



REPUBLIQUE DU BENIN  
Fraternité- Justice - Travail

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE NATIONALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES

\*\*\*\*\*



## ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES

&

CODE UE :

**DID2270**

INTITULE UE:

**DIDACTIQUE ET DOCIMOLOGIE EN EFTP**

CODE ET INTITULE ECUE :

**2DID2270Docimologie**

Responsable de l'UE :

*Correction et Edition : Dr (MC) Jean Marc GNONLONFOUN*

© 2024 Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM, Email :

[mrtdddept@gmail.com](mailto:mrtdddept@gmail.com)

*Tous droits réservés. La reproduction partielle ou totale de ce document de quelque façon que ce soit est formellement interdite sans la permission expresse écrite de la Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM.*

## 2DID2270 Docimologie

## Introduction générale

Le mot *docimologie* reste, pour beaucoup, un terme technique, savant, parfois intimidant. Et pourtant, derrière ce mot se cache une réalité omniprésente dans la vie des formateurs : celle de l'évaluation. Issu du grec *dokimê* (épreuve) et *logos* (discours, étude), le terme désigne littéralement la **science des épreuves**, ou plus largement, **l'étude des dispositifs d'évaluation des apprentissages**. C'est à partir du XXe siècle que la docimologie s'est constituée comme champ de recherche autonome, avec des figures comme Henri Piéron ou Jean-Claude Croizet, qui ont mis en lumière les effets parfois pervers de l'évaluation, ses biais, ses dérives, mais aussi ses potentialités lorsqu'elle est bien pensée.

Mais au-delà de cette origine savante, la docimologie concerne tout formateur, tout enseignant, tout éducateur. Car évaluer ne se résume pas à noter. C'est un acte pédagogique à part entière, porteur de sens, de pouvoir, de responsabilités. Évaluer, c'est poser un jugement sur un travail, c'est décider qu'une compétence est acquise ou non, c'est valider ou non un parcours. C'est aussi, bien souvent, orienter un avenir, autoriser une insertion professionnelle, ou au contraire, fermer une porte. **L'évaluation n'est jamais neutre**. Elle engage le regard que l'on porte sur les savoirs, sur les apprentissages, sur les personnes.

C'est pourquoi réfléchir à l'évaluation est essentiel. Trop souvent, dans la pratique, elle est conçue comme une formalité administrative ou un moment de vérification mécanique. On la confond avec un simple test, un barème, une note. On l'applique sans toujours en interroger les finalités, les critères, les effets. Or, dans une formation de formateurs, il ne peut y avoir de compétence pédagogique sérieuse sans **maîtrise des principes et des outils de l'évaluation**. Cela implique de se poser les bonnes questions : pourquoi évaluer ? que veut-on vraiment observer ? à quel moment ? avec quels critères ? selon quelle éthique ? dans quel but ?

Ces questions prennent une dimension particulière dans le champ de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels. L'EFTP forme à des métiers. Elle prépare

les apprenants à exercer des fonctions concrètes, dans des environnements exigeants, souvent sous tension. On n'y évalue pas seulement des connaissances, mais des **gestes précis**, des **postures professionnelles**, des **capacités à s'adapter**, à **agir avec justesse**, à **mobiliser des savoirs dans des situations réelles**. C'est toute la différence entre dire et faire. Un apprenant peut être capable d'expliquer une procédure sans savoir la mettre en œuvre. Inversement, il peut réussir une tâche sans être capable de verbaliser ce qu'il a fait. Évaluer dans ce contexte suppose donc une **approche rigoureuse et contextualisée**, qui dépasse le simple contrôle des acquis.

Dans l'EFTP, l'évaluation est aussi **partagée** : elle implique souvent plusieurs acteurs. Le formateur du centre de formation, le tuteur en entreprise, le jury de certification, parfois même le client ou l'utilisateur dans les situations de stage. Elle peut être **formelle ou informelle, individuelle ou collective, continue ou ponctuelle**, mais elle reste toujours structurante. Elle oriente l'apprentissage, conditionne la reconnaissance, façonne le rapport au métier.

C'est cette complexité que le présent cours entend explorer. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à construire une grille ou à concevoir un test, mais de comprendre l'évaluation comme un **processus global**, à la fois technique, pédagogique, institutionnel et humain. L'objectif est de permettre à chaque futur formateur de développer une **posture évaluative cohérente, éthique et efficace**, capable d'accompagner les apprentissages tout en respectant les exigences du métier.

Au fil des chapitres, nous verrons comment définir les fonctions de l'évaluation, comment garantir sa fiabilité, comment évaluer dans une logique de compétence, comment construire des outils adaptés aux réalités du terrain, comment articuler l'évaluation en centre et en entreprise, comment utiliser le feedback comme levier de progression, et enfin comment intégrer l'évaluation dans une séquence complète de formation. La docimologie n'est pas un art de juger, mais un art d'aider à **faire preuve**. Elle invite à penser l'évaluation non comme un point d'arrivée, mais comme une **étape formatrice**, un **outil de transformation**, un **espace de dialogue** entre l'apprentissage et l'exigence.

## **Chapitre 1 – Comprendre l'évaluation : définitions, fonctions et principes fondamentaux**

L'évaluation est une pratique tellement installée dans le quotidien des enseignants et des formateurs qu'on en oublie parfois de la penser. Elle semble aller de soi. On évalue parce qu'il faut bien vérifier que les choses sont apprises, que les compétences sont acquises, que les savoirs sont transmis. Pourtant, dès que l'on prend un peu de recul, on s'aperçoit que cet acte apparemment anodin engage en réalité des questions pédagogiques, psychologiques, sociales, et même politiques. Évaluer, ce n'est pas seulement attribuer une note. C'est produire un jugement, poser un acte de validation, reconnaître ou non une compétence, autoriser ou interdire un passage. C'est aussi, souvent sans le dire, orienter, trier, classer, voire étiqueter.

Il convient donc, avant toute chose, de distinguer les notions fondamentales que l'on confond trop souvent. Évaluer, ce n'est pas seulement mesurer. La mesure suppose un instrument fiable, une unité, une neutralité technique. Mais l'acte d'évaluation implique aussi une interprétation, un jugement, une prise de position. Évaluer, ce n'est pas simplement constater un résultat, c'est attribuer une valeur à une production ou à une performance. C'est dire si cela est suffisant ou non, conforme ou pas, acceptable ou perfectible. Par ailleurs, la validation ajoute encore une autre dimension : elle officialise une reconnaissance. Lorsque l'on valide une compétence, ce n'est pas simplement qu'on la juge acquise, c'est qu'on reconnaît officiellement sa possession. Cette reconnaissance peut ouvrir un droit, donner accès à un diplôme, à une certification, à un emploi. On comprend alors que l'évaluation ne se réduit pas à un outil technique, mais qu'elle relève aussi d'une responsabilité éducative et sociale majeure.

C'est pourquoi les fonctions de l'évaluation doivent être précisées. L'évaluation diagnostique intervient en amont de l'apprentissage, pour situer l'apprenant, cerner ses acquis, ses difficultés, ses représentations. Elle n'a pas vocation à noter, mais à comprendre pour mieux orienter. L'évaluation formative, elle, accompagne l'apprentissage : elle aide à progresser, à repérer ce qui est compris ou non, à ajuster les parcours. Elle

est continue, souple, et repose souvent sur le feedback. L'évaluation sommative intervient à la fin d'un module ou d'un cycle. Elle vise à vérifier que les objectifs sont atteints. C'est celle qui donne souvent lieu à une note ou à une validation formelle. Enfin, l'évaluation certificative permet de valider officiellement un ensemble de compétences ou de savoirs. Elle débouche sur un diplôme, un titre, une attestation. Elle engage l'institution. En formation professionnelle, elle prend souvent la forme d'épreuves pratiques, de mises en situation, de présentations orales, parfois accompagnées de dossiers écrits.

Ces fonctions, si elles sont mal comprises, peuvent se brouiller les unes les autres. Une évaluation sommative mal conçue peut être utilisée comme diagnostic, une certification mal préparée peut être vécue comme injuste, et une évaluation formative mal exploitée peut démotiver au lieu de soutenir. C'est pourquoi la clarté des intentions est essentielle : il faut toujours savoir pourquoi l'on évalue, à quel moment, pour qui, et dans quelle logique.

Mais l'évaluation ne produit pas seulement des effets pédagogiques. Elle a aussi des impacts psychologiques, relationnels, sociaux. Une évaluation peut renforcer l'estime de soi ou la fragiliser. Elle peut valoriser un effort ou l'ignorer. Elle peut créer de la confiance ou de la peur. L'évaluation entretient une relation très intime avec le sentiment de compétence. Lorsqu'un apprenant se sent injustement noté, c'est tout son rapport au savoir qui peut vaciller. Et dans les formations professionnelles, où les parcours sont souvent marqués par des ruptures, des échecs, des reprises, la charge symbolique de l'évaluation est encore plus forte. Elle peut être vécue comme une nouvelle épreuve, une nouvelle menace. Il appartient donc au formateur de manier cet outil avec une vigilance constante.

Cette vigilance passe par une réflexion sur les principes fondamentaux d'une évaluation de qualité. Pour être juste et utile, une évaluation doit d'abord être valide, c'est-à-dire qu'elle doit réellement mesurer ce qu'elle prétend mesurer. Elle doit également être fidèle, c'est-à-dire donner des résultats cohérents, reproductibles, stables. Elle doit être sensible, capable de détecter les écarts de performance, de montrer les progrès. Enfin, elle doit viser l'objectivité, autant que possible, en limitant les biais personnels ou contextuels. Mais

ces qualités ne s'obtiennent pas spontanément. Elles supposent une construction rigoureuse, une explicitation des critères, une clarté des consignes, une transparence du barème.

Or, l'expérience montre que les biais sont fréquents. L'effet de halo, par exemple, pousse à évaluer une compétence à travers une impression globale : un apprenant bien habillé ou à l'aise à l'oral peut recevoir une meilleure note que son camarade, à performance égale. L'effet d'ordre joue également : corriger une excellente copie avant une copie moyenne peut la faire paraître plus faible qu'elle ne l'est. Les stéréotypes de genre, d'âge, de milieu social, peuvent aussi altérer le jugement. Le formateur n'est pas à l'abri de ces mécanismes. Il doit donc apprendre à s'en méfier, à objectiver son regard, à s'appuyer sur des critères explicites et des grilles d'observation partagées.

Enfin, évaluer engage une responsabilité éthique. Ce n'est pas un pouvoir à exercer sur l'autre, mais un **engagement vis-à-vis de l'apprentissage**. L'évaluation ne doit pas être utilisée comme un moyen de contrôle ou de sanction, mais comme un outil de progression, de reconnaissance, de construction. Le formateur doit veiller à ce que l'évaluation reste au service de l'apprenant, même lorsqu'elle est certificative. Il doit rendre ses critères lisibles, expliciter ses attentes, assumer ses choix. Cette éthique de l'évaluation passe aussi par une posture d'écoute, d'explication, de dialogue. C'est ainsi que l'on construit une relation de confiance, dans laquelle l'évaluation devient un levier, et non un couperet.

### Travail pratique 1 – Travail individuel

**Titre** : Analyse critique d'un dispositif d'évaluation vécu ou observé

Dans ce premier travail, vous allez porter un regard critique sur une situation d'évaluation à laquelle vous avez assisté ou que vous avez vous-même vécue (en tant qu'apprenant, formateur, tuteur ou observateur). L'objectif est de mobiliser les notions vues dans ce chapitre pour interroger la qualité, la finalité et la dimension éthique de cette évaluation.

### Consigne :

1. Décrivez précisément le dispositif d'évaluation choisi : contexte, objectif, public, nature de l'épreuve, consignes données, outils utilisés, modalités de correction ou d'appréciation.
2. Analysez ce dispositif à la lumière des notions étudiées : validité, fidélité, objectivité, lisibilité des critères, clarté des consignes, posture du formateur.
3. Mettez en évidence les points forts et les limites de cette évaluation. Proposez au moins deux pistes d'amélioration réalistes et cohérentes.

### Format attendu :

Document Word, 3 à 4 pages, structuré en trois parties (description – analyse – propositions), rédigé de manière continue et claire, sans bullet points. L'ensemble doit témoigner de votre capacité à **penser l'évaluation comme un acte pédagogique et éthique**, et non comme un simple protocole technique.

### Travail progressif – Étape 1 (travail en groupe)

**Titre :** Élaboration critique d'une grille d'observation équitable

Dans cette première étape du travail progressif collectif, vous allez construire une **grille d'observation critériée**, destinée à évaluer une compétence professionnelle observable (ex. : prise de parole en réunion, respect des consignes de sécurité, organisation d'un poste de travail, etc.). Cette grille devra refléter les **principes de validité, de fidélité et d'équité**.

### Consigne :

1. Choisissez une situation d'évaluation plausible dans un métier de votre choix.
2. Définissez la compétence ciblée et les attendus observables.



3. Construisez une grille avec 3 à 5 critères clairs, chacun défini avec des niveaux d'appréciation distincts.
4. Justifiez vos choix : pourquoi ces critères ? comment limiter les biais ? comment garantir une lecture équitable pour tous les profils d'apprenants ?

**Format attendu :**

Document Word, 4 à 5 pages. La grille peut être présentée sous forme de tableau, mais le reste du document doit être rédigé de façon fluide. La justification des critères doit montrer votre compréhension des enjeux docimologiques liés à l'évaluation équitable et rigoureuse en EFTP.

## Chapitre 2 – Évaluer les compétences dans des situations contextualisées

L'un des virages les plus décisifs de la formation professionnelle au cours des dernières décennies a été le passage d'une logique de transmission des connaissances à une **logique de développement des compétences**. Cette transformation s'est accompagnée d'une redéfinition profonde des pratiques d'évaluation. Il ne s'agit plus simplement de vérifier que l'apprenant sait des choses, mais d'observer **s'il sait agir dans une situation réelle ou simulée**, s'il sait mobiliser ses acquis pour résoudre un problème, effectuer une tâche ou prendre une décision pertinente dans un contexte donné. Évaluer les compétences suppose donc **une approche différente**, plus intégrée, plus exigeante, et surtout **plus proche des réalités professionnelles**.

La distinction entre **évaluation des connaissances** et **évaluation des compétences** est ici fondamentale. Évaluer les connaissances revient à s'assurer que l'apprenant a bien intégré des contenus spécifiques : des règles, des définitions, des procédures, des notions. Cela peut se faire par des tests, des QCM, des résumés, des exposés. C'est un travail intellectuel, souvent décontextualisé. En revanche, évaluer une compétence, c'est s'assurer que l'apprenant est capable de **mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans une situation complexe**, qui mobilise le jugement, l'adaptation, l'efficacité. Il ne suffit plus de savoir expliquer une procédure : il faut pouvoir la mettre en œuvre dans un environnement professionnel contraint, avec ses outils, ses rythmes, ses aléas.

Cette approche conduit à **observer l'apprenant en situation d'action**. On parle alors d'**évaluation intégrée**, c'est-à-dire d'une évaluation qui se déroule dans le cadre même d'une activité significative, porteuse de sens. Ce type d'évaluation ne se fait pas à distance de l'apprentissage : il en est le prolongement naturel. Il s'agit d'**observer comment l'apprenant réagit, décide, ajuste, interagit, produit**, tout en tenant compte du contexte. Ce qui est évalué, ce n'est pas seulement le résultat, mais aussi la démarche, la posture, la capacité à apprendre de l'erreur, à anticiper, à coopérer. L'évaluation devient alors un

**moment de vérité pédagogique**, où la compétence se montre, se construit, se transforme.

Mais pour que cette évaluation intégrée ait du sens, elle doit être **contextualisée**. Elle doit s'ancrer dans une situation crédible, proche de celles que le futur professionnel rencontrera dans son métier. Cela suppose de **concevoir des situations d'évaluation** à la fois réalistes, faisables et structurées. Une bonne situation d'évaluation n'est ni trop simple (au risque de ne rien apprendre), ni trop difficile (au risque de décourager). Elle propose un défi raisonnable, qui engage l'apprenant à utiliser ses ressources, à réfléchir, à agir. Elle peut prendre la forme d'une simulation, d'un atelier, d'un jeu de rôle, d'une production réelle, ou encore d'une tâche complexe à réaliser en autonomie.

Dans la formation professionnelle, ces situations doivent être pensées **à la croisée du centre de formation et du monde du travail**. Car l'apprentissage se joue dans ces deux sphères : l'une plus structurée, plus didactisée, l'autre plus mouvante, plus implicite. Il est donc essentiel d'**articuler l'évaluation en centre et en entreprise**. Cela suppose des outils communs, des échanges réguliers, une vision partagée des compétences à évaluer. Le **carnet de liaison pédagogique**, par exemple, peut servir de fil conducteur, en permettant à l'apprenant de garder trace de ce qu'il fait en entreprise, des retours reçus, des difficultés rencontrées. Ce carnet peut aussi être un support d'autoévaluation, d'analyse réflexive, de dialogue tripartite entre apprenant, formateur et tuteur.

La réussite de cette articulation passe également par le **rôle actif des professionnels** dans le processus d'évaluation. Dans un contexte d'alternance ou de stage, il est pertinent que les tuteurs participent à l'évaluation des compétences professionnelles, dans une logique de **co-évaluation**. Cela implique de les former, de les outiller, de leur expliquer les critères d'évaluation attendus. Il ne s'agit pas de déléguer l'évaluation au hasard, mais de créer les conditions d'un regard croisé, complémentaire, enrichissant. Le professionnel observe ce que le formateur ne peut pas toujours voir. Inversement, le formateur apporte un cadre, une cohérence, une rigueur pédagogique que le professionnel n'a pas toujours le temps d'installer.

Cette coopération, si elle est bien pensée, renforce la validité de l'évaluation. Elle permet aussi à l'apprenant de comprendre que son **apprentissage est un continuum**, et que la frontière entre le centre et l'entreprise n'est pas un mur, mais un pont. L'évaluation devient alors un **espace de convergence**, un lieu de dialogue entre la logique pédagogique et la logique professionnelle.

## Travail pratique 2 – Travail individuel

**Titre :** Rédaction d'une situation d'évaluation professionnelle contextualisée

Dans ce travail, vous allez concevoir une **situation d'évaluation réaliste**, visant à apprécier une compétence dans un métier de votre choix. Il ne s'agit pas d'imaginer un test théorique, mais de construire un **scénario de mise en situation** dans lequel l'apprenant devra agir, produire, résoudre, démontrer sa capacité à mobiliser ses acquis dans un cadre professionnel.

**Consigne :**

1. Choisissez une compétence clairement identifiée dans un référentiel de formation professionnelle.
2. Décrivez la situation dans laquelle cette compétence pourrait être évaluée : lieu, matériel, durée, niveau des apprenants, enjeux de la tâche.
3. Rédigez les consignes données à l'apprenant, les critères d'évaluation prévus, les modalités d'observation.
4. Justifiez vos choix : pourquoi cette situation ? en quoi permet-elle de révéler la compétence ? comment garantit-elle une évaluation valide et réaliste ?

**Format attendu :**

Document Word de 3 à 4 pages. Le texte doit être clair, structuré, rédigé en continu, sans liste à puce. L'activité doit être **immédiatement réutilisable par un formateur**, et

permettre d'évaluer concrètement une compétence réelle dans une situation professionnelle contextualisée.

### Travail pratique 3 – Travail individuel

**Titre :** Élaboration d'un dispositif d'évaluation pour une situation en entreprise

Ce second travail vous demande d'élaborer un **dispositif d'évaluation applicable en entreprise**, dans le cadre d'un stage ou d'une alternance. Il s'agit d'outiller à la fois le formateur et le tuteur, pour qu'ils puissent suivre, apprécier et évaluer l'évolution d'un apprenant dans un contexte professionnel réel.

**Consigne :**

1. Choisissez un contexte de formation professionnelle incluant une période en entreprise (ex. : CAP coiffure, BTS maintenance, formation continue en gestion, etc.).
2. Déterminez une ou deux compétences à observer durant la période en entreprise.
3. Concevez un dispositif d'évaluation comprenant :
  - une fiche de suivi des activités réalisées
  - une grille d'évaluation simple mais rigoureuse
  - un espace de commentaires pour le tuteur et le formateur
  - des modalités de retour à l'apprenant (oral ou écrit)
4. Expliquez comment ce dispositif sera utilisé, à quel rythme, et dans quel but (formation, certification, suivi).

**Format attendu :**

Document Word de 4 à 5 pages. Vous devez présenter à la fois les outils eux-mêmes (intégrés au document), et une explication claire de leur usage. Le tout doit être **professionnel, réaliste, immédiatement mobilisable** par un centre de formation en lien avec une entreprise.

ENSET MRTDDEFTP

### Chapitre 3 – Outils et méthodes d'évaluation en formation professionnelle

Évaluer une compétence ne se résume pas à attribuer une note ou à cocher une case. Cela suppose de construire un **dispositif d'observation, de questionnement et d'analyse** qui permette de rendre visibles les acquis d'un apprenant dans une situation donnée. Pour cela, le formateur dispose d'une grande variété d'outils, qu'il doit choisir et adapter avec discernement, en fonction du type de compétence visée, du moment de la formation, du profil de l'apprenant, du contexte matériel, mais aussi de la finalité de l'évaluation.

Chaque outil n'évalue pas la même chose, ni de la même façon. Un **QCM**, par exemple, permet de vérifier des connaissances précises, des automatismes, des définitions. Il est rapide, facile à corriger, mais il ne donne accès qu'à une partie limitée de la compétence. Il ne permet ni de voir une démarche, ni d'observer une prise de décision. L'**évaluation orale**, en revanche, permet d'explorer le raisonnement, la capacité à argumenter, à structurer une pensée. Elle demande une attention particulière aux biais liés à la posture, à la langue, au stress. Le **dossier de production** permet de suivre une démarche dans le temps, de voir l'évolution, la documentation, les choix opérés. Quant à la **mise en situation**, elle reste l'outil le plus riche pour évaluer une compétence professionnelle : c'est dans l'action que l'on voit comment l'apprenant mobilise ses savoirs, gère son temps, respecte les consignes, fait face aux imprévus.

Le choix de l'outil ne doit donc jamais être fait par habitude ou convenance, mais en fonction de la **nature de ce que l'on cherche à observer**. Si l'on veut évaluer la capacité à appliquer un protocole de sécurité, la mise en situation est préférable. Si l'on veut vérifier l'appropriation d'un vocabulaire technique, un test écrit peut suffire. Si l'on veut valider un niveau d'autonomie dans l'organisation d'un poste de travail, l'observation directe avec grille critériée est la plus pertinente.

Une fois l'outil choisi, encore faut-il **le construire de manière rigoureuse**. Une bonne évaluation repose toujours sur trois éléments fondamentaux : **des consignes claires, des critères explicites, et un barème cohérent**. Les consignes doivent être

compréhensibles, non ambiguës, adaptées au niveau des apprenants. Elles doivent préciser ce qui est attendu, comment, en combien de temps, avec quels supports. Les critères d'évaluation, quant à eux, doivent être lisibles, transparents, partagés. Un critère comme "bonne communication" n'a de valeur que s'il est précisé : s'agit-il du respect des consignes, de la clarté du langage, de l'écoute, de la posture ? Enfin, le barème doit correspondre à la réalité du poids de chaque critère : un élément fondamental doit être valorisé ; un détail secondaire ne doit pas peser autant qu'une compétence majeure.

Mais l'évaluation ne s'arrête pas à la correction. Une fois les résultats obtenus, le formateur doit savoir **les exploiter**. Cela passe d'abord par la **remédiation** : que faire lorsque l'objectif n'est pas atteint ? Quels exercices proposer ? Quelle reprise organiser ? Cela passe aussi par la **régulation** : comment réajuster la suite de la formation en fonction des difficultés repérées ? Comment individualiser les parcours sans renoncer à l'exigence collective ? Enfin, cela suppose un **feedback structuré**, c'est-à-dire un retour à l'apprenant qui l'aide à comprendre ses erreurs, à identifier ses points forts, à se projeter dans une progression. Un retour qui ne juge pas, mais oriente, éclaire, motive.

C'est ici que l'évaluation retrouve sa **dimension pédagogique profonde**. Elle ne doit pas être un couperet, mais un **levier d'apprentissage**. Elle doit être perçue par l'apprenant comme un moment utile, constructif, motivant. Donner du sens à l'évaluation, c'est précisément **lui redonner sa fonction formative**. Cela peut passer par la clarté des critères, mais aussi par l'implication de l'apprenant dans sa propre évaluation. L'**autoévaluation** devient alors un outil puissant : lorsqu'il apprend à s'évaluer, l'apprenant apprend à prendre du recul, à formuler un jugement, à reconnaître ses marges de progrès. L'**évaluation entre pairs**, également, peut jouer un rôle dans la responsabilisation, la coopération, la prise de conscience.

Mais ces démarches ne s'improvisent pas. Il ne suffit pas de demander à l'apprenant "Qu'en penses-tu ?" ou "Note ton camarade". Il faut **outiller ces pratiques**, les encadrer, les accompagner. Cela passe par des grilles d'autoévaluation construites, par des séquences d'explicitation, par des moments de verbalisation. Le formateur devient alors



médiateur, guide, facilitateur. Il aide les apprenants à **transformer le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et sur les autres**. Ce travail, discret mais fondamental, fait de l'évaluation non plus une fin, mais un point d'appui pour progresser, pour mieux apprendre, pour devenir un professionnel réflexif.

### **Travail progressif – Étape 2 (travail en groupe)**

**Titre :** Création d'un outil d'évaluation multimodal

Dans cette deuxième étape du TP progressif, vous allez concevoir un outil d'évaluation **combinant plusieurs modalités** (oral, écrit, mise en situation, dossier...), en lien avec une compétence professionnelle complexe. L'objectif est de construire un dispositif **pertinent, rigoureux, équitable et utilisable en contexte EFTP**.

**Consigne :**

1. Reprenez la compétence professionnelle choisie dans votre séquence ou votre module (ou définissez-en une nouvelle si nécessaire).
2. Déterminez les dimensions de la compétence à évaluer, en expliquant pourquoi une seule modalité ne suffit pas.
3. Construisez un outil d'évaluation combiné (ex. : observation + oral + fiche technique), intégrant :
  - Des consignes précises
  - Une ou plusieurs grilles critériées
  - Des modalités de correction ou d'interprétation des résultats
4. Rédigez une justification didactique expliquant vos choix d'outils, leur complémentarité, et leur pertinence vis-à-vis du métier.

**Format attendu :**

Dossier Word (5 à 6 pages), structuré en deux parties : l'outil lui-même (grilles, consignes, épreuves) et la justification pédagogique. Le tout doit être rédigé en continu, dans un style clair, sans liste à puce. Le document doit être **prêt à être testé en situation réelle**.

### **Travail progressif – Étape 3 (travail en groupe)**

**Titre :** Proposition d'un scénario d'autoévaluation guidée

Ce troisième travail vous invite à concevoir une **séquence d'autoévaluation accompagnée**, dans laquelle l'apprenant est outillé pour **prendre conscience de ses acquis et de ses marges de progression**. L'objectif est de proposer une démarche d'autoévaluation utile, motivante, et intégrée à une logique formative.

**Consigne :**

1. Choisissez une compétence ou une activité professionnelle qui se prête à l'autoévaluation (ex. : conduite d'un entretien, organisation d'un poste, réalisation d'un travail en autonomie).
2. Décrivez la séquence ou la séance dans laquelle vous insérerez cette autoévaluation.
3. Proposez un outil simple et structuré d'autoévaluation (fiche, questions-guides, grille).
4. Précisez le rôle du formateur dans cette démarche : consignes, accompagnement, retour, lien avec le reste de la formation.

**Format attendu :**

Dossier Word (4 à 5 pages), comprenant :

- Une description complète du contexte de la séquence
- L'outil d'autoévaluation

- Une explication de son usage pédagogique et de ses effets attendus

Le ton doit rester professionnel, concret, et permettre **une mise en œuvre immédiate dans une séance de formation.**

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 4 – Concevoir un dispositif d'évaluation intégré dans une séquence de formation

Tout au long de ce cours, nous avons exploré les dimensions fondamentales de l'évaluation dans le cadre de la formation professionnelle : ses fonctions, ses principes, ses outils, sa mise en œuvre en centre comme en entreprise. Mais aucune de ces dimensions ne prend tout son sens si elle est pensée de manière isolée. L'évaluation ne peut pas être conçue comme une série d'actes déconnectés, insérés çà et là dans le déroulé d'une formation. Elle doit s'inscrire dans une **logique d'ensemble**, en cohérence avec les objectifs visés, les activités proposées, les contextes de mise en œuvre. Autrement dit, il s'agit de **concevoir un dispositif d'évaluation intégré**, pensé dès la construction de la séquence de formation.

Intégrer l'évaluation dans une séquence, c'est d'abord **articuler les différents types d'évaluation** selon une logique temporelle et pédagogique. L'évaluation diagnostique permet de situer les apprenants au début de la séquence, d'identifier leurs points d'appui et leurs besoins spécifiques. Elle n'a pas pour but de juger, mais d'orienter. L'évaluation formative, quant à elle, jalonne toute la séquence : elle permet de réguler les apprentissages, de corriger les malentendus, de valoriser les progrès. Elle peut être discrète, implicite, mais elle doit être pensée, organisée, outillée. Enfin, l'évaluation sommative, placée en fin de séquence, permet de vérifier l'atteinte des objectifs. Elle doit refléter les compétences réellement travaillées, dans un format cohérent avec les activités vécues par les apprenants. Si une compétence a été développée à travers des mises en situation, il serait incohérent de la valider uniquement par un questionnaire écrit.

La **cohérence est ici un maître-mot**. Une évaluation, pour être formatrice, doit correspondre à ce qui a été enseigné. Cela suppose une parfaite correspondance entre les objectifs pédagogiques (ce que l'on veut que l'apprenant soit capable de faire), les activités proposées (ce par quoi l'apprenant va apprendre), et les critères d'évaluation (ce qui sera observé et reconnu en fin de parcours). Cette cohérence, parfois négligée, est pourtant essentielle : elle permet à l'apprenant de comprendre le sens de ce qu'il fait,

d'anticiper les attendus, de se situer, de s'engager. Elle renforce aussi la légitimité du formateur, perçu comme un guide juste, structuré, transparent.

Mais cette cohérence ne doit pas être rigide. Elle doit intégrer une **marge d'adaptation**, pour tenir compte des aléas, des différences de rythme, des contextes particuliers. C'est là que le dispositif d'évaluation devient **un outil de pilotage de la formation**, et non un simple point de repère administratif. Il permet au formateur de garder le cap, tout en s'autorisant des ajustements. Il l'aide à construire une vision d'ensemble, à anticiper les moments-clés, à organiser la progression, à poser des jalons visibles pour lui et pour les apprenants.

Au-delà de l'apprentissage, l'évaluation joue aussi un rôle dans **l'orientation et l'insertion professionnelle**. Une évaluation bien conçue permet à l'apprenant de prendre conscience de ses forces, de ses marges de progression, de ses préférences, de ses besoins. Elle l'aide à se projeter dans un parcours, à mieux comprendre ce qu'exige un métier, à se situer dans un collectif professionnel. Pour les acteurs de l'insertion ou du recrutement, les traces de ces évaluations peuvent servir de repères fiables, à condition qu'elles soient bien documentées, compréhensibles, argumentées.

C'est pourquoi il est nécessaire de viser une **évaluation professionnalisante**, c'est-à-dire une évaluation qui prépare l'apprenant à ce qu'il vivra en entreprise, dans son futur poste. Cela ne veut pas dire copier les exigences du monde du travail sans médiation, mais créer des ponts : des consignes qui ressemblent à celles données en atelier, des outils proches de ceux qu'on trouve sur le terrain, des critères d'exigence qui évoquent ceux des professionnels. Cela suppose aussi d'évaluer **dans des conditions réalistes**, avec des temps, des ressources, des contraintes qui reflètent – sans les caricaturer – les contextes d'exercice du métier.

L'évaluation peut donc devenir **formatrice à part entière** : pas simplement un moment pour mesurer, mais un moment pour apprendre encore, pour prendre conscience, pour se projeter, pour se transformer. Et c'est à ce niveau de réflexion qu'on attend désormais les

futurs formateurs : non plus seulement utilisateurs d'outils d'évaluation, mais **concepteurs de dispositifs complets**, capables de penser l'évaluation comme un fil rouge pédagogique, articulé, stratégique, et porteur de sens.

### Devoir final – Travail en groupe

**Titre** : Conception d'un dispositif complet d'évaluation intégré dans une séquence de formation

Ce devoir est la synthèse du cours. En groupe, vous allez construire un **dispositif complet d'évaluation** pour une séquence de formation professionnelle que vous choisirez ou que vous avez déjà travaillée dans d'autres modules. Il s'agit de montrer votre capacité à **penser l'évaluation de manière structurée, cohérente, contextualisée et formatrice**.

**Consigne** :

1. Choisissez une séquence de formation réelle ou réaliste dans un champ professionnel (niveau, métier, durée).
2. Décrivez cette séquence : objectifs généraux et spécifiques, contenu des séances, compétences visées.
3. Construisez un **dispositif complet d'évaluation** pour cette séquence, intégrant :
  - Une évaluation diagnostique (avec outil ou méthode)
  - Des moments d'évaluation formative (activités, supports, rétroactions)
  - Une ou plusieurs situations d'évaluation sommative (scénario, critères, outils)
  - Un exemple d'autoévaluation ou d'évaluation entre pairs
4. Intégrez une **grille synthétique** présentant la correspondance entre objectifs, activités et évaluations.

5. Justifiez l'ensemble de vos choix : pourquoi ces outils ? en quoi sont-ils adaptés au public, au métier, aux exigences de la formation ?

**Format attendu :**

Document Word de 10 à 12 pages maximum, rédigé de manière fluide, sans bullet points. Une **capsule vidéo** de 7 à 10 minutes est également exigée, dans laquelle le groupe présente son dispositif à l'oral, en expliquant sa cohérence, ses atouts, et les conditions de mise en œuvre. Cette vidéo doit être claire, professionnelle, et transmettre l'intention pédagogique du groupe.

## Conclusion générale

Évaluer, ce n'est pas seulement mesurer un résultat ou valider une performance. C'est un acte pédagogique complexe, chargé de sens, qui engage à la fois le formateur, l'apprenant et l'institution. Tout au long de ce cours, nous avons appris à dépasser une vision simpliste ou purement technique de l'évaluation, pour l'aborder comme un **dispositif construit, réfléchi, articulé à l'apprentissage**, mais aussi profondément humain et contextuel.

Nous avons vu que l'évaluation peut avoir plusieurs fonctions – diagnostiquer, accompagner, certifier – et qu'elle mobilise des outils variés, à condition qu'ils soient choisis et conçus avec rigueur. Nous avons compris qu'une évaluation ne vaut que si elle est **cohérente avec les objectifs de formation**, lisible pour les apprenants, équitable pour tous, et adaptée à la réalité du métier. Nous avons également appris à concevoir des grilles, à organiser des mises en situation, à intégrer l'autoévaluation, à articuler centre de formation et entreprise.

Mais au-delà des outils, ce cours vous aura, espérons-le, permis de développer une **posture évaluative**. Une posture exigeante, parce qu'elle demande de ne pas se satisfaire de l'à-peu-près. Une posture humble, parce qu'elle impose de reconnaître les limites de notre regard et les biais de nos jugements. Une posture éthique, parce qu'évaluer, c'est exercer un pouvoir – un pouvoir qui peut ouvrir des portes ou en fermer.

Dans le contexte de l'EFTP, cette posture prend une dimension particulière. Car les apprenants que nous accompagnons ne sont pas simplement là pour apprendre des notions : ils cherchent à **acquérir une compétence, à construire une identité professionnelle, à se rendre crédibles dans un métier**. L'évaluation que nous leur proposons peut les encourager, les faire grandir, les préparer à la réalité... ou, à l'inverse, les enfermer, les décourager, les éloigner du projet initial. C'est pourquoi chaque outil, chaque critère, chaque retour mérite d'être pensé, discuté, ajusté.

Plus qu'une méthode, la docimologie est donc une **démarche critique et constructive**. Elle invite à interroger les pratiques, à se former en continu, à expérimenter, à innover. Elle



rappelle que toute formation digne de ce nom doit être accompagnée d'une évaluation juste, utile et lisible. Et elle engage, pour chaque formateur, un double mouvement : **évaluer pour faire apprendre, et apprendre à mieux évaluer.**

C'est dans cette dynamique que s'inscrit votre rôle de futur formateur. Non pas en appliquant des recettes, mais en cultivant un regard attentif, structuré, engagé. Car, au fond, une bonne évaluation n'est pas celle qui classe, mais celle qui **aide à se dépasser**. Une bonne évaluation n'est pas celle qui sanctionne, mais celle qui **fait émerger des possibilités nouvelles**. Une bonne évaluation n'est pas celle qui dit « voilà ce que tu vaux », mais celle qui dit « voilà ce que tu peux encore devenir ».

### Fiche récapitulative des travaux – 2DID2270 Docimologie

Titre de l'activité	Type	Format attendu	Travail
Analyse critique d'un dispositif d'évaluation vécu ou observé	TP	Document Word (3 à 4 pages)	Individuel
Élaboration critique d'une grille d'observation équitable	TP progressif – Étape 1	Document Word (4 à 5 pages)	Groupe
Rédaction d'une situation d'évaluation professionnelle contextualisée	TP	Document Word (3 à 4 pages)	Individuel
Élaboration d'un dispositif d'évaluation pour une situation en entreprise	TP	Document Word (4 à 5 pages)	Individuel
Création d'un outil d'évaluation multimodal	TP progressif – Étape 2	Dossier Word (5 à 6 pages)	Groupe
Proposition d'un scénario d'autoévaluation guidée	TP progressif – Étape 3	Dossier Word (4 à 5 pages)	Groupe
Conception d'un dispositif complet d'évaluation intégré dans une séquence	Devoir final	Document Word (10 à 12 pages) + vidéo (7-10 min)	Groupe

## Parcours Pédagogique – 2DID2270 Docimologie

### Chapitre 1 – Comprendre l'évaluation : définitions, fonctions et principes fondamentaux

- **Notions abordées :**

- Évaluation vs mesure vs validation
- Fonctions de l'évaluation : diagnostique, formative, sommative, certificative
- Principes de validité, fidélité, objectivité, lisibilité
- Biais évaluatifs et responsabilité éthique du formateur

- **TP (individuel – Word, 3 à 4 pages)**

*Analyse critique d'un dispositif d'évaluation vécu ou observé*

- **TP progressif – Étape 1 (groupe – Word, 4 à 5 pages)**

*Élaboration critique d'une grille d'observation équitable*

### Chapitre 2 – Évaluer les compétences dans des situations contextualisées

- **Notions abordées :**

- Logique compétence vs logique savoir
- Évaluation intégrée, contextualisée, professionnalisante
- Articulation centre / entreprise
- Co-évaluation et rôle du tuteur

- **TP (individuel – Word, 3 à 4 pages)**

*Rédaction d'une situation d'évaluation professionnelle contextualisée*

- **TP (individuel – Word, 4 à 5 pages)**

*Élaboration d'un dispositif d'évaluation pour une situation en entreprise*

### **Chapitre 3 – Outils et méthodes d'évaluation en formation professionnelle**

- **Notions abordées :**

- Choix d'outils : QCM, oral, dossier, mise en situation
- Construction d'outils : consignes, critères, barème
- Feedback, remédiation, régulation
- Autoévaluation et évaluation entre pairs

- **TP progressif – Étape 2 (groupe – Word, 5 à 6 pages)**

*Création d'un outil d'évaluation multimodal*

- **TP progressif – Étape 3 (groupe – Word, 4 à 5 pages)**

*Proposition d'un scénario d'autoévaluation guidée*

### **Chapitre 4 – Concevoir un dispositif d'évaluation intégré dans une séquence de formation**

- **Notions abordées :**

- Cohérence entre objectifs, activités et évaluations
- Temporalité et articulation des évaluations
- Professionnalisation et rôle de l'évaluation dans l'orientation
- Évaluation comme levier pédagogique et formatif

- **Devoir final (groupe)**

*Conception d'un dispositif complet d'évaluation intégré dans une séquence*

Format : **Document Word (10 à 12 pages) + capsule vidéo (7 à 10 minutes)**

ENSET MRTDDEFTP