comme le montre la figure ci-dessous.

6.4.3 Clustering hiérarchique divisive

Le principe de base du clustering divisif a été publié sous le nom d'algorithme DIANA (Divisive Analysis Clustering) [15]. Contrairement au clustering hiérarchique agglomératif, le clustering hiérarchique divisif suit une approche descendante dans laquelle tous les points de données appartiennent à un seul grand cluster et celui-ci est divisé en groupes plus petits en fonction d'une logique de terminaison ou d'un point au-delà duquel il n'y aura plus de division de points de données. Le principe du clustering divisif est illustrer par la figure ci-dessous.

Le fractionnement est effectué de manière récursive au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie et il existe $(2n-1) - 1$ façons de diviser un ensemble de n objets en deux sous-ensembles [14]. Par conséquent le fractionnement prend top du temps sur la recherche

de toutes les bipartitions possibles. Le clustering hiérarchique divisif procède par le fractionnement des clusters en deux clusters les moins similaires en utilisant des critères de type distance ou rapport et ensuite détermine les niveaux des nœuds (qui représente les groupes obtenus dans le dendrogramme).

6.4.3.1 Procédures de fractionnement des clusters

Un certain nombre de procédures de fractionnement ont été conçus dans le passé. La procédure de Williams Et Lambert (1959) [16] est dite monothétique dans le sens où les ensembles d'objets sont divisé en fonction des valeurs d'une seule variable. Cette idée a été mise à jour en utilisant une composante principale au lieu d'une seule variable (algorithme Principal Directions Divisive Partitioning ou PDDP par Boley 1997) [14].

Une autre approche pour contourner la complexité du fractionnement consiste à extraire un ou plusieurs objets, de l'ensemble à fractionner. Macnaughton-Smith et al. (1964) [17] ont proposé de sélectionner le plus objet distant du cluster comme graine pour un nouveau cluster distinct. Puis ils s'agrègent à ceci amorce les objets qui sont plus proches du nouveau sous-ensemble que du reste du cluster actuel [14].

Une idée similaire a été développée par Hubert (1973) [18], il a suggéré d'utiliser une paire d'objets comme germes de la nouvelle bipartition. Son choix a été de sélectionner les deux objets qui sont les plus dissemblables, puis de construire les deux sous-clusters en fonction des distances (ou fonction des distances) à ces graines [14].

Exploitant cette idée, Roux [19][20] considérait bipartitions générées par toutes les paires d'objets, en conservant la bipartition avec la meilleure évaluation de certains critères a priori [14].

6.4.3.2 Evaluations des bipartitions

Quel que soit le critère retenu, il faut noter qu'une série de très bonnes bipartitions ne se traduit pas automatiquement par une bonne hiérarchie. Les critères qui permettent d'évaluer les bipartitions sont de deux types : critère de type distance et les critères de type rapport.

6.4.3.3 Déterminations de niveaux de nœuds

Pour l'algorithme agglomératif, la valeur du critère devient le niveau du nœud correspondant, et le dessin de l'arbre hiérarchique ne montre aucun croisement (ou inversion) des branches. Malheureusement, les procédures qui divisent, en général, ne bénéficient pas de cette propriété, en raison du non-optimalité des fractionnements successifs. Une règle est

alors nécessaire pour obtenir des niveaux cohérents et une véritable représentation arborescente.

6.4.4 Conclusion

6.5 Le clustering partitionnel

6.5.1 K-means clustering

K-means est un algorithme de clustering qui est largement utilisé pour analyser les clusters des grands ensembles de données. Il a été proposé par MacQueen en 1967 et c'était l'un des algorithmes d'apprentissage non supervisé le plus simple, qui a été appliqué pour résoudre les problèmes du clustering [22]. Il s'agit d'un algorithme de partitionnement des clusters, cette méthode consiste à classer les objets d'un jeu de données en k clusters différents, de telle sorte que les clusters générés sont compacts et indépendants [23].

6.5.1.1 Le fonctionnement de l'algorithme k-means

K-Means clustering fonctionne de cette façon : par exemple pour regrouper les données en trois clusters on commence par placer trois points appelés centroïdes au hasard dans le jeu de données ensuite on affecte chaque point de data set au centroïde le plus proche ce qui nous donne trois clusters puis on déplace chaque centroïde au milieu de son cluster, on recommence jusqu'à ce que les centroïdes convergent vers une position d'équilibre. L'algorithme requiert donc à l'initialisation le nombre k de clusters à générer et k centroïdes (les centres des clusters) sont initialisés avec des coordonnées aléatoires.

6.5.1.2 Les étapes de l'algorithme

L'algorithme de K-means clustering est un algorithme itératif qui procède comme suit :

- Sélection de k clusters à générer, où la valeur k est fixée à l'avance.
- Initialisation des centroïdes avec des coordonnées aléatoires.
- Calcul de la distance entre les objets et le centre de gravité du cluster.
- Affectation des points au centroïde le plus proche.
- Déplacement du centroïde à la moyenne du cluster.

- Répétition des étapes précédente jusqu'à ce qu'il n'y ait pas de changement au centre des clusters.

Les étapes sont illustrées par la figure ci-dessous.

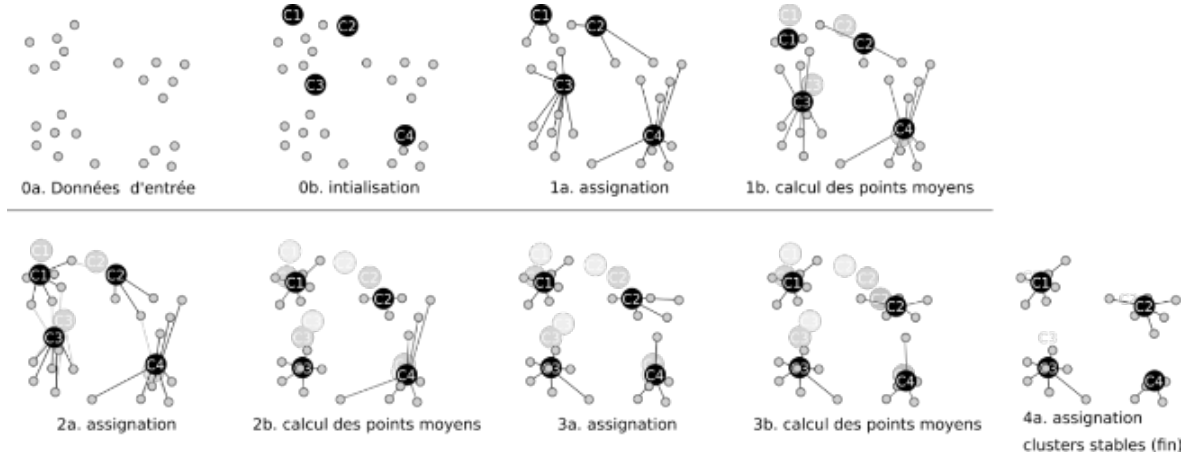


FIGURE 6.4 : Les étapes de l'algorithme k-means.

Après l'initialisation du nombre k des clusters a trouvées dans le jeu de données et k centroïdes, la distance euclidienne est généralement considérée pour déterminer la distance entre chaque objet de données et les centres du cluster. Cette distance est utilisée pour regrouper chaque objet de données au centre le plus proche [24]. La distance euclidienne entre un vecteur $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ et un autre vecteur $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$, La distance euclidienne $d(x_i, y_i)$ peut être obtenue comme suit :

$$d(x_i, y_i) = \left[\sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2 \right]^{\frac{1}{2}} \quad (6.9)$$

Lorsque tous les objets de données sont inclus dans certains clusters, la première étape est terminée et un regroupement précoce est effectué. Ce processus itératif continue jusqu'à ce que la fonction de critère devienne le minimum [23].

En supposant que l'objet cible est x , x_i indique la moyenne du cluster C_i , la fonction critère est définie comme suit :

$$E = \sum_{i=1}^k \sum_{x \in C_i} |x - x_i|^2 \quad (6.10)$$

6.5.1.3 Les lacunes de l'algorithme k-means

L'algorithme de clustering k-means converge toujours vers le minimum local. Avant qu'il ne converge, l'algorithme doit calculer la distance entre chaque objet de données et chaque

centre de cluster dans chaque itération. Du au choix aléatoire des centres de cluster initiaux, la valeur précise t connu sous le nom de nombre d'itérations k-means varie en fonction des centres de cluster de départ [25]. Aussi le fait de devoir choisir a priori le paramètre k est un inconvénient, car l'algorithme peut donner des fausses informations sur les clusters générés et il est influencé par des valeurs aberrantes appelé aussi en anglais outliers.

6.5.1.4 Les solutions aux lacunes de l'algorithme k-means

Il n'est pas nécessaire de calculer la distance entre chaque objet de données et chaque centre de cluster dans chaque itération. En supposant que le cluster C s'est formé après le premier j itérations, l'objet de données x est affecté au cluster C , mais dans quelques itérations, l'objet de données x est toujours affecté au cluster C . Donc si on constate que la distance de l'objet de données x à chaque centre de cluster et constatez que la distance au cluster C est la plus petite, il est possible d'arrêter le calcul de la distance lié l'objet x . Ceci que l'algorithme prend un long temps d'exécution affectant ainsi l'efficacité du clustering [23].

Selon la position initiale des centroïdes, K-means peut donner de mauvais clusters. La configuration des clusters trouver par K-means peut ne pas être la plus optimale. On parle d'optimum local. La solution est d'exécuter K-means avec différentes positions de départ des centroïdes. La solution retenue est celle qui minimise la somme des distances entre les points(x) d'un cluster et son centre(u). Cela équivaut à minimiser la variance des clusters. K-means cherche la position des centroïdes qui minimise la distance entre les points d'un cluster (X_i) et le centre (U_i) de ce dernier. Il cherche à minimiser une fonction cout appelé Inertie et qui représente la distance entre le point d'un cluster et le centre de ce dernier. Les paramètres de la méthode `kmeans()` à optimiser pour le langage R :

- Centres : les clusters obtenus par l'algorithme son plus cohérent lorsque le nombre de centers demander par l'algorithme est le même que celui des clusters naturels du data set. Dans un data set avec de nombreuses dimensions il est difficile de voir un nombre de clusters à l'œil nu. Pour choisir le bon nombre de cluster il faut utiliser la méthode Elbow qui consiste à tracer l'évolution du cout du model en fonction du nombre de cluster et de détecter une zone de coude, cette zone nous indique le nombre de cluster optimale. C'est-à-dire celui qui nous permet de réduire au maximum le cout du model tout en conservant un nombre raisonnable de cluster.

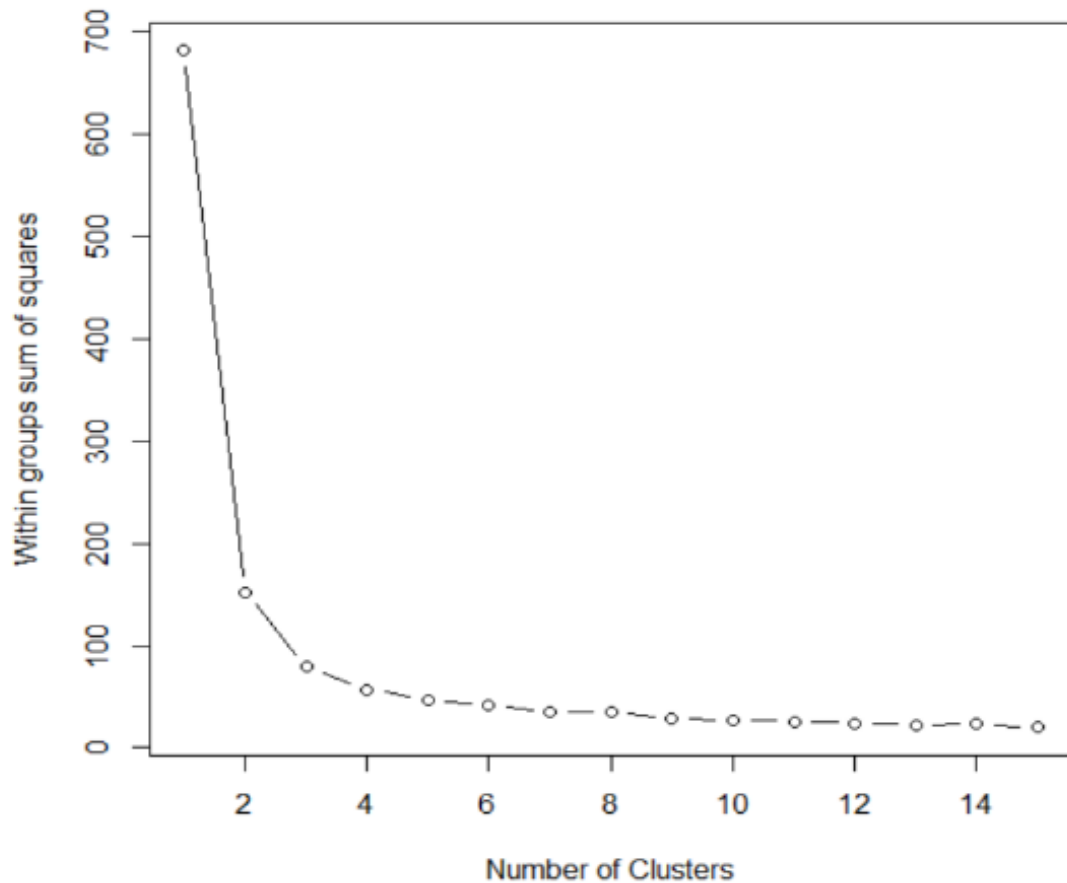


FIGURE 6.5 : La méthode Elbow.

- `nstart` : avec le nombre donner au paramètre `nstart` l'algorithme tente plusieurs configuration initial de la position des centroïdes et retient la meilleurs configuration qui minimise la variance des cluster. La valeur par défaut est 1 mais la valeur recommander est 25 par contre cette valeur conduit 'a un gaspillage de ressource avec un grand data set.
- `Iter.max` : le nombre de fois que l'algorithme doit s'exécuter. La valeur par défaut est 10 ce qui permet au centroïdes de converger ver position d'équilibre.
- `algorithm` : l'algorithme choisit est celui qui donne une plus forte cohérence des clusters. Avec python l'algorithme `kmeans++` donne des meilleurs résultats.

6.5.2 Fuzzy C-means

6.6 Indice de validité du clustering

6.7 Conclusion

Deuxième partie

Contributions

CHAPITRE 7

Contribution and Results

Sommaire

7.1	Introduction	56
7.2	Conclusion	56

7.1 Introduction

7.2 Conclusion

Conclusion Générale et Perspectives

Conclusion Générale

Bibliographie

- [1] O. Scheuer and B. M. McLaren, *Educational Data Mining*, pp. 1075–1079. Boston, MA : Springer US, 2012.
- [2] J. Han and M. Kamber, *Data Mining : Concepts and Techniques*. 01 2000.
- [3] C. Romero and S. Ventura, “Educational data mining : A survey from 1995 to 2005,” *Expert Systems with Applications*, vol. 33, pp. 135–146, 07 2007.
- [4] C. Buche, *Un système tutoriel intelligent et adaptatif pour l'apprentissage de compétences en environnement virtuel de formation*. Theses, Université de Bretagne occidentale - Brest, Nov. 2005.
- [5] C. Romero, S. Ventura, M. Pechenizkiy, and R. Baker, *Handbook of Educational Data Mining*. 10 2010.
- [6] R. Baker and K. Yacef, “The state of educational data mining in 2009 : A review and future visions,” *Journal of Educational Data Mining*, vol. 1, pp. 3–17, 01 2009.
- [7] S. Bendjebar, *Utilisation des Techniques de Data Mining pour la Modélisation des Tuteurs*. Theses, Université 8 mai 1945 Guelma, 2016.
- [8] L. Nguyen and P. Do, “Learner model in adaptive learning,” *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, vol. 45, pp. 396–401, 01 2008.
- [9] R. Winkels, “User modelling in help systems.,” vol. 438, pp. 184–193, 06 1990.
- [10] A. Paiva and J. Self, “Tagus — a user and learner modeling workbench,” *User Modeling and User-Adapted Interaction*, vol. 4, pp. 197–226, 09 1994.
- [11] S. Greer, “Psycho-oncology : Its aims, achievements and future tasks,” *Psycho-Oncology*, vol. 3, pp. 87 – 101, 07 1994.
- [12] P. Brusilovsky, “Student model centered architecture for intelligent learning environments,” 01 1994.
- [13] I. Goldstein and B. Roberts, “Nudge, a knowledge-based scheduling program,” *Proceedings of IJCAI-77*, 01 1977.
- [14] J. Elster, *The Multiple Self*. Cambridge University Press, 1987.
- [15] R. Nkambou, “Modélisation des connaissances de la matière dans un système tutoriel intelligent : modèles, outils et applications /,” 06 2021.
- [16] E. Ragnemalm, “Collaborative dialogue with a learning companion as a source of information on student reasoning.,” pp. 650–658, 01 1996.

- [17] P. Holt, S. Dubs, M. Jones, and J. Greer, "The state of student modelling" in student modelling : The key to individualized knowledge-based inst," 06 2021.
- [18] D. Fragne, "Proposition de l'architecture de l'agent gestionnaire du modèle de l'apprenant dans un système tuteur multi-agents en apprentissage de la lecture : contribution au projet amical," 12 2009.
- [19] J. Gobert, M. Pedro, J. Raziuddin, and R. Baker, "From log files to assessment metrics : Measuring students' science inquiry skills using educational data mining," *Journal of the Learning Sciences*, vol. 22, pp. 521–563, 10 2013.
- [20] E. Millán, T. Loboda, and J. L. P. de-la Cruz, "Bayesian networks for student model engineering," vol. 55, no. 4, pp. 1663–1683, 2010.
- [21] J. Collins, J. Greer, and S. Huang, "Adaptive assessment using granularity hierarchies and bayesian nets," 02 1970.
- [22] J. M. P. Tchétagni and R. Nkambou, "Hierarchical representation and evaluation of the student in an intelligent tutoring system," in *Intelligent Tutoring Systems* (S. A. Cerri, G. Gouardères, and F. Paraguaçu, eds.), (Berlin, Heidelberg), pp. 708–717, Springer Berlin Heidelberg, 2002.
- [23] C. Carmona and R. Conejo, "A learner model in a distributed environment," in *Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems* (P. M. E. De Bra and W. Nejdl, eds.), (Berlin, Heidelberg), pp. 353–359, Springer Berlin Heidelberg, 2004.
- [24] Z. A. Pardos, N. T. Heffernan, B. Anderson, and C. L. Heffernan, "The effect of model granularity on student performance prediction using bayesian networks," in *User Modeling 2007* (C. Conati, K. McCoy, and G. Paliouras, eds.), (Berlin, Heidelberg), pp. 435–439, Springer Berlin Heidelberg, 2007.
- [25] J. Reye, "Student modelling based on belief networks," *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 14, pp. 63–96, 2004. 1.
- [26] C. Carmona, E. Millán, J. L. Pérez-de-la Cruz, M. Trella, and R. Conejo, "Introducing prerequisite relations in a multi-layered bayesian student model," in *User Modeling 2005* (L. Ardissono, P. Brna, and A. Mitrovic, eds.), (Berlin, Heidelberg), pp. 347–356, Springer Berlin Heidelberg, 2005.
- [27] I. Goldin, r. scheines, and e. silver, "Discovering prerequisite relationships among knowledge components," 01 2014.
- [28] K. Bollen, "Structural equations with latent variables, new york," *Wiley Interscience*, 01 1989.