**Disciplines associées à la docimologie :**

1. **Docimastique :**

 D’après son étymologie ce terme vient desdeux mots grecs :

**DOSKIME : épreuve, examen ;**

**TIKOS : technique pour évaluer.**

Ainsi, la docimastique est alors une science au sein de ladocimologie qui s’occupe de l’élaboration ou de la construction des examens, épreuves et concours.

**La docimastique** est l’étude de la construction et de la correction des examens (De

Landsheere, 1971).

1. **Doxologie :**

 étymologiquement ce terme vient du grec :

**Doxes :**

 rôle ou action ;

**Logos :**

 science ou étude.C’est donc une discipline associée à la docimologie quis’intéresse aux émotions, aux sentiments des apprenants et desenseignants, aux traumatismes causés par les examens, concours,épreuves, aux opinions des autres sur les acteurs ou responsablesde l’examen.

**La doxologie** recouvre l’étude en psychologie du fonctionnement des

correcteurs de copies. « C’est la mis à jour d’un série de mécanismes explicatifs des variations

d’un correcteur à l’autre ou seul, au cours de l’exercice de notation » (Vial, 2012, p. 24). En

effet avec la docimologie ont observe que les variations constatées la plupart du temps « n’ont

pas grand-chose à voir avec la production elle-même et peuvent être considérés comme des

biais de l’évaluation […]. » (Bonniol, 1981b, p. 18). La doxologie va alors s’intéresser à

l’évaluateur et à ce qui lui permet de « résister à l’influence de facteurs qui modifient sans

qu’il en soit toujours conscient » (*Ibid.*) lorsqu’il évalue une production.

1. La **psychologie de l’évaluation scolaire** apporte des éléments permettant de distinguer

différents types d’évaluation. Dans les premiers travaux il est proposé, de distinguer les types

d’évaluation en fonction de leur organisation, de leur modalité : on parle alors d’évaluation

« ponctuelle ou continue ». (Noizet & Caverni, 1978, p. 16) L’évaluation continue est une

évaluation qui est administrée régulièrement tout au long de la durée de l’apprentissage,

tandis que l’évaluation dite ponctuelle est celle effectuée lors d’examens ou de concours. Audelà

de leur différence de modalités, ces deux évaluations ainsi réparties se distinguent par le

but qu’elles poursuivent : l’évaluation continue permet « d’enregistrer des progressions et des

régressions, noter des difficultés. » (*Ibid*.) Alors que l’évaluation ponctuelle est l’occasion

« d’un bilan à l’issue d’un certain cycle d’enseignement ». (*Ibid.*) D’autres catégorisations

sont proposées telles que la différence examen et concours : « la différence théorique relève

de l’objectif visé » (Noizet & Caverni, 1978, p. 17) Ainsi l’examen est présenté comme une

évaluation cherchant à mesurer le niveau d’apprentissage alors que le concours a pour but la

sélection d’un candidat.

On évoque ensuite les outils d’évaluation comme autant de « langages utilisés pour coder et

pour communiquer les jugements émis. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 21) Parmi ces outils,

sont proposées les trois formes que l’on trouve à cette époque dans les systèmes éducatifs :

« appréciations, notation selon une échelle d’ordre et notation selon une échelle numérique. »

(Noizet & Caverni, 1978, p. 21) De nos jours ces outils existent toujours et d’autres sont

venus enrichir cet éventail : code couleur, *smiley*, abréviations (A = acquis, EA = en cours

d’acquissions etc.), signes mathématiques (+, -), pourcentage, termes en anglais (good, very

good etc.). Pour autant, la problématique de l’évaluation et plus particulièrement de la

notation n’est pas modifiée lorsqu’on change le code.

L’évaluation sous l’angle psychologique prend ses racines dans la recherche docimologique

qui s’interroge à cette époque sur la fiabilité de l’évaluation. Travailler sur la psychologie de

l’évaluation c’est alors s’intéresser aux pratiques évaluatives pour lesquelles dès 1978 on

déplore le **manque de formation** des professionnels car « les problèmes de l’évaluation ne

sont pas des problèmes sur lesquels il suffit de discuter a priori en affirmant des opinions.

1. **L’autoévluation en situation de formation**

L’étude des processus d’auto-évaluation a émergé en Europe dans le cadre des travaux sur l’évaluation formative (voir à ce propos Allal, 1999). Plusieurs perspectives ont été élaborées par des équipes de recherche en Belgique, France et Suisse. En Suisse romande, les premiers travaux relatifs à une évaluation formative fondée sur la «régulation interactive» (Allal, 1979) évoquent la notion d’auto-évaluation. Lorsque l’élève interagit avec des outils didactiques, avec ses pairs, avec l’enseignant, il est amené en principe à participer activement à la régulation de ses apprentissages. La notion de «l’implication de l’élève dans le processus d’évaluation» (Allal, 1984, 1999; Allal & Michel, 1993) est définie de manière à englober trois types de démarches: l’auto-évaluation au sens strict (l’élève s’évalue), l’évaluation mutuelle (plusieurs élèves s’évaluent), la co-évaluation (l’auto-évaluation de l’élève est confrontée à l’évaluation de l’enseignant). Dans une perspective qui fait appel à la médiation sociale vygotskienne, les situations d’évaluation mutuelle et de coévaluation sont considérées comme des contextes privilégiés pour la construction des compétences individuelles d’auto-évaluation. Il est important toutefois d’analyser non seulement les promesses de l’auto-évaluation en tant que moteur de l’apprentissage, mais aussi les pièges qui surgissent, souvent à l’insu des acteurs, enseignants et élèves (Allal, 1999). Dans cette perspective, Mottier Lopez et Allal (2004) ont examiné le rôle de l’élève dans la constitution et l’exploitation de portfolios d’évaluation à l’école primaire et Allal (2002) a analysé la situation de co-évaluation dans la formation professionnelle des enseignants.