



HAL
open science

La place de la bienveillance dans les pratiques évaluatives des enseignants stagiaires, titulaires et retraités

Alice Beau, Hélène Vergnon

► To cite this version:

Alice Beau, Hélène Vergnon. La place de la bienveillance dans les pratiques évaluatives des enseignants stagiaires, titulaires et retraités. Education. 2021. dumas-03673030

HAL Id: dumas-03673030

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03673030v1>

Submitted on 19 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation

Mention 1 – MASTER 2

La place de la bienveillance

dans les pratiques évaluatives

des enseignants stagiaires, titulaires et retraités



**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu
par**

Alice BEAU

Hélène VERGNON

Directrice de mémoire : Juliette ROBERT

Co-directrice : Aude DUVIVIER

Année universitaire 2020-2021

Table des matières

Remerciements.....	4
Introduction.....	5
Contexte théorique.....	7
I. La notion d'évaluation	7
1.1. Bref historique de l'évaluation moderne	8
1.2. L'évaluation et l'enseignement.....	8
1.3. L'évaluation dans la pratique des enseignants du premier degré	11
II. La notion de bienveillance	13
2. 1. Définition et concepts voisins.....	13
2.2. La notion de bienveillance dans l'enseignement français	14
2.3. L'évaluation bienveillante : un oxymore utopique ?	16
Etat des savoirs	18
I. L'évaluation différenciée : précurseur de l'évaluation bienveillante.....	18
1.1. Début XXème siècle : les premières théories	18
1.2. Années 1970 : l'avènement de l'évaluation formative	19
II. Tentative de conceptualisation d'une évaluation bienveillante	20
2.1. Une définition par les caractéristiques : une évaluation différenciée particulière ?	21
2.2. Une définition par les compétences ciblées : une évaluation dite humaniste ?.....	22
2.3. Le recours à la pratique pour théoriser l'évaluation bienveillante.....	23
Méthodologie.....	25
1. Public visé	25
2. Outils	25
Résultats et analyse.....	28
I. Présentation des résultats et de leur méthode d'analyse	28

1.1.	La collecte des résultats	28
1.2.	Le profil des personnes ayant répondu au questionnaire	28
1.3.	Méthode d'analyse des résultats	29
II.	Analyse des résultats	29
2.1.	Les enseignants et la bienveillance	29
2.2.	La diversité des pratiques liées à la bienveillance	34
	Discussion et limites de l'étude	46
I.	Discussion	46
1.1.	Souci de bienveillance et large panel de modalités dans les pratiques des enseignants expérimentés	46
1.2.	Une large prise en compte des compétences psycho-sociales	47
II.	Limites.....	48
	Conclusion	49
	Retour réflexif et ouverture professionnelle	50
	Références.....	52
	Articles.....	52
	Ouvrages	57
	Dictionnaires et encyclopédies	57
	Rapports officiels.....	58
	Textes officiels.....	59
	Sitographie.....	59
	Guide des abréviations.....	60
	Table des figures.....	61
	Annexe : Questionnaire	62
	Résumé.....	69
	Attestation de non-plagiat.....	70

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont permis la réalisation du présent mémoire.

Plus particulièrement, pour leur accompagnement et leurs conseils, nous remercions nos directrices de mémoire Juliette Robert, formatrice à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, et Aude Duvivier, professeur des écoles-maitresse-formatrice.

Mais également celles et ceux qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire et ont contribué à sa diffusion.

Enfin, nous remercions sincèrement nos proches pour leur patience, leur minutieuse relecture et surtout pour leur silence durant nos longues heures de visioconférence.

Introduction

« Dis-moi ce que tu évalues, je te dirais ce que tu enseignes » (Garcia-Debanc, 1999, p. 193). Depuis 2013, la compétence P5 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation précise qu'un professeur doit « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (Journal officiel de la République française [JORF], 2013b). Ainsi, l'évaluation est intrinsèquement liée au fait d'enseigner. Ce lien est d'ailleurs confirmé par la pratique. Relevons, pour seul exemple, le temps que les professeurs des écoles disent consacrer chaque semaine aux corrections : à savoir 3h36 sur 44h de travail hebdomadaire (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2012, p. 28). Avec la loi de 2005, le ministère de l'Éducation Nationale a d'ailleurs tenté de proposer un outil unique avec le Livret personnel de compétences (LPC), proposé à partir de 2008. Il s'est cependant avéré trop contraignant. Aujourd'hui, le Livret scolaire unique (LSU), et sa forme numérique (LSUN), sont les outils de référence en la matière. Toutefois, livret unique ne signifie pas évaluation unique. En effet, les manières d'évaluer se révèlent aussi diverses que celles d'enseigner. Ainsi, bien qu'il existe une même trame évaluative, force est de constater que chaque enseignant et enseignante met en œuvre des modalités d'évaluations très personnelles.

D'autre part, le référentiel précité décline la compétence professionnelle P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » comme le fait, entre autres, d'« installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance ». Cette définition prend en compte les recherches en la matière, ayant mis en évidence qu'un climat de classe serein est propice à une meilleure mise en œuvre des savoirs, permet une plus grande créativité et entraîne une motivation accrue (Galand, Grégoire, 2000 ; Shankland et al., 2018).

Ainsi, alliant injonction d'évaluer et bienveillance des professeurs envers les élèves, le législateur de 2013 exclut explicitement le recours aux notes, qualifiant cette pratique de « notation-sanction » (JORF, 2013a), pour tendre vers une évaluation positive. Or, si le fait de noter pour évaluer est devenu minoritaire dans les pratiques des enseignants du 1^{er} degré, la seule évocation du terme d'évaluation est encore génératrice d'angoisse chez les élèves (Prokofieva et al. 2017). Il semblerait donc que le fait de recourir à des appréciations, voire à un code couleur ou à des pictogrammes, ne diminue pas

l'appréhension des apprenants et apprenantes face à cette épreuve que constituent les évaluations. La bienveillance se situerait donc ailleurs.

Afin de déterminer ses déclinaisons, nous avons recensé un certain nombre de pratiques, autres que celles détaillées ci-dessus, afin de les confronter aux appréciations et au jugement d'enseignants et enseignantes plus ou moins expérimenté.e.s. Au travers de l'enquête menée, nous essaierons de répondre au questionnement suivant : comment les enseignants et enseignantes intègrent la bienveillance dans leurs pratiques évaluatives ?

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte théorique liant les notions d'évaluation et de bienveillance. Puis, nous évoquerons l'état des savoirs en la matière, pour ensuite aborder la procédure de recherche que nous avons choisie. Enfin, nous nous intéresserons aux résultats apportés par les professionnel.le.s, ainsi qu'à leur analyse. Un dernier point sera consacré aux discussions qu'amènent les réponses de notre recherche, et aux limites qui en découlent.

Contexte théorique

Après avoir défini et caractérisé la notion d'évaluation en sciences de l'éducation, nous aborderons la notion de bienveillance et son apparition dans ce même champ d'étude. La philosophie opposée de ces deux termes nous mènera à traiter l'évaluation bienveillante, telle qu'abordée dans la littérature pour ensuite dégager la problématique de notre recherche.

I. La notion d'évaluation

Dans la langue française, le terme d' « évaluation » est recensé pour la première fois en 1365. Il dérive du terme « évaluer », lui-même issu d'*avaluer*, auquel le suffixe *-tion* a été accolé, marquant qu'il s'agit d'une action. Ces deux termes sont relatifs à la valeur (*value*), au prix d'une chose ou d'une personne (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]). Or, une ambiguïté apparaît dans le contenu sémantique de ce terme et met en opposition le caractère objectif d'une mesure, d'une part et la subjectivité induite par la notion de valeur, d'autre part.

L'évaluation était initialement une action neutre tendant à donner, à estimer la mesure ou le prix d'une chose. En cela, elle nécessite l'adoption de critères partagés et consensuels. Cependant, cette volonté de mesure objective et désincarnée a progressivement été appliquée à des personnes, à leur comportement, au résultat de leurs actions. Or, cette pratique s'est heurtée à l'ontologie des sujets de deux manières.

Premièrement, un obstacle apparaît en ce que la subjectivité inhérente à l'être humain ne peut s'aligner sur une grille de critères prédéfinis. En effet, si les études prédictives sur l'être humain sont légion, la viabilité de critères reste la plus grosse lacune de ces recherches. Pour ne citer qu'un exemple, une société du risque zéro rêverait d'évaluer la dangerosité de ses citoyens et citoyennes afin de prévenir tout risque de délinquance et de transgression de la loi. Or, cette recherche, bien que poursuivie par de nombreux Etats, reste une utopie à ce jour (Giudicelli-Delage, Lazerges, 2011). Ainsi, en l'absence de déterminisme social évaluer l'humain reste difficilement objectivable.

Deuxièmement, l'action d'évaluer une personne peut être rendue inefficace par son rejet ou sa non-reconnaissance par les sujets eux-mêmes, devenus objets d'évaluation. En effet, Enriquez (2010) adopte une approche sociologique de l'action d'évaluer en ce qu'elle cible

à la fois l'objectif de cette action, mais également sa réception par le sujet de l'évaluation. Peur de la comparaison, stigmatisation... les effets d'une évaluation négative ont un impact fort sur une personne, d'autant plus lorsque cette personne est un ou une élève d'école primaire en pleine construction identitaire et personnelle (Rey, Feyfant, 2014).

1.1. Bref historique de l'évaluation moderne

Dans l'histoire, et malgré l'apparition tardive du vocable moderne, le fait d'évaluer a indéniablement précédé le Moyen-Âge. Ainsi, pour un exemple concernant l'évaluation de personnes, citons au IIe siècle, les méthodes évaluatives formelles, élaborées par la société chinoise sous la dynastie de Han, pour le recrutement de ses travailleurs. Toutefois, bien que l'acte soit ancien, l'évaluation contemporaine est le fruit d'une construction et d'un développement débuté à la fin du XVIIIe siècle (Dubois, Champagne, Bilodeau, 2018).

D'après Guba et Lincoln (1989), quatre générations sont à distinguer dans l'évolution de l'évaluation, et notamment celle des politiques publiques. Les trois premières, allant de 1800 à 1980, sont fondées sur une approche positiviste et scientifique, soucieuse d'étayer toujours plus des critères de standardisation. Ainsi, avec l'apparition de courants de pensée scientifiques, l'évaluation est innervée par un souci de normalisation (Lay, Papadopoulos, 2007). Le champ de l'éducation n'échappe pas à cette rationalisation, en témoigne, en France, la création de l'examen unique qu'est le baccalauréat. Notons qu'alors, rationalisation ne rime en rien avec démocratisation. Toutefois, les années 1970 vont marquer un changement radical dans la conception de l'acte d'évaluer. La quatrième génération théorisée par Guba et Lincoln quitte la doctrine de l'objectivité pure et s'ouvre au rôle de l'acteur dans le processus d'évaluation.

Cette révolution concernera notamment le champ des sciences de l'éducation.

1.2. L'évaluation et l'enseignement

Au sein de l'Éducation Nationale, plusieurs niveaux d'évaluation sont à recenser. Ainsi, en tant que politique publique, les politiques de l'éducation font l'objet d'une évaluation, essentiellement afin d'en faire émerger les forces et les faiblesses, et d'y adjoindre un jugement de valeur. À cet égard, un premier malaise est à noter dans la succession des instances en charge des missions d'analyse. Du Service des études informatiques et statistiques (SEIS) instauré en 1964 à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, en passant par le

Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) créé en 2013, ce ministère aura connu une petite dizaine d'instances différentes¹. Ce premier échelon, par le manque de stabilité dans ses instances, ne manque pas de témoigner du caractère politique de l'évaluation institutionnelle (Derouet, 2006).

Un deuxième niveau est celui des professionnels et professionnelles de l'éducation, également évalué.e.s en tant que fonctionnaires. À nouveau, l'exercice n'est pas aisé. Tout d'abord, l'évaluation professionnelle est un domaine en perpétuelle évolution. Ensuite, concernant les enseignants et enseignantes du 1^{er} degré, parce que le taux d'encadrement du corps chargé de cette mission (inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale) est très faible. De ce fait, la fréquence des évaluations reste anecdotique et déroge aux dispositions de la loi n° 2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique prévoyant un entretien professionnel annuel de chaque agent public avec sa hiérarchie directe. Pourtant, l'évaluation professionnelle constitue un des jalons participant de la reconnaissance professionnelle (Jorro, Wittorski, 2013). Cependant, ces entretiens étant loin d'être menés de manière uniformisée et concertée, le sentiment d'appartenance à un corps et l'aide dans la construction professionnelle que pourraient apporter de tels rendez-vous ritualisés versent vers un biais décrit par Dujarier. Ce dernier explique que l'enjeu sociologique, alors qu'il est de produire des valeurs, tombe souvent dans l'écueil de produire « des *mesures* et des *jugements* sur les hommes et leur travail » (Dujarier, 2010, p. 135). Enfin, cette particularité notable du ministère de l'Éducation dans l'évaluation de ses acteurs et actrices peut résulter de l'avènement en liberté fondamentale de la liberté d'enseignement, (déclinée en liberté pédagogique) proclamée par la loi de 1959, aujourd'hui codifiée (JORF, 2000, p. 37807). Comment guider professionnellement des enseignants et des enseignantes quand leur obligation professionnelle principale est d'apprendre les éléments des programmes officiels en recourant aux méthodes qu'ils ou elles souhaitent ? Cette spécificité française ne manque pas d'étonner au regard des pratiques traditionnelles des enseignants et des enseignantes à l'égard de leurs élèves.

En effet, le contrôle des élèves par ces mêmes enseignants et enseignantes constitue le troisième échelon que nous aborderons. Cette modalité a peu évolué du XIX^e siècle aux années 1970. Dans la droite lignée de la tradition jésuite, elle valorise les réussites et

¹ Pour un panel actualisé : <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif-12215>

stigmatise les échecs, en recourant à des classements. Elle recourt également à un système de notation, ainsi qu'à des examens plus ou moins solennels. Ces derniers sont aujourd'hui qualifiés d'évaluations sommatives, en ce qu'ils interviennent à l'issue d'un processus d'apprentissage et visent à mesurer les seuls acquis des apprenants (Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale [BOMEN], 2007). En ce sens, ces pratiques n'échappent pas au croissant souci de rationalisation de l'évaluation décrit plus haut. Ainsi, le maître ou la maitresse dispose d'une toute-puissance en la matière. Cet état de fait s'oppose par nature à une objectivation des critères d'évaluation. Cependant, ces pratiques majoritaires ne sont pas nécessairement encouragées par les plus hautes autorités. En témoigne la lettre adressée à tous les professeurs par le ministre Léon Bourgeois en 1890 :

« La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, doit avoir constamment présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure. Par-delà les objets et les exercices quotidiens de la classe, c'est à l'esprit, c'est à l'âme même de ses élèves qu'il doit viser ; par-delà les sanctions prochaines que fournissent à son enseignement examens et concours, sanctions si souvent hasardeuses et illusoire, c'est à la grande et décisive épreuve de la vie qu'il doit les préparer. C'est là, en définitive, que la valeur des leçons reçues au lycée se démontrera par l'effet. » (Bulletin administratif de l'instruction publique, 1890).

De même, les travaux scientifiques, relevant de la docimologie ou histoire de la science des examens, viennent chambouler l'attribution de notes en montrant ses limites subjectives (Piéron, Piéron, Maugier, 1929). Parallèlement, la recherche s'intéresse à l'évaluation par objectifs, qui émerge à l'aube des années 1930 pour connaître un essor remarquable dans les années 1950 (Lopez, Laveault, 2008). Malgré un foisonnement des publications, ce n'est que dans une circulaire officielle du 6 janvier 1969 qu'est préconisé un abandon des contrôles sommatifs au profit du contrôle continu et qu'une échelle d'appréciations comptant cinq niveaux est préconisée à la place de la désormais traditionnelle notation chiffrée. La notion de progrès de l'élève y est sacralisée au détriment de la comparaison plus que relative de ses performances à l'aune d'une norme artificielle et unique. Toutefois, à défaut de systématisation ou d'harmonisation, les textes officiels n'utilisent pas encore le terme d'« évaluation », le rôle du maître ou de la maitresse reste de contrôler des acquis, de vérifier le niveau des apprenants et apprenantes.

Les années 1970 ont également vu publiés plusieurs articles relatifs à de nouvelles formes d'évaluation. La logique traditionnelle d'attestation de connaissances valant dans l'évaluation sommative – ou certifiante, à certaines étapes de la scolarité - est concurrencée par une nouvelle vision au service de l'apprentissage des élèves. En effet, nourris des

études docimologiques, les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971) théorisent ce changement de paradigme plaçant l'élève en tant qu'être apprenant au cœur de cette pratique professionnelle. Emergent ainsi de nouvelles catégories d'évaluations : diagnostique, formative, formatrice. Tandis que les premières visent à déterminer le niveau des élèves en amont d'un enseignement, les deuxièmes sont définies par Scallon comme « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. » (Scallon, 1988, p. 155). Allant plus loin dans la prise en compte de l'élève en tant qu'acteur ou actrice de ses apprentissages, l'évaluation formatrice lui donne une place dynamique dans l'acquisition de nouvelles compétences, tandis que l'évaluation formative se contente de viser l'enseignement apporté par le professeur et le niveau d'étayage qu'il a à apporter. Ainsi, la diversité des évaluations décrites témoigne du fait qu'il s'agit d'un processus qui intervient tout au long de l'apprentissage, à ses débuts (évaluation diagnostique), en cours de recherche (évaluation formative) et pour marquer l'acquisition de la compétence (évaluation sommative).

Cependant, le recours aux évaluations sommatives n'est pas abandonné par la pratique et il reste encouragé par l'administration, dans sa mission d'évaluer le système éducatif. Ces instructions se manifestent par l'adoption d'évaluations harmonisées et systématisées en fin de cycle. Ces évaluations nationales sont uniformisées et jalonnent désormais la scolarité des élèves français (Rey, Feyfant, 2014).

1.3. L'évaluation dans la pratique des enseignants du premier degré

Dès les années 1970, l'évolution du contexte économique et social amène la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population. Si l'enseignement élémentaire n'est pas directement réformé en 1975, avec la création du collège unique portée par le ministre René Haby, elle se doit d'armer chaque élève pour l'entrée au collège. Le traitement des différences ou différenciation n'est plus institutionnel mais pédagogique (Allal, 2017). La pédagogie différenciée, très minoritaire, se présente alors comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Instrument de ces pédagogies, l'évaluation formative reste cependant reléguée au

banc des expérimentations impulsées par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et par des mouvements pédagogiques.

Ainsi, malgré les instructions officielles détaillées plus haut et une réforme concomitante des programmes scolaires adoptant la notion d'objectifs d'apprentissage, ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'école élémentaire connaîtra un phénomène massif d'abandon de la notation au profit d'évaluation des compétences. L'Inspection générale de l'Éducation Nationale note cependant dans un rapport de 2013 (IGEN, 2013) que les enseignants n'ont pas abandonné la notation chiffrée, bien que cette réalité soit très inégalement présente sur le territoire national.

À ce jour, les praticiens et praticiennes disposent d'un large panel de modalités dans l'évaluation de leurs élèves. Celles-ci divergent dans l'objet de l'évaluation (niveau de connaissance ou compétence), le moment d'intervention de celle-ci (en amont, durant ou à l'issue de l'enseignement) et dans la place laissée à l'élève dans ce processus (de l'apprentissage visé à l'auto-évaluation). Le choix de recourir à l'une ou l'autre de ces pratiques évaluatives est laissé aux enseignants, sans injonction autre que d'enseigner les éléments du programme officiel. S'y ajoutent des évaluations nationales entre les cycles, qui ne feront pas l'objet de l'étude qui suit.

Or, les évaluations revêtent trois fonctions principales : certifier, former et orienter. Si les évaluations sommatives et certifiantes relèvent traditionnellement de la première fonction, nous verrons ensuite que les évaluations sommatives peuvent également rejoindre les évaluations destinées à améliorer les apprentissages, aux côtés des formatives et formatrices. Enfin, les évaluations diagnostiques permettront de préparer une nouvelle action et ainsi d'orienter (De Ketele 2013).

En outre, opter pour tel ou tel type d'évaluation (notes ou appréciation ; connaissances, compétences ou progrès) a un impact fort sur la génération de citoyens et citoyennes en devenir, telle que définie dans l'idée de l'école républicaine (Merle, 2018). Autrement dit, l'« évaluer » dit le mode de la société en construction (Balandier, 2010). Il est possible d'envisager qu'une génération entière d'élèves ayant été actrice de ses évaluations, acceptera plus difficilement, une fois devenue adulte, de se soumettre à un système hiérarchique descendant dans le monde du travail. Inversement, l'auto-analyse sera difficile à mener pour un travailleur ou une travailleuse n'ayant connu dans sa scolarité qu'une évaluation extrinsèque des connaissances attendues de sa part, par une institution

unilatérale dans ses prescriptions. L'Éducation Nationale, dans sa composante politique a donc un choix à faire et une direction à donner aux enseignants et enseignantes. Or, la notion de bienveillance qui commence à émerger dans les textes officiels pourrait indiquer une telle direction.

II. La notion de bienveillance

Après avoir distingué cette notion de termes proches mais distincts, nous analyserons sa place dans l'enseignement pour questionner la viabilité du concept d'« évaluation bienveillante ».

2. 1. Définition et concepts voisins

Le terme de « bienveillance » est recensé pour la première fois en 1175 sous l'appellation *bienvoillance*, qui signifie « disposition favorable envers quelqu'un ». En effet, la bienveillance, terme issu du latin *bene* (bien) et *volens* (vouloir), exprime une volonté de faire le bien (littéralement, *bienvoulant*), d'être favorable envers quelqu'un. À ce titre, elle englobe une disposition à la générosité allant jusqu'à viser le bonheur d'autrui. En ce sens, la bienveillance revêt un caractère éthique. Elle se distingue en cela de la bienfaisance, relevant de considérations morales, religieuses et donc d'un jugement métaphysique (Merlier, 2013 : 45). La bienveillance s'en distingue en ce qu'elle est désintéressée, déconnectée de l'amour-propre. Elle fonde ainsi l'altruisme, en envisageant un accueil inconditionnel des ressources intrinsèques de la personne. Ce principe profondément humain se manifeste dans le sentiment d'empathie. Excluant la compassion (étymologiquement : pâtir avec l'autre) en ce que cette action est unilatérale et se place au niveau des passions, l'empathie envisage le rapport à l'autre comme un échange réciproque d'égal à égal. La bienveillance relève donc de l'éthique et se fonde sur un postulat d'égalité.

Toutefois, en 1680, une acception plus succincte du terme apparaît. S'inscrivant dans un rapport hiérarchique, la bienveillance est alors définie comme une « disposition favorable d'un supérieur envers un inférieur » (Richelet, P. 1860). Dans ce nouveau contexte, l'évolution du concept de bienveillance se situe en tension entre pouvoir et ouverture. Si elle se distingue de la bienveillance, terme revêtant un caractère politique et fondé sur une norme injonctive, penser la bienveillance dans un rapport déséquilibré pose question. Le

supérieur peut-il entretenir un rapport désintéressé vis-à-vis de son subordonné ? Le cœur de ce nœud se retrouve dans l'enseignement.

2.2. La notion de bienveillance dans l'enseignement français

Dans la conception traditionnelle de l'enseignement, le maître ou la maîtresse enseigne et l'élève est le réceptacle des savoirs dispensés. Ce rapport n'est pas équitable, puisqu'il est fondé sur le postulat que seul l'enseignant ou l'enseignante apporte et s'engage. La posture paternaliste du sachant à l'égard de l'ignorant exclut de fait toute place à une éventuelle bienveillance dans les rapports (Roelens, 2019). Or, les années 1970 marquent un tournant sociologique fort dans la conception des rapports à l'autorité dans la société française. De la chute du patriarcat à l'avènement d'une nouvelle égalité sociale, la place de l'ensemble des agents de la société est questionnée, et la qualité d'acteur de chacun est fortement valorisée. Nourrie des travaux relatifs à la pédagogie nouvelle, la place de l'élève est également étudiée. Initialement catégorisé comme un être apprenant passivement, ce dernier est progressivement hissé au statut d'acteur éducatif. Parce qu'il est considéré comme tel, il s'élève à un rang proche de celui du maître ou de la maîtresse et devient de ce fait digne de leur bienveillance. Or, pour l'enseignant ou l'enseignante, cette posture revisitée induit une prise de risque : l'ouverture à l'autre oblige au respect de son libre arbitre (Chalmel, 2018).

Toutefois, ce n'est qu'à compter des années 2000 que la notion de bienveillance en contexte éducatif devient un véritable objet d'étude et une préoccupation dans la littérature (Ferrière, Bacro, Florin, Guimard, 2016). Dans les travaux issus des recherches, la bienveillance transparaît essentiellement dans une attitude neutre, disponible, qui se manifeste dans le comportement de l'enseignant (regard, écoute). Il s'agit bien d'une forme de relation éducative (Bablet, 2015). Plus encore, cette posture est une condition nécessaire à l'établissement d'un cadre affectif sécurisant, vu comme nécessaire pour apprendre, notamment chez les élèves en difficulté. L'enjeu est donc essentiel pour une école qui se veut inclusive. Au niveau ministériel, une préoccupation grandissante naît timidement. Les indices en sont divers. Citons par exemple le dossier d'étude proposé au concours externe 2020 de recrutement de conseillers principaux et conseillères principales d'éducation (CPE) portant sur les politiques éducatives. Parmi les neuf documents proposés, le sujet comptait deux références directes à la bienveillance : l'article de Raveau intitulé « Justice et bienveillance, bien être de chacun et concorde de tous : une voie de progrès »

(Raveau, 2018), ainsi qu'un « cercle vertueux des enjeux de la bienveillance éducative et pédagogique » (Marsollier, 2018b, p. 27).

Outre-Atlantique, la notion de *care* est plus présente dans les recherches relatives à l'enseignement. Porteuse d'une vision morale et confinant à ce que Guinchard et Petit (2010) qualifient de « société du soin », cette notion se rapproche de la bienveillance évoquée plus haut². Toutefois, dans un souci de lutte contre le décrochage scolaire, le Québec a dépassé cet écueil et recentré la focale de l'école bienveillante sur l'élève, acteur ou actrice de ses apprentissages. Cette valorisation de l'apprenant ou de l'apprenante cible deux compétences que sont l'estime de soi et la persévérance des élèves³. La notion de persévérance était déjà abordée chez Bloom (1968).

Malgré une littérature fournie et des exemples concrets observables, la prise en compte de la bienveillance par l'institution française est plus que timide. En effet, seules deux circulaires de rentrée utilisent ce mot, absent des textes normatifs à la portée plus forte tels que des décrets ou des lois.

En 2001, la circulaire de rentrée se conclut ainsi :

« Respecter chaque enfant, c'est lui proposer des défis à sa mesure ; c'est l'assurer de notre bienveillance mais aussi de nos exigences »

Il est remarquable de noter la juxtaposition des termes de « bienveillance » et d'« exigence » dans une même phrase. Doit-on y voir la crainte que, le maître ou la maîtresse considérant l'élève comme un être égal, soit tenté.e d'amoindrir ses exigences ? Ou doit-on interpréter ces termes comme légitimant l'exigence vue comme l'antithèse même de la bienveillance ?

En 2010, la bienveillance acquiert une reconnaissance toute aussi ambiguë, et se retrouve comme qualifiant une nouvelle condition nécessaire à l'enseignement : « La transmission des savoirs [...] se réalise grâce au travail du professeur, à ses connaissances, à son autorité bienveillante ».

Ce n'est pas le nom mais bien l'adjectif « bienveillant » qui est accolé au terme « autorité ». Cette dernière, si elle est moins injonctive que la notion d'exigence, reste un garde-fou face à une relation égalitaire du maître ou de la maîtresse et de l'élève. Ce

² Voir supra p. 13

³ Voir le site : <https://www.journeesperseverancescolaire.com/>

message est renforcé par la notion de « transmission des savoirs », qualifiant *de facto* d'unilatéral le lien unissant ces deux protagonistes (Chalmel, 2018). Timide, par la valeur des textes la mentionnant et par le choix des termes l'entourant, l'arrivée officielle de la bienveillance dans l'enseignement du premier degré ne semble pas à la hauteur des qualités que lui attribuent la littérature. Son écartèlement entre une volonté d'ouverture et une crainte de laxisme atteint son paroxysme en matière d'évaluation.

2.3. L'évaluation bienveillante : un oxymore utopique ?

La bienveillance réapparaît dans le corpus normatif adopté après l'entrée en vigueur de la loi de refondation de l'École (JORF, 2013a). Absent dans la loi de 2013, le concept sous-tend son esprit et est expressément cité dans un rapport relatif à l'éducation prioritaire (CIMAP, 2013) et dans un guide à l'attention des enseignants (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2014).

Parallèlement, la même loi a créé le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO), initialement intitulé Conseil national d'évaluation du système scolaire, chargé notamment d'émettre des avis et de formuler des propositions sur « le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle » (JORF, 2013a).

Ainsi, bienveillance et évaluation sont au cœur de cette réforme. Mais leur articulation n'est pas évidente.

D'une part, l'annexe de cette loi de 2013 porte une injonction à la modification de la perception des évaluations : « les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles » (JORF, 2013a).

D'autre part, cette même annexe prévient toute velléité d'abandon et de délitement de la pratique évaluative en rappelant qu'en tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. L'école se doit de rester exigeante et l'évaluation semble présentée comme le moment où se manifesterait son exigence. Une lecture littérale des textes oppose

ainsi un enseignement innervé de bienveillance et une évaluation des enseignements, paroxysme de l'exigence.

Pourtant, le lien et la conciliation entre bienveillance et évaluation est confirmé par les professionnels de l'enseignement. En effet, dans une étude menée en 2016 par Saillot (2018), analysant les réponses de plus de 400 enseignants et enseignantes sur la notion de bienveillance, de nombreuses propositions placent les pratiques d'évaluation et de différenciation au cœur de « l'école bienveillante et exigeante ». La notion de progrès est alors citée comme permettant une individualisation fidèle à l'évolution de chaque élève.

Mener une évaluation bienveillante semble donc possible et la littérature n'a pas manqué de s'intéresser à cette notion.

Etat des savoirs

Absente dans la littérature et les textes officiels, la bienveillance, telle que définie plus haut, est sous-jacente dans la pratique différenciée de la pédagogie, et notamment dans l'évaluation. Cependant, la recherche peine à distinguer l'évaluation bienveillante de concepts proches voire identiques tels que l'évaluation humaniste.

I. L'évaluation différenciée : précurseur de l'évaluation bienveillante

Balbutiants dans l'enseignement du début du XXe siècle, l'individualisation des apprentissages et le rôle formateur des évaluations sont progressivement testés, puis théorisés sans qu'une généralisation ne puisse être constatée avant les années 1990.

1.1. Début XXème siècle : les premières théories

Dès 1901, Claparède s'exclame lors d'une conférence : « On n'a pas pour l'esprit de nos enfants, les égards qu'on a même pour leurs pieds ! On leur fait des souliers sur mesure ; à quand l'école sur mesure ? » (Claparède, 1941, p. 157) . Celui qui publiera en 1921 *L'Ecole sur mesure*, ouvre la voie à la théorisation de ce qui sera désigné d' « individualisation », puis de « différenciation » de la pédagogie (Legrand, 1986). L'enjeu est grand : garantir à chaque élève la possibilité d'acquérir les mêmes compétences, malgré leurs difficultés et leurs différences de niveaux.

Ainsi, Freinet, au début des années 1920, développe une pédagogie axée sur une idée fondamentale : faire progresser chaque élève au sein du collectif. Plus particulièrement, il adapte l'évaluation dans un système de brevets principaux (d'écrivain, de lecture, de bon langage...) et secondaires (piéton, acteur, collectionneur) dont l'obtention est fondée sur les compétences et aboutissant dans la production de chefs-d'œuvre (Freinet, Petitcolas, 1965). Toutefois, dans un souci d'armer tous et toutes les élèves de la même manière et ainsi garantir l'obtention de ces brevets, il propose différentes techniques au service des apprentissages individuels : les bandes enseignantes et des programmations (Freinet, 1964), les fichiers autocorrectifs, les plans de travail, l'entraide mutuelle, le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles d'apprentissage.

Ainsi, l'évaluation différenciée sert une logique d'apprentissage et non une logique de résultat ou de performance. Elle ne doit cependant pas être réduite à une systématisation de

l'individualisation (supports, consignes, étayages différenciés). Il s'agit plutôt d'un outil de pilotage dans la conduite des progressions proposées par l'enseignant ou l'enseignante. Elle peut notamment mener à proposer des évaluations spécifiques à des groupes d'élèves ou encore à varier le moment de la passation. Un bouleversement sociétal est cependant nécessaire pour voir cette nouvelle logique viabilisée.

1.2. Années 1970 : l'avènement de l'évaluation formative

Nous l'avons vu, les années 1970 marquent un véritable tournant dans la conception de l'évaluation, tant en matière de prescriptions officielles, que dans les synthèses des recherches scientifiques. En effet, s'interroger sur l'évaluation comme composante même de l'apprentissage révolutionne les pratiques. Plus particulièrement, « sans être la seule médiation de la pédagogie différenciée », l'évaluation formative (*formative test*, Bloom, 1968 ; Allal, 1978). n'en est pas moins érigée au rang de « pierre angulaire » de cette forme de pédagogie (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979). Elle permet en effet de remédier à des erreurs, incompréhensions ou difficultés en cours d'apprentissage et donc en amont de la mesure de l'acquisition de la compétence. Les auteurs ne plaident pas pour l'abandon du recours systématique aux évaluations indifférenciées sous sa forme de bilan, mais regrettent que de trop nombreux enseignants et enseignantes y recourent pour apprécier les performances de chaque élève « sans prendre en compte de quoi dépend sa réussite ou son échec » (Cardinet, 1979 : 216). En effet, l'intérêt de l'évaluation est bel est bien prôné en ce qu'elle permet de guider l'apprentissage par une « prise de conscience par l'individu de ce qui distingue sa façon de faire d'autres façons possibles, et de la logique sous-jacente à sa conduite » (Cardinet, 1979 : 212).

L'évaluation formative est ensuite passée au crible de la recherche⁴. Allal (2017) recense un certain nombre d'études expérimentales destinées à analyser les effets de telles évaluations sur les apprentissages des élèves et, dans certaines cas, sur leurs motivations et/ou compétences sociales, notamment dans les domaines suivants :

- « *effets positifs de l'évaluation formative (Black & Wiliam, 1998) et des dispositifs de la pédagogie de maîtrise comprenant l'évaluation formative (Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990) ;*
- *effets différentiels du feedback, en tant que composante clé de l'évaluation (Hattie & Timperley, 2007) ;*

⁴ Voir le projet Rapsodie (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979).

- *effets positifs des situations d'apprentissage autorégulé (self-regulated learning), qui favorisent l'engagement actif de l'élève dans la gestion des activités d'apprentissage (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008), notamment par des démarches d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle entre pairs (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke & Bohuizen, 2016) » (Allal, 2017).*

Au terme de ces recherches, il apparaît que les pratiques évaluatives sont diverses. Si l'individualisation de l'évaluation diagnostique semble peu pertinente, il en va différemment concernant les évaluations formatives et sommatives. Alors que les premières sous-tendent par essence l'idée d'individualisation, il n'est en pas intuitivement de même pour les secondes. Or, tout comme il a pu distinguer trois fonctions différentes dans l'acte d'évaluer, De Ketele met en avant trois démarches distinctes (2013) : « la démarche sommative (faire des sommes de points attribués comme dans la notation) ; la démarche descriptive (identifier des acquis ou des non encore acquis ou encore des processus heureux ou malheureux, et les décrire) ; la démarche interprétative (donner du sens à un ensemble d'indices quantitatifs ou qualitatifs). » Partant de ces distinctions, l'abandon de l'évaluation de connaissances au profit de l'évaluation de compétences amorce le passage à une démarche interprétative.

Ainsi, la définition même de l'évaluation doit être étoffée : évaluer, consiste à formuler « un jugement de valeur sur un objet déterminé » en mettant en relation des éléments issus d'un fait observable (référé) et d'un idéal (réfèrent), afin de prendre des décisions (Hadji, 1989, p. 25). C'est bien sur ce dernier point que le fait d'évaluer a grandement progressé. L'enseignant ou l'enseignante dispose en effet d'un précieux outil lui permettant d'adapter, de réguler ses enseignements au profit de ses élèves.

Fruit d'une évolution théorique encore récente, il convient à présent de tenter de définir l'évaluation bienveillante.

II. Tentative de conceptualisation d'une évaluation bienveillante

L'évaluation bienveillante est un sujet récent d'étude. Bien que cette pratique semble être un souci qui existe depuis longtemps, nous l'avons traité plus haut, la notion même de « bienveillance » n'est apparue que récemment au sein des écrits officiels de l'Éducation Nationale. La littérature s'est également saisie de ce terme. Ainsi, plusieurs auteurs se prononcent en faveur d'une évaluation dite humaniste (Chnane-Davin et Cuq, 2017 ; Mencacci, 2009) ou bienveillante (Jellab et Marsollier, 2018). Toutefois, la distinction entre évaluation différenciée, humaniste et bienveillante reste incertaine.

2.1. Une définition par les caractéristiques : une évaluation différenciée particulière ?

Évaluation bienveillante et différenciée poursuivent le même objectif : favoriser l'apprentissage de compétences et augmenter ainsi les chances de réussite pour tous les apprenants et apprenantes, quelles que soient leurs difficultés ou habiletés initiales (McQuarrie, McRae, Stack-Culter, 2008).

Afin de déterminer si l'évaluation bienveillante est nécessairement différenciée, nous avons tenté d'en trouver les critères dans les recherches scientifiques et dans les écrits du ministère de l'Éducation Nationale.

Ainsi, Marsollier (2018a, p. 6) qualifie tout d'abord, la bienveillance comme visant « à sécuriser, protéger et à créer les conditions de l'épanouissement de l'autre, de son bien-être et de ses progrès ». Il propose ensuite neuf critères d'une « évaluation positive et bienveillante » : la transparence, la contractualisation, l'élève acteur de l'évaluation, l'exploitation métacognitive des évaluations de manière positive et formative, la prise de conscience par l'élève de ses progrès, la différenciation des évaluations, la possibilité pour l'élève d'être évalué à sa demande, la création d'espaces et de temps d'évaluation sans note, le ton positif de l'enseignant (Marsollier, 2018a, p. 45).

Une source officielle en fait de même : il s'agit du référentiel en ligne relatif à l'éducation prioritaire, qui préconise que l'évaluation des élèves soit conduite avec bienveillance et qu'elle :

- « mesure les acquis avant de mesurer des manques ;
- mesure des productions. Les enseignants sont conscients de son retentissement sur la personne et sur l'estime de soi ;
- repose sur la transparence. Les objectifs attendus et les critères d'évaluation sont pensés dès la préparation de la séquence et sont rendus explicites aux élèves ;
- s'inscrit dans la durée » (MEN, 2014).

Sur ce site, plusieurs notions gravitent autour de cette évaluation : travail et progrès ; tâches, étayages ou barèmes différenciés ; appréciations portées sur les copies et bulletins scolaires. Une amorce de répertoire de pratiques est ici esquissée, sans qu'aucun outil officiel ne soit proposé ni théorisé.

Force est de constater que ces textes épars ne permettent pas de distinguer évaluation bienveillante et évaluation différenciée. En effet, balbutiante dans la littérature, et réservée

au domaine de l'éducation prioritaire dans les dispositions officielles, la définition par ses critères et objectifs de l'évaluation bienveillante reste floue et théorique.

2.2. Une définition par les compétences ciblées : une évaluation dite humaniste ?

Cynthia Eid, dans son approche universelle de l'apprentissage n'emploie pas le vocable d'« évaluation bienveillante », mais s'intéresse à l'« évaluation humaniste », dans une étude portant sur un public d'étudiants et étudiantes adultes immigrants (2019). Or, dans un souci de forte inclusion, si des gestes professionnels et un étayage adapté y sont décrits, aucun critère opérant ne permet de définir, et *a fortiori* de distinguer évaluations bienveillante et humaniste.

En revanche, Charles Hadji (2019) reprend les travaux de Nicole Mencacci (2009) d'une part et de Christian Blanvillain et Jasmina Travnjak (2017) d'autre part pour démontrer en quoi ce concept se rapproche fortement des visées de l'évaluation formatrice dont nous avons souligné la philosophie plus haut⁵. Si toutes deux se caractérisent par la prise en compte de l'élève en tant qu'acteur ou actrice de ses apprentissages et notamment dans l'élaboration de ses critères d'évaluation, l'auteur démontre que l'aspect humaniste ne se cantonne pas aux seules évaluations formatives. En ce sens, une évaluation sommative voire certificative peut être qualifiée d'humaniste. Cependant, et à nouveau, évaluation humaniste et évaluation bienveillante sont irriguées par une optique identique, ce qui ne permet pas de les distinguer.

Hadji pointe ensuite les notions ciblées dans ces deux types d'évaluations et pose la question des compétences visées. En effet, comment valoriser des compétences et qualités des jeunes « moins scolaires, mais néanmoins réelles, et importantes d'un point de vue social. » (Hadji, 2019 : 22) ? La même question est étudiée par Matthieu Marchadour (2019) prônant une évaluation des « compétences » ou des qualités comme l'entraide, la générosité, le courage, la patience, l'attention à l'autre et le respect. Barbara Cassin (2014 : 18) cite pour sa part « l'invention », qui, par essence même, ne peut figurer dans une grille évaluative standardisée pour la simple et bonne raison qu'elle n'existe pas encore au moment de son établissement. L'ensemble de ces propositions de compétences plus proches de l'élève en formation sont appelées compétences psycho-sociales. L'évaluation

⁵ Voir supra p. 19

de ces dernières placerait sans équivoque l'apprenant ou l'apprenante au centre de son évaluation. L'évaluation bienveillante est en ce sens similaire à l'évaluation humaniste en ce que toutes deux placent l'élève comme agissant au cœur de ses apprentissages et de leur évaluation.

Puisque l'état de la recherche ne permet pas de distinguer ces deux notions, nous opterons pour le vocable d' « évaluation bienveillante », seul utilisé dans les textes officiels éparés cités dans les paragraphes précédents. Parce que ni la littérature et ni l'institution n'osent ou n'arrivent à proposer de définition générale de cette pratique, nous nous sommes tournées vers la pratique.

2.3. Le recours à la pratique pour théoriser l'évaluation bienveillante

En tant qu'enseignantes stagiaires, nous sommes écartelées entre deux prescrits que sont : d'une part, l'exigence de l'école républicaine, avec ses programmes officiels, ses calendriers uniformisés et imposés de manière descendante et d'autre part, une « injonction à la bienveillance » pédagogique (Frigout, 2020), synonyme de relation humaine, d'adaptation et d'accompagnement continu. Cet état de fait nous a mené à interroger notre pratique évaluative en cours de formation au travers de ces deux prismes. Or, l'état des savoirs qui précède reste lacunaire dans notre quête d'applications concrètes d'une évaluation bienveillante. Aussi avons-nous choisi de consulter nos pairs sur le sujet. Si les écrits sur l' « évaluation bienveillante » restent peu fournis et relativement récents, nous supposons que les pratiques évaluatives bienveillantes étaient déjà présentes dans la pratique d'enseignants et enseignantes titulaires ou retraités.

D'une part, si les travaux de recherche exposés plus haut placent la différenciation comme modalité de l'évaluation bienveillante, quelles sont les pratiques que nous pouvons développer afin de mener un travail bienveillant ? Cette première question concerne la forme de l'évaluation.

D'autre part, nous souhaitons questionner l'objet des évaluations bienveillantes. Ces dernières visent-elles les seules compétences acquises ou adoptent-elles des visées plus subjectives, en ciblant par exemple les progrès, voire des compétences psycho-sociales ?

Ces deux points se rejoignent dans le questionnement suivant : comment les enseignants et enseignantes stagiaires, titulaires et retraités intègrent-ils ou ont-ils intégré la bienveillance dans leurs pratiques évaluatives ?

La présente recherche a pour objet de répondre aux deux hypothèses suivantes.

Premièrement, nous supposons que les praticiens et praticiennes les moins expérimentés auront tendance à faire coïncider individualisation et bienveillance dans leurs conceptions des évaluations, alors que les plus expérimentés rechercheront à avoir une pratique évaluative bienveillante excluant une différenciation dans l'évaluation. La différenciation étant alors réservée à la seule pédagogie.

Deuxièmement, au regard du peu de littérature sur le sujet, nous pensons que les enseignants et enseignantes ont tendance à évaluer les seules compétences liées aux savoirs didactiques (en priorité compétences simples, voir quelques compétences complexes) et à ignorer l'évaluation des compétences sociales et personnelles qui sont peu, voire pas évaluées.

Afin de mettre à l'épreuve la validité de ces deux affirmations, une méthode de recherche a dû être élaborée.

Méthodologie

L'objectif de l'étude est de recenser les pratiques mises en œuvre en matière d'évaluation afin de constituer un catalogue des actions devant permettre, dans un second temps, de définir le concept d'évaluation bienveillante tel qu'il est mis en œuvre par des enseignants et enseignantes.

1. Public visé

Nous ciblons un public de praticiens et praticiennes aux anciennetés variées dans le métier de professeur des écoles, relevant du premier degré dans l'Éducation Nationale. En effet, le questionnaire est adressé à des enseignants et enseignantes stagiaires, contractuels, titulaires et retraités. Les niveaux d'enseignement ciblés recourent l'ensemble du premier degré, allant du cycle 1 au cycle 3.

La tonalité sociale des classes n'est pas analysée. Seules les zones géographiques sont distinguées. Les deux départements ciblés sont le Puy-de-Dôme (63, zone A) et le Territoire de Belfort (90, zone A). D'autres réponses émanant d'enseignants et enseignantes en poste dans d'autres départements pourront être recueillies, en fonction des partages du questionnaire par les personnes sondées elles-mêmes.

2. Outils

Notre volonté de recenser la généralisation ou la marginalisation de pratiques assimilées par les enseignants et enseignantes à une évaluation bienveillante nous a mené à cibler un recueil quantitatif de données. À cet effet, nous avons choisi de recourir, en tant qu'outil, à un questionnaire anonyme en ligne.

Le questionnaire a été construit à partir de lectures recensées plus haut et portant sur les concepts de l'évaluation et de la bienveillance. Ces lectures nous ont menées à lister un certain nombre de pratiques associées au concept d'évaluation bienveillante, sans que celle-ci soit clairement définie. En effet, à défaut de définition institutionnelle, et au regard de la grande subjectivité inhérente à ce concept (Saillot, 2018, paragr. 36), nous n'avons imposé aucune définition de ce concept. En nous en remettant aux conceptions personnelles des personnes sondées en la matière, nous pensons ainsi éviter toute auto-censure dans les réponses, et notamment dans le recensement des pratiques déclarées.

Ainsi, une compilation préalable de pratiques a permis d'élaborer ce questionnaire très guidé. Ce choix nous a semblé propice afin d'évacuer tout quiproquo dans l'emploi de termes. Des exemples sont cités afin de préciser les notions interrogées. Des définitions sont également apportées, notamment sur les compétences psycho-sociales et leurs sous-catégories.

La 1^{ère} partie du questionnaire vise à nous renseigner sur la personne interrogée : en connaissant son département de travail ainsi que son profil (enseignant ou enseignante stagiaire, contractuel.le, titulaire ou retraité.e) et le ou les cycles dans lesquels elle a principalement exercé. L'anonymat a été assuré par l'absence d'authentification préalable au renseignement du questionnaire et par le non-recueil de données nominatives, de genre, d'âge ou de précision de l'établissement de rattachement.

Ensuite, le questionnaire s'intéresse à la vision qu'ont les praticiens et praticiennes de la notion de « bienveillance » et de leur manière d'appliquer ce principe. En effet, à défaut de définition officielle, les enseignants ou enseignantes ont nécessairement une définition et une vision personnelles de la bienveillance. Cette constatation a été le fruit de la lecture de différents articles mettant en lumière que la bienveillance n'est officiellement mentionnée qu'à partir des années 2010, laissant ainsi une marge de compréhension, de signification propre à chaque professeur.

L'élaboration des seules évaluations sommatives est ensuite étudiée. Les développements précédents ont en effet montré que cette modalité d'évaluation historique était la plus connue des enseignants et enseignantes, mais également qu'une évaluation bienveillante pouvait porter sur cette forme évaluative sans être cantonnée au seul champ des évaluations formatives ou formatrices. Trois étapes sont abordées : la manière dont est élaborée une évaluation bienveillante, ses modalités pratiques de passation, ainsi que le temps de la correction. Le but était de voir, dans cette partie, ce qui était ciblé lors des évaluations bienveillantes ainsi que la manière de fonctionner de l'enseignant lors de la correction.

Parallèlement, nous nous sommes demandé quelles étaient les compétences qui pouvaient être évaluées. Ainsi, nous avons interrogé les enseignants et enseignantes sur leur façon d'envisager leurs évaluations dans une optique de bienveillance. La prise en compte des compétences psycho-sociales était en particulier visée.

Une dernière partie plus prospective consiste à nous renseigner sur l'idéal d'évaluation selon les professeurs. En demandant aux personnes sondées de déclarer si leur idéal est atteint ou non, nous avons pu cibler les éventuels obstacles qu'elles déclaraient.

Dans la formulation des questions, une alternance entre des questions à choix multiples et des échelles de valeur (plus ou moins exigeant pour les élèves, par exemple) prédomine. Cela vise à faciliter l'exploitation et l'analyse des résultats. Seule la question finale reste totalement ouverte, formulée ainsi : « Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? ». Une telle question, en ce qu'elle permettra d'apporter tout élément non traité selon les personnes sondées, pourra nous amener à compléter ou à nuancer notre étude lors de l'analyse des résultats.

Résultats et analyse

Après avoir présenté les résultats collectés, ainsi que notre méthode d'analyse, nous procéderons à une analyse détaillée de ceux-ci.

I. Présentation des résultats et de leur méthode d'analyse

La collecte des résultats doit être rapidement précisée, avant que soient présentés les répondants au questionnaire. Enfin, la méthode d'analyse retenue sera décrite.

1.1. La collecte des résultats

Afin de recenser un nombre significatif de données, nous avons mis en ligne notre questionnaire via la plateforme gratuite Google Forms. L'outil a été diffusé par courriel sur les adresses personnelles des collègues titulaires connus personnellement par les auteurs du questionnaire, avec une invitation à transférer le lien du questionnaire à leurs propres relations. Ces personnes enseignent ou ont enseigné dans les départements du Puy-de-Dôme (63, zone A) et du Territoire-de Belfort (90, zone A). Parallèlement, la diffusion a été faite à l'ensemble des stagiaires de master 2 métiers de l'enseignement de Chamalières (63, zone A), seule une minorité de personnes étaient connues personnellement par les auteurs.

La collecte a été menée du 8 février au 3 mars 2021 (période de vacances scolaires du 8 au 19 février pour la zone A et du 22 février au 7 mars pour la zone C).

1.2. Le profil des personnes ayant répondu au questionnaire

Le questionnaire en ligne a été renseigné par 82 professeurs des écoles : 61 sont titulaires, 11 sont retraités et 11 sont stagiaires. Parmi les personnes sondées, 22 enseignent ou ont majoritairement enseigné en cycle 1, 36 en cycle 2 et 34 en cycle 3. Huit d'entre elles indiquent enseigner ou avoir enseigné dans deux ou trois cycles. Afin de ne pas comptabiliser les réponses de ces dernières à plusieurs reprises et lorsqu'une distinction par cycle sera pertinente, quatre catégories seront analysées : cycle 1, cycle 2, cycle 3 et pluralité de cycles. Seuls les lieux d'exercices ont été indiqués, sans précision du type d'établissement (rural, urbain, zone d'éducation prioritaire), ainsi 64 personnes exercent ou ont exercés dans le Puy-de-Dôme (63), 15 dans le Territoire de Belfort (90), 2 en Haute-Garonne (31) et 1 dans le Rhône (69).

1.3. Méthode d'analyse des résultats

Afin de répondre aux hypothèses du présent mémoire, une analyse des résultats en fonction du profil des sondés a été nécessaire. Elle a été opérée à partir de deux extractions des réponses apportées au questionnaire. La première extraction fournie par l'outil *Google Forms* restitue les pourcentages et le nombre de réponses apportées aux 23 questions sous forme de graphiques. La seconde extraction issue de l'outil est un tableur recensant le détail des 82 réponses apportées par les personnes sondées. Un travail de tri au travers de diverses formules comptant la redondance de termes ou calculant des sommes et moyennes a été mené. Ce travail a été nécessaire afin d'affiner l'analyse recherchée, mais également de mettre en valeur d'autres critères distinctifs tels que le cycle d'exercice des sondés. Il a également permis d'écarter des critères non pertinents, tels que le département d'exercice des enseignants. Le critère du profil (stagiaire, titulaire, retraité) sera cependant le principal retenu dans notre analyse, en ce qu'il permet de répondre aux questionnements de la présente recherche.

II. Analyse des résultats

Après avoir analysé les réponses relatives à la notion même de bienveillance, les pratiques relevant de la bienveillance seront détaillées.

2.1. Les enseignants et la bienveillance

La perception de la notion de bienveillance dans l'évaluation

Sans que la notion de bienveillance n'ait été définie dans le questionnaire, les enseignants et enseignantes ont été amenés à apprécier leurs pratiques au regard de ce concept. Ils ont considéré pour la majorité que leur pratique professionnelle était empreinte de bienveillance, que ce soit dans leur façon d'enseigner ou dans leur façon d'évaluer.

En moyenne, les répondants ont estimé que leur préoccupation pour la bienveillance dans leur façon d'enseigner s'élevait à 5,4 sur une échelle de 1 à 6, où 6 est « la bienveillance est une préoccupation essentielle ». Une distinction est à noter, puisque cette moyenne baisse en fonction du profil des sondés. Alors qu'elle est de 5,18 chez les retraité.e.s, elle s'élève à 5,37 chez les titulaires pour plafonner à 5,8 chez les stagiaires.

Bien que la tendance générale indique une préoccupation plus faible pour la bienveillance dans la façon de mener des évaluations, la distinction selon les profils

apparaît à nouveau. La moyenne de l'ensemble de la population se situe à 4,95 sur une échelle de 1 à 6 où 6 est « la bienveillance est une préoccupation essentielle ». Cette moyenne diminue de la même manière corrélativement à l'ancienneté dans le métier, allant de 4,73 chez les personnes retraitées à 5,5 chez les stagiaires en passant par 4,9 chez les titulaires, population majoritaire de l'enquête.

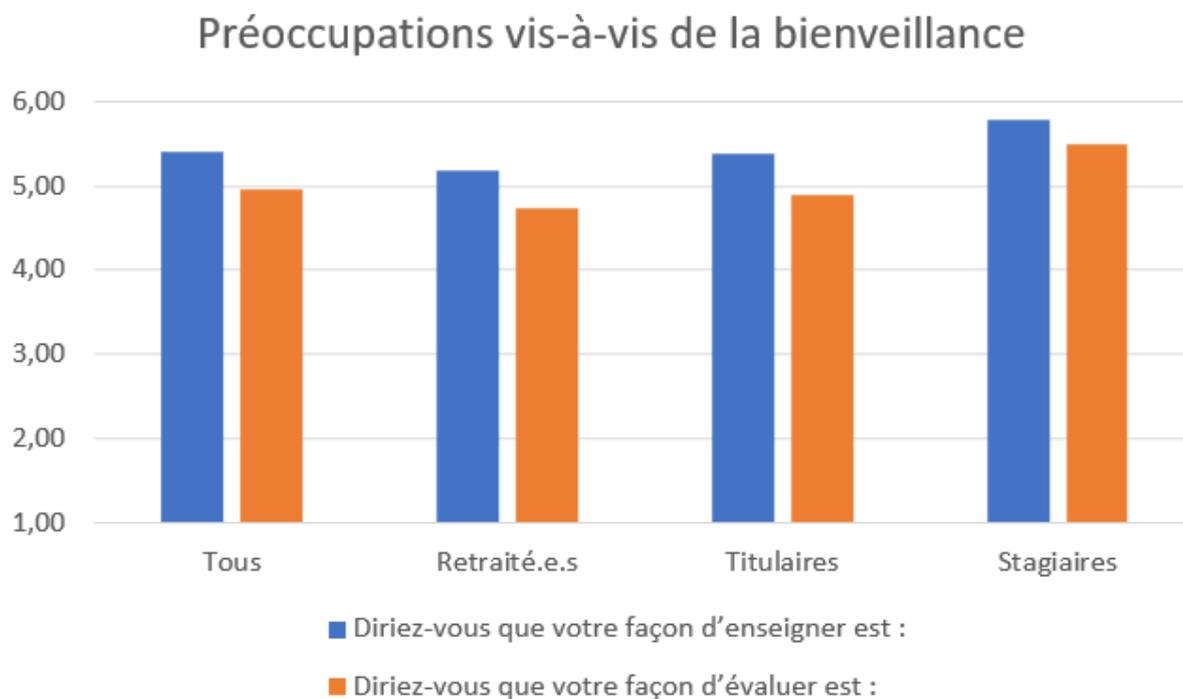


Figure 1 : Graphique relatif aux préoccupations vis-à-vis de la bienveillance dans la façon d'enseigner et dans la façon d'évaluer, en fonction des profils

Ainsi, la prise en compte de la bienveillance occupe une part importante mais moins marquée chez les personnes les plus expérimentées, tandis qu'elle est très fortement prise en compte par les personnes en formation initiale. Rappelons une donnée sociologique développée plus haut⁶ : l'injonction à la prise en compte de la bienveillance est récente dans le discours politique, d'autant plus dans la fonction publique d'Etat (Piot, 2018, paragr. 25). De ce fait, les stagiaires forment leur culture professionnelle dans un lieu empreint de notions présentes depuis plusieurs décennies dans les travaux de recherche, telle que la bienveillance, le bien-être, voire le *care* (Bailleul, Obajtek, 2018). En revanche, balbutiant dans les textes légaux, ces notions ont pu ne pas être prises en compte par les personnes dont l'ancienneté est plus grande. *A minima*, ne les ont-elles pas prises en

⁶ Voir supra p. 14

compte comme des injonctions, mais bien comme une composante implicite et indissociable de l'enseignement, et de l'évaluation. Toutefois, au-delà de l'évolution du statut de la bienveillance, les études portant sur les préoccupations des stagiaires mettent en relief un souci d'individualisation, notamment dans l'évaluation, qui s'atténue chez les titulaires expérimentés (Nizet, 2016, p. 62). La seule analyse de cette question relative au ressenti des personnes sondées ne permet donc pas de caractériser les sources des résultats obtenus. L'étude des pratiques évaluatives caractérisées de bienveillantes par les enseignants et enseignantes peut venir compléter cette analyse.

La fréquence de mise en œuvre de l'évaluation bienveillante

Plus de la moitié des personnes sondées considèrent qu'elles mettent en œuvre une évaluation bienveillante quotidiennement (44 personnes). Nous pouvons noter que plus de 75% des enseignants et enseignantes estiment pratiquer une évaluation bienveillante plusieurs fois par semaine (63 personnes).

A contrario, aucune personne sondée n'a indiqué ne jamais réaliser d'évaluation bienveillante.

La récurrence de la mise en œuvre d'une évaluation bienveillante est similaire dans les trois populations étudiées. Plus de la moitié de chaque population indique procéder à une telle évaluation quotidiennement. Les tendances relevées indiquent qu'aucune personne stagiaire ne place le curseur en-deçà d'une évaluation plurimensuelle.

Toutefois, la population des titulaires est la seule à compter des personnes indiquant ne recourir à des évaluations bienveillantes qu'une fois par période, c'est-à-dire par période de 5 à 10 semaines, ce nombre étant fonction du calendrier scolaire. En effet, 6 votes (9,84% de cette population) mentionnent cette réponse. Il semblerait que la définition même de l'évaluation ne soit pas entendue de la même manière car il paraît peu probable que ces professionnels ne procèdent à aucune évaluation formative par semaine, ne serait-ce qu'en corrigeant les productions et les entraînement des élèves. L'absence de question relative à la fréquence de mise en œuvre d'évaluations qualifiées de non-bienveillantes ne permet pas d'analyser ces résultats.

Deux interprétations restent envisageables. Premièrement, ces personnes pourraient recourir à des pratiques relevant des évaluations formatrices sans les qualifier de telles. Aucune définition de celles-ci n'est en effet mentionnée dans le questionnaire, il est simplement mentionné qu'elles sont menées « au fil de l'eau ». Il pourrait en être ainsi de

l'appréciation orale du professeur lors d'interactions en classe ou de l'appréciation écrite allant au-delà de la simple mention relative à la réussite de l'exercice. Deuxièmement, ces personnes pourraient implicitement déclarer qu'elles évaluent rarement de façon bienveillante, mais qu'elles évaluent plus fréquemment d'une manière qu'elles qualifient de non-bienveillante. Toutefois, cette deuxième interprétation semble devoir être rejetée. En effet, si ces personnes déclarent rarement mener des pratiques évaluatives, elles estiment être bienveillantes dans l'ensemble de leurs évaluations. Notons que, parmi ces six personnes, cinq évaluent à 5 sur une échelle de 1 à 6 leur préoccupation pour la bienveillance dans leur façon d'enseigner. La dernière ayant choisi la note de 6. En revanche, lorsqu'il s'agit d'évaluation, cette estimation chute à 3 pour quatre d'entre elles (respectivement à 4 et 6 pour les deux autres). Seule une personne parmi toute la population a sélectionné une réponse inférieure, à savoir 2 (1 étant « la bienveillance n'est pas une préoccupation essentielle »). Toutefois, cette personne retraitée répond qu'elle menait ces évaluations plusieurs fois par semaine. Lorsque cela sera pertinent, les résultats présentés par ce groupe particulier seront détaillés au fil de la présente analyse.

Il n'est ici pas possible de déduire de lien systématique entre la fréquence et la préoccupation pour la bienveillance dans les évaluations menées. En effet, ces personnes n'ont pas été interrogées sur la fréquence d'évaluations autres que les évaluations bienveillantes mentionnées en question 6.

La caractérisation d'une évaluation bienveillante vis-à-vis des élèves

Les personnes sondées ont été amenées à apprécier la bienveillance au regard de trois critères : valorisation, utilité et exigence vis-à-vis des élèves. L'ensemble de ces critères était évalué sur une échelle de 1 à 6.

S'agissant du caractère valorisant ou dévalorisant des évaluations bienveillantes, l'écart-type dans l'ensemble du panel étudié est de 0,77. Conformément aux tendances précédentes, les stagiaires estiment très élevé l'effet valorisant de telles évaluations (5,7 en moyenne). En revanche, cette valorisation est moins estimée parmi les titulaires (5,21 en moyenne), que parmi les personnes retraitées (5,27 en moyenne, cette moyenne s'élevant à 5,5 si on exclut le seul vote inférieur à 5 dans cette population).

De même, soixante-dix-huit personnes considèrent que mener une telle évaluation est utile à très utile pour les élèves. Un faible écart type révèle une forte concentration des

réponses. Les stagiaires estiment très fortement leur utilité (5,9 de moyenne), confinant au caractère indispensable que devraient prendre de telles évaluations (un seul vote à 5 sur 6, contre neuf à 6 sur 6). De fortes moyennes sont également à noter chez les titulaires (5,16) et les retraités (5,09). Ainsi, si la fréquence de ces évaluations peut être disparate dans les pratiques, leur utilité est unanimement reconnue par les enseignants et enseignantes, seuls quatorze votes sur quatre-vingt-deux ayant choisi une note de 2 à 4, dont une seule personne retraitée.

Ainsi, il semblerait que la valorisation des élèves et que l'utilité dans leur apprentissage de l'évaluation bienveillante soient corrélées, voire qu'elles aillent de pair.

En revanche, concernant l'exigence vis-à-vis des apprenants et apprenantes, les résultats sont très dispersés. Rappelons que cette échelle a été inversée par rapport aux deux précédentes. En effet, afin de ne pas induire de réponses plus favorables aux apports des évaluations bienveillantes, l'échelle relative à l'exigence a été inversée (1 signifiant « très exigeante pour les élèves » et 6 « très peu exigeante »). Ainsi, seuls cinq professeurs (6,1%) estiment que les évaluations bienveillantes sont très exigeantes pour leurs élèves (note de 6). Inversement, trois personnes (3,7%) répondent que de telles évaluations sont très peu exigeantes pour les élèves (note de 1). Les votes se répartissent ensuite comme suit : 51,2 % ont porté sur une note de 2 ou 3 et 39% sur une note de 4 ou 5. Finalement, 57% de réponses se situent entre 1 et 3.

Cependant, ces résultats ne permettent pas d'aboutir à une analyse fiable. En effet, des profils d'enseignants et enseignantes très favorables et prenant fortement en compte la bienveillance ont répondu que de telles évaluations étaient très peu ou peu exigeantes pour les élèves (23 réponses), ce qui ne correspond pas à leurs réponses présentées ci-dessous et relatives à la différenciation, notamment en ce qu'ils cherchent à évaluer les progrès plus que les compétences.

Il est possible que ces résultats soient biaisés par la mise en page du questionnaire. Il semble qu'une lecture rapide ait été faite par les personnes sondées et que le biais cognitif selon lequel les réponses dites « positives » sont situées vers la droite d'un questionnaire, tandis que les réponses négatives sont plutôt à gauche, ait mené à fausser les résultats.

Ainsi, le lien entre bienveillance et exigence paraît difficile à établir ou à rejeter.

Il n'en reste pas moins que la bienveillance est très présente dans le quotidien des enseignants et enseignantes. Cette modalité est, de plus, vue comme fortement valorisante et positivement qualifiée.

Il convient à présent d'analyser la mise en pratique de cette préoccupation professionnelle.

2.2. La diversité des pratiques liées à la bienveillance

Un recensement exhaustif des pratiques mises en œuvre lors d'évaluations qualifiées par les professeurs de bienveillantes n'est pas l'objet du présent mémoire. En effet, afin de circonscrire les réponses, le sujet des questions a été réduit à l'évaluation sommative. Cette dernière est définie dans le questionnaire comme s'inscrivant le plus souvent à la fin d'une ou plusieurs phases d'apprentissage et comme visant à vérifier les compétences acquises, que l'enseignant ou l'enseignante souhaite valider.

La prise en compte de la bienveillance intervient à divers moments. Seront de ce fait analysées la préparation, la passation et la correction de telles évaluations.

Toutefois, analyser les seules pratiques en fonction de leur temporalité ne permettrait pas de témoigner de la réalité d'un concept multiforme. Certaines pouvant effectivement se retrouver empêchées d'être mises en application par des contraintes structurelles, une projection idéale a donc été demandée aux personnes sondées afin d'en dégager les éventuels obstacles.

La manifestation de la bienveillance en amont de l'évaluation

- **Liens entre bienveillance et différenciation**

Nous avons soumis quatre modalités de préparation d'une évaluation bienveillante aux professeurs. Ces modalités sont issues d'un recensement des pratiques majoritaires relevées⁷.

Les quatre items, non exclusifs les uns des autres, sont les suivants :

1. faire passer la même évaluation à tous les élèves
2. différencier les consignes des exercices (exemple : souligner au lieu de recopier)

⁷ Voir supra p. 25

3. différencier le niveau de complexité des exercices (exemple : calcul à 2 nombres au lieu de 3)

4. différencier la longueur des exercices (exemple : 2 phrases à compléter au lieu de 4).

L'objectif de la présente recherche visant à répertorier la variété de pratiques préalables à la mise en application d'évaluations par les professionnels et professionnelles, un champ libre permettait d'enrichir ce répertoire.

Le lien, présumé lors de l'élaboration du questionnaire, entre évaluation bienveillante et différenciation est clairement établi. Notons que les proportions de choix pour l'une ou l'autre pratique sont très similaires entre les populations.

L'item 2 a été repris par 65 personnes, soit quasiment 80% des sondés. Cette prévalence se retrouve quel que soit le profil des sondés (stagiaire, titulaire ou retraité). Il semble donc que le caractère bienveillant d'une évaluation soit caractérisé par une différenciation portant sur les consignes.

Les réponses indiquent que la grande majorité des sondés adoptent plusieurs pratiques. Ainsi, sur les quatre pratiques proposées, 70 personnes en ont sélectionné deux, 37 en ont choisi trois, 14 ont opté pour quatre réponses et enfin 4 personnes ont listé cinq modalités. Les 29 propositions faites dans le champ libre laissé dans cette question seront analysées dans la partie suivante.

Seuls quatre titulaires assimilent la préparation d'une telle évaluation au fait unique de soumettre une même évaluation à tous les élèves (item 1). Ces quatre personnes appartiennent au groupe décrit plus haut, indiquant ne pratiquer des évaluations bienveillantes qu'une fois par période.

Les treize autres personnes (dont un ou une stagiaire et une personne retraitée) ayant indiqué faire passer la même évaluation, ont en outre sélectionné ou proposé au moins une autre modalité relevant de la différenciation.

Sur les pratiques tendant à différencier, un tiers de personnes parmi chacune des trois populations indiquent recourir à une différenciation dans les tâches attendues. Si un tiers des stagiaires indique différencier la longueur des exercices, cette proportion n'est que d'un quart chez les personnes retraitées et titulaires.

Cette répartition des pratiques est encore différente concernant le fait de soumettre des énoncés et consignes d'une moindre complexité. En effet, 20% des titulaires ou stagiaires

indiquent recourir à cette modalité, tandis qu'elle est sélectionnée par 25% des personnes retraitées. Il pourrait être tentant d'opposer cette part plus importante dans des pratiques professionnelles antérieures aux détracteurs et détractrices de l'école avançant une baisse du niveau général attendu des élèves, notamment lors des réformes des années 2000 et 2010. Toutefois, ce résultat ne permet pas de préjuger d'une moindre exigence des attentes des enseignants, le tout étant de définir si l'exigence attendue est liée ou non aux capacités de l'élève. En effet, un énoncé simplifié peut se révéler proportionnellement plus exigeant pour un élève, que l'énoncé non simplifié vis-à-vis d'un autre. En tout état de cause, il ressort de la présente analyse que le mythe d'une école uniformisée ne prenant pas en compte les capacités propres des élèves est mis à mal par un souci d'adaptation et de différenciation qualifié de bienveillant excluant un souhait délibéré de baisser le niveau global attendu des élèves (Battaglia, 2017).

Cette adaptation est multiforme. En effet, rappelons que la majorité de la population sondée indique recourir à 2 à 3 pratiques différentes (2,52 en moyenne). Les titulaires recourent à une variété plus importante de pratiques avec 2,6 pratiques sélectionnées en moyenne contre 2,4 chez les stagiaires et 2,18 chez les retraités.

Il est remarquable de noter qu'un tiers de chaque population a alimenté le répertoire proposé en renseignant le champ libre du questionnaire. Les modalités répertoriées ont été regroupées en fonction de mots-clés utilisés par les proposants. Ainsi, sept réponses proposent un étayage anticipé dès la préparation de l'évaluation (matériel à disposition, notamment), deux propositions mentionnent en outre les encouragements apportés par l'enseignant ou l'enseignante. Six réponses, relevées dans les trois populations, relèvent d'un pilotage temporel consistant à laisser plus de temps à certains élèves afin de réaliser les tâches attendues. Au-delà, deux personnes proposent de scinder les temps de relecture ou de laisser plusieurs chances aux élèves. Trois réponses font référence au fait, pour l'élève, d'être ou de se sentir prêt à l'évaluation d'une compétence. Trois réponses concernent la correction (cibler les progrès ou réussites). Une réponse isolée assimile la création d'un climat serein à une pratique évaluative bienveillante. Enfin, deux réponses font un lien non abordé dans notre étude avec l'enseignement postérieur à l'évaluation, par la proposition de nouvelles séances d'enseignement relatives à la compétence évaluée ou la reprise lors des activités pédagogiques complémentaires (MEN, 2020).

- **Les pratiques de différenciation**

Lorsque l'on demande aux enseignants et enseignantes si, lorsqu'ils différencient les évaluations, ils élaborent plusieurs catégories d'évaluations, une nouvelle distinction apparaît. Toutefois, différencier ne signifie pas individualiser.

En effet, les personnes indiquant différencier leurs préparations d'évaluation élaborent, pour 69,2% d'entre elles, uniquement deux catégories d'évaluations (élèves en difficulté, autres élèves). La proportion de professionnels établissant plus de deux catégories est cependant non négligeable (20 personnes parmi les sondés.e.s, soit plus de 30%). À ce titre, les stagiaires se distinguent en ce que six sur dix indiquent établir plus de 2 catégories d'évaluations (60% des répondants contre 26% et 20% respectivement parmi les titulaires et les retraités). À nouveau, le souhait accru de prendre en compte les besoins de chaque élève s'exprime nettement chez les débutants.

Ainsi, l'évaluation bienveillante se traduit en amont par un panel de mesures combinées par la majorité des enseignants et enseignantes et concernant tant l'étayage (consignes et tâches adaptées ou matériel apporté), que le pilotage temporel (temps donné à l'élève) mais engageant également le professeur des écoles et l'élève dans l'appréciation du moment où l'élève sera prêt, mis en situation de réussite par un travail de préparation adapté. Il semble que l'augmentation de l'expérience aille de pair avec un amoindrissement de la multiplication de supports adaptés aux capacités.

D'après les résultats de ce sondage, nous pouvons conclure que l'évaluation bienveillante est pensée en priorité en direction des élèves en difficulté. Il semblerait en effet, que les enseignants et enseignantes prennent en compte les difficultés que rencontrent certains élèves et qu'ils tablent ainsi sur une évaluation différente pour ceux-là. À noter tout de même que près d'un tiers des professeurs différencient encore davantage les évaluations en ciblant plus spécifiquement les difficultés de chacun des apprenants.

- **Les compétences évaluées**

Les professeurs ont ensuite été interrogés sur le type de compétences qu'ils ciblaient en amont des évaluations : compétences liées aux savoirs didactiques, sociales, émotionnelles et/ou cognitives.

Afin de clarifier des notions abordées, un schéma reprenant une classification de compétences non didactiques était proposé dans le questionnaire :

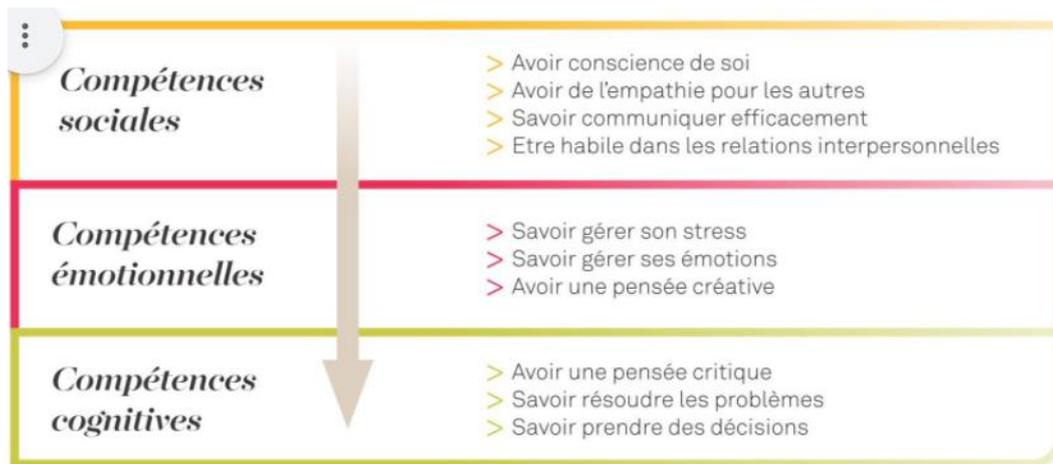


Figure 2 : Déclinaison des compétences psycho-sociales proposée aux sondés

L'objet de l'évaluation varie en fonction des cohortes. Il est à noter que les sondés ciblent en majorité 3 compétences dans leurs évaluations, les compétences sociales étant les moins citées, bien que ciblées dans plus de la moitié des réponses. En effet, alors que le fait de viser les compétences cognitives et les savoirs didactiques est largement prédominant chez les personnes retraitées (respectivement 37,04% et 33,33%), un tiers des titulaires indique évaluer ces deux catégories. Enfin, les stagiaires disent cibler ces compétences à hauteur de 27,59%. Concernant les compétences sociales et émotionnelles, elles sont évaluées par environ 20% des répondants titulaires, contre 20,69% pour les premières et 24,14% pour les secondes dans la population des stagiaires. En revanche, ces compétences étaient très peu évaluées par les retraités (11,11% déclarent évaluer les compétences sociales et 18,52% les compétences émotionnelles). Ainsi, l'élève n'est pas évalué en tant que simple réceptacle de savoirs qu'il doit ensuite être en mesure de remobiliser, il est appréhendé et jugé en tant qu'être sensible en formation, tant dans son rapport égo-centré que dans son rapport aux autres. La présente étude révèle une évolution des conceptions entre la cohorte de personnes retraitées dont l'approche générale semble relever du constructivisme, tandis que celle des titulaires encore en fonction confine plus à une approche socio-constructiviste. La situation des stagiaires, débutant leur configuration professionnelle, semble plus relever d'un investissement, voire d'un surinvestissement visant à faire coïncider la construction d'une pratique professionnelle avec un idéal d'un enseignement, voire d'un accompagnement adapté à chaque élève. Il est possible que ce foisonnement de pratiques mises en œuvre révèle une situation d'expérimentation, qui ne ferait que précéder une période de stabilisation dans la pratique professionnelle, marquée

par des choix de pratiques parmi le panel testé lors des premières années d'exercice. Cependant, il est également possible que les invitations à la bienveillance portées par des textes de plus en plus prescriptifs incitent ces novices à n'exclure que peu de pratiques. Discriminer les titulaires en fonction de leur ancienneté aurait permis à la présente étude d'amorcer une réponse à ce questionnement.

- Cibler des compétences psycho-sociales

Concernant les compétences psycho-sociales plus particulièrement, les trois populations ont sélectionné des propositions particulièrement diverses parmi les 16 items proposés.

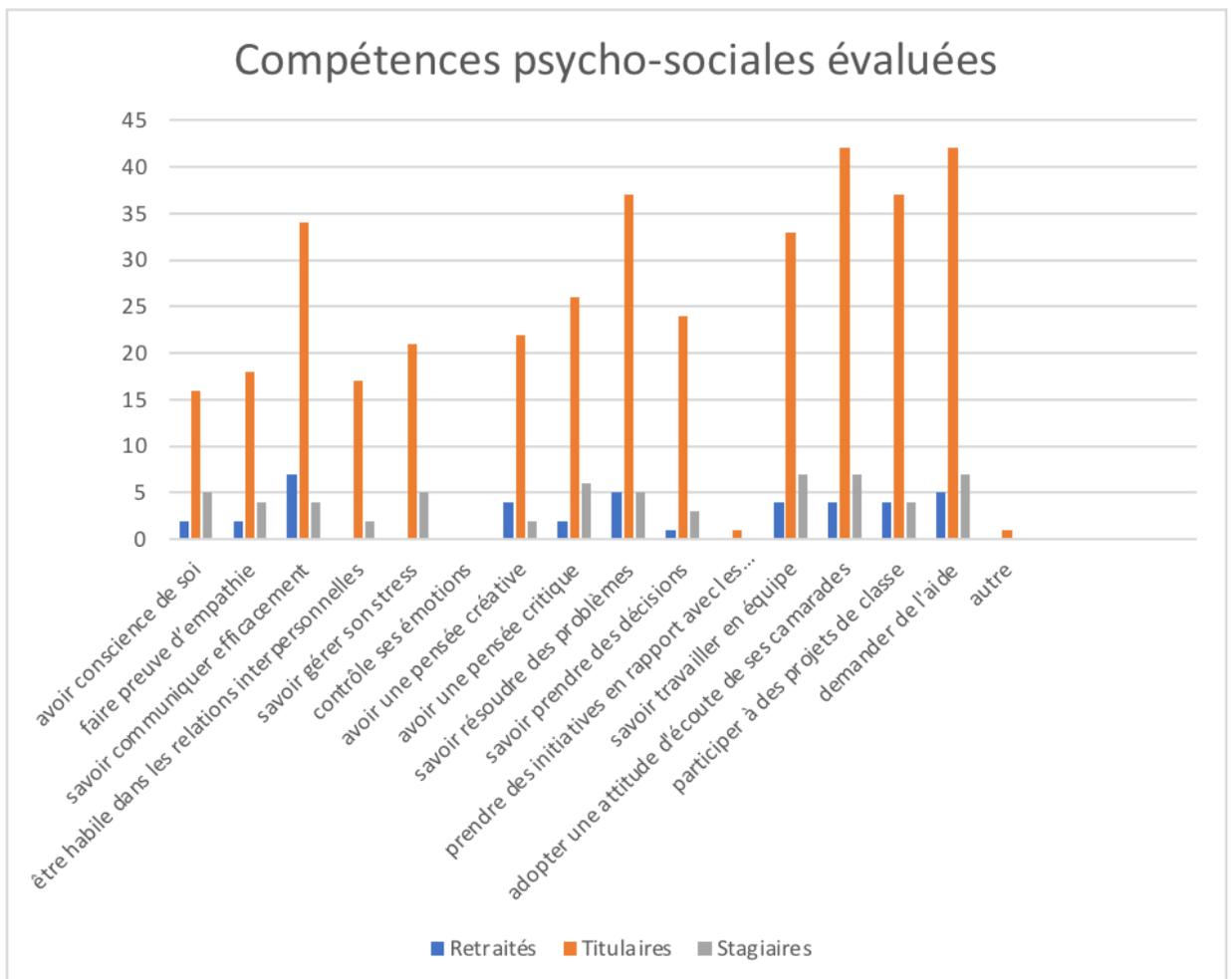


Figure 3 : Résultats en valeurs absolues portant sur les compétences psycho-sociales évaluées par les personnes sondées

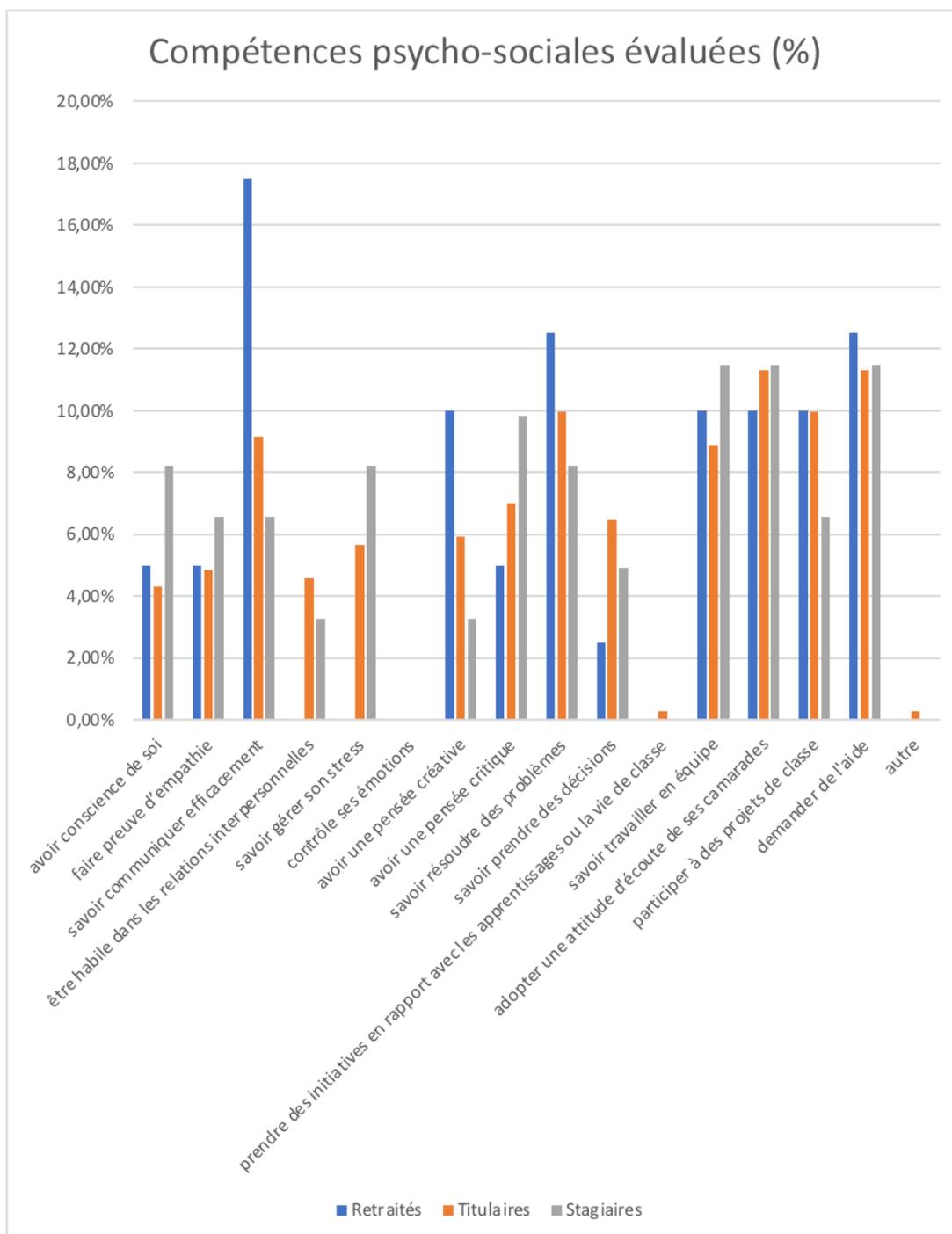


Figure 4 : Résultats en pourcentages portant sur les compétences psycho-sociales évaluées par les personnes sondées

Tout d'abord, dix personnes sondées n'ont sélectionné ni proposé aucune compétence. Ce groupe est constitué de trois retraités, quatre titulaires appartenant au groupe mis en valeur plus haut (menant une évaluation 1 fois par période)⁸, deux autres titulaires et un ou

⁸ Voir supra p. 34

une stagiaire. Parmi les personnes ayant sélectionné des compétences psycho-sociales les tendances des populations divergent.

À partir des figures 3 et 4, l'analyse des items sélectionnés par les enseignants et enseignantes ayant choisi au moins une proposition montre une importante divergence avec les prescriptions légales que sont les programmes officiels. En effet, alors que l'item « demander de l'aide » représente plus de 10% des propositions sélectionnées dans chacun des trois populations, cette capacité n'est pas présentée en tant que telle comme une compétence dans les programmes des trois cycles. En revanche, « savoir résoudre des problèmes » apparaît bien comme une compétence à acquérir durant les trois cycles du premier degré de l'enseignement. Toutefois, si cette compétence est choisie par 12,5% des personnes retraitées, elle descend à 9,97% chez les titulaires et n'atteint que 8,20% chez les stagiaires. Une troisième compétence, « contrôler ses émotions », apparaît bien dans les programmes (réguler ses émotions) mais n'a été choisie dans aucune population.

Parmi les personnes retraitées, le « savoir communiquer efficacement » apparaît dans 17,5% des réponses (contre 9,16% chez les titulaires et 6,56% chez les stagiaires). S'agissant d'une compétence du socle (Direction de l'information légale et administrative [DILA], 2020), il est à noter que cet item a été peu choisi par les stagiaires (6,56%). Cette observation peut résulter du fait qu'une telle compétence soit assimilée à une compétence didactique et non à une compétence psycho-sociale.

Enfin, la participation à un projet de classe est une compétence citée dans les programmes des trois cycles (coopérer), toutefois, elle reste marginale pour les stagiaires (6,56%), tandis qu'elle est en tête des compétences sélectionnées par les titulaires (11,32%). Les personnes retraitées la placent en 4^e position des réponses exprimées.

Les compétences les plus reconnues par les enseignants et enseignantes sont : demander de l'aide (75%), adopter une attitude d'écoute de ses camarades (73,6%), savoir résoudre des problèmes (65,3%), savoir communiquer efficacement et participer à des projets de classe (62,5% pour les 2) et savoir travailler en équipe (61,1%).

La quasi-totalité de ces résultats implique des compétences relationnelles avec les camarades. Ainsi, il semblerait que, pour les professeurs, les compétences psycho-sociales se situent largement au cœur des échanges entre pairs.

- Le caractère transversal des évaluations bienveillantes

Si le panel de compétences psycho-sociales évaluées ne fait pas l'unanimité ni entre, ni au sein des trois populations, leur caractère transversal fait en revanche consensus que ce soit au cycle 1 ou aux cycles 2 et 3. Ces évaluations ne sont donc pas assimilées à des matières en particulier, mais applicables à toute matière selon les personnes sondées.

Ainsi, la préparation d'évaluations bienveillantes a été détaillée dans ses pratiques différenciées, les compétences ciblées et son caractère transversal, leur passation doit maintenant être questionnée.

La passation des évaluations sommatives bienveillantes

Deux éléments sont à présent analysés : le temps de consignes et l'aide apportée par l'enseignant ou l'enseignante.

- Donner les consignes lors d'une évaluation bienveillante

Les réponses apportées sont à nouveau divergentes en fonction des profils. Ainsi, huit personnes retraitées sur 10 (72,73%) indiquent donner oralement des consignes différentes à des groupes d'élèves. Cette proportion reste majoritaire, mais est plus faible chez les titulaires (63,93%). En revanche, elle s'inverse totalement chez les stagiaires dont 70% disent donner oralement les mêmes consignes à l'ensemble des élèves.

Concernant l'étayage du professeur, seules trois personnes indiquent n'apporter aucune aide durant la réalisation de l'évaluation. Au sein des trois populations, environ 46% des personnes indiquent apporter une aide aux élèves en difficulté dans la compréhension des consignes. En revanche, un écart stigmatise les stagiaires qui déclarent à 31,58% apporter une aide aux élèves en difficulté dans la réalisation des tâches, contre 23,64% chez les titulaires et 20% chez les retraités. À l'inverse, si 21,05% des novices en formation initiale affirment apporter une aide à chaque élève qui la demande, ce pourcentage s'élève à 29,09% chez les titulaires et à 26,67% chez les personnes retraitées. Il semblerait donc que les stagiaires aient tendance à se focaliser davantage sur les élèves qu'ils qualifient « en difficulté » estimant plus facilement que les élèves dont aucune difficulté particulière n'est apparue en amont n'auraient pas besoin d'étayage en situation d'évaluation. Une ouverture plus large des personnes plus expérimentées apparaît dans les réponses, pouvant traduire une plus grande adaptation face à la difficulté non détectée en amont de l'évaluation.

Plus généralement, nous pouvons faire le lien entre l'importance accordée aux consignes données aux élèves lors des évaluations et un réel souci de bien faire comprendre l'activité en donnant des consignes différentes selon les groupes d'élèves. Cela traduit une volonté de mettre les élèves en situation de réussite, volonté qui transparait dans l'ensemble des pratiques étudiées.

La correction des évaluations sommatives bienveillantes

Il convient à présent d'analyser les éléments mis en valeur par les enseignants en enseignantes dans leur correction d'évaluations qualifiées de bienveillantes.

- **Les notions ciblées lors de la correction**

Dans les trois populations, des tendances similaires sont observées. Ainsi, la majorité des personnes sondées indique cibler au moins 2 items. Parmi ceux-ci, les progrès sont ciblés par plus d'un tiers des correcteurs et correctrices (38,46% des retraité.e.s, 37,04% des stagiaires et 33,73% des titulaires). Les efforts fournis et les compétences acquises sont également ciblés par plus d'un quart des professeurs, excepté chez les titulaires parmi lesquels cette proportion est d'un tiers.

Enfin, les compétences non acquises et les erreurs sont prises en compte dans une moindre mesure. Elles représentent respectivement 5,02% et 6,39% des réponses. En particulier, les premières sont totalement ignorées par les personnes retraitées et les secondes ont été ciblées par deux d'entre elles (7,69%). Notons que les novices n'excluent pas unanimement les erreurs (une personne déclare les cibler, soit 3,70%, contre 7,41% concernant les compétences non acquises). Chez les titulaires, les compétences non acquises représentent 5,42% des items ciblés, contre 6,63% pour les erreurs.

L'évaluation bienveillante semble avant tout permettre la mise en lumière des aspects positifs et valorisants pour les élèves. En effet, le premier item de l'évaluation bienveillante selon les sondés est de mesurer les progrès des élèves. Ensuite seulement cette évaluation va permettre de voir les compétences acquises ainsi que les efforts fournis.

À nouveau une évolution du vocable et la prise en compte croissante de compétences dites « en cours d'acquisition » dans les livrets scolaires unique semble expliquer cette évolution entre les populations étudiées. Une compétence qualifiée de « non-acquise » n'est plus vue par les enseignants et enseignantes comme un échec irrémédiable, mais bien comme la conséquence de la nature conjoncturelle des évaluations, le fonctionnement en

cycles devant autoriser l'élève à acquérir progressivement les compétences sur plusieurs années. Toutefois, l'émergence d'attendus de fin d'année à l'intérieur des cycles 2 et 3 vient casser cette dynamique - ancrée dans les actuels programmes de cycle 1 - d'apprentissage progressif respectant le rythme de l'élève.

- **Les pratiques bienveillantes lors de la correction**

Dans la pratique d'évaluation, la bienveillance se retrouve dans différentes manières de faire et d'agir. La majorité des personnes sondées indique recourir à au moins 4 modalités différentes (39 personnes). Parmi celles-ci, la majorité recourt aux commentaires écrits s'ajoutant aux appréciations (57 personnes). Il est à noter que quatre des titulaires ayant indiqué recourir à des évaluations bienveillantes une fois par période (cf. supra), ont sélectionné cette seule pratique, à l'exclusion de toute autre. Les autres personnes ayant sélectionné cet item, ont indiqué recourir aux trois autres modalités que sont les commentaires oraux individuels, la manière de corriger et les appréciations écrites. Cependant, quatre personnes retraitées seulement ont choisi cet item, contre huit parmi les stagiaires et quarante-cinq titulaires.

Dans les trois cohortes, sont ensuite largement utilisés les commentaires oraux individuels durant le rendu ou la correction collective de l'évaluation. Cinquante-six enseignants et enseignantes recourent ainsi à des remarques encourageantes et empreintes d'amabilité.

La bienveillance déclarée s'exprime ensuite dans le choix des appréciations écrites (49 personnes déclarent y recourir) et dans la manière de corriger. Sélectionnée par 51 personnes, cette dernière est illustrée par le fait d'adapter ses exigences en fonction des élèves pour un même exercice. En revanche, neuf professeurs (dont un ou une stagiaire et un ou une retraité.e) disent utiliser les notes attribuées et notamment surnoter pour prendre en compte les efforts et non le seul résultat.

Ainsi, le souci de différenciation mis en valeur dans les trois populations durant les phases de préparation et de passation d'évaluation qualifiées de bienveillantes est également présent lors de la correction. Ce constat renforce le lien pressenti lors de l'élaboration du questionnaire entre bienveillance et différenciation, voir adaptation.

De plus, il apparaît que la manière de corriger reste primordiale dans l'évaluation bienveillante. Effectivement, le fait que les enseignants et enseignantes adaptent leurs exigences selon les élèves, montre une réelle volonté de mettre en exergue la bonne

connaissance de ces élèves et de ce qu'ils sont capables de faire (exercices moins longs, écrits réduits...) tout en évaluant les mêmes compétences chez chacun des apprenants et apprenantes.

Projections des professeurs et bienveillance

Interrogés sur l'item qu'ils souhaiteraient évaluer dans leur idéal, les personnes sondées indiquent majoritairement qu'elles souhaiteraient cibler les compétences et les progrès. Cette combinaison de deux items est à relever, ceux-ci étant ainsi considérés comme complémentaires et non exclusifs par les praticiens et praticiennes.

Les tendances dans les trois populations sont similaires : la volonté de cibler les progrès y est majoritaire. Cependant les proportions divergent : 62,50% au sein des stagiaires, 58,82% chez les personnes retraitées, 55,67% parmi les titulaires. Notons que cette tendance est en moyenne plus élevée chez les personnes retraitées que chez les titulaires. Seulement six propositions complémentaires ont été soumises par les personnes sondées : les efforts (analysés plus haut), la persévérance, les réussites (par la mise en place d'un cahier de réussites), les talents et le travail en groupe. Concernant ces critères, soulignons que ce sont des éléments difficiles à évaluer dans le sens où les efforts ou bien la persévérance ne se mesurent pas lors d'une évaluation écrite, ils sont le fruit d'une évolution subjective relevant parfois plus du ressenti de l'enseignant ou de l'enseignante.

Cependant, lorsqu'il est demandé aux personnes sondées si elles parviennent à atteindre cet idéal en termes d'évaluation, le constat entre idéal et réalité est peu satisfaisant (seuls 54,10% des titulaires indiquant réussir à l'atteindre), voire inquiétant : chez les personnes retraitées, cette proportion dégringole à 27,27% et à 20% chez les stagiaires. Les raisons mentionnées sont diverses et le manque de temps est majoritairement mis en avant (à égalité avec le manque d'outils pour les stagiaires). Chez les retraités, le manque d'outils est ensuite relevé, alors que les titulaires invoquent un manque plutôt de formation.

Finalement, les résultats relatifs aux appréciations des professeurs plus ou moins expérimentés et aux compétences auxquelles ils déclarent recourir lors des différentes phases des évaluations qu'ils estiment être bienveillantes (préparation, passation et correction) montrent des tendances générales qu'il convient à présent de discuter, voire de nuancer.

Discussion et limites de l'étude

La présente étude permet de répondre aux hypothèses initialement formulées, elle n'est cependant pas exempte de limites.

I. Discussion

Chaque hypothèse énoncée initialement fera l'objet d'une validation ou d'une invalidation détaillée.

1.1. Souci de bienveillance et large panel de modalités dans les pratiques des enseignants expérimentés

Alors que nous supposons que les praticiens et praticiennes novices auraient tendance à faire coïncider individualisation et bienveillance dans leurs conceptions des évaluations et qu'à l'inverse, les plus expérimenté.e.s excluraient toute pratique de différenciation lors de la passation d'évaluations, il ressort de la présente étude que la différenciation pédagogique est mise en œuvre par la majorité des enseignants et enseignantes interrogé.e.s à tous les stades de l'évaluation. La différenciation étant loin d'être réservée à la seule pédagogie.

En effet, au vu des résultats analysés, il apparaît clairement que les professeurs les plus expérimentés mettent tout autant en œuvre le principe de différenciation lors des évaluations que dans leur pédagogie. Nous voyons même une tendance plus importante à différencier tout au long du cursus chez les plus anciens. Le panel des pratiques évaluatives auquel recourent les titulaires est en effet bien plus fourni et diversifié. Chez les néophytes, il semblerait que l'évaluation différenciée soit moins pensée que la pratique différenciée. Faut-il y voir une crainte des stagiaires d'aboutir à des évaluations moins exigeantes ? Cette interprétation est envisageable au regard de la surreprésentation des préoccupations liées à la bienveillance dans cette population. Le même constat a été fait par Bailleul et Obajtek. Ces auteurs ont pu conclure, par l'analyse d'entretiens menés avec des fonctionnaires stagiaires en formation initiale que cette population appréhende la bienveillance « telle une ressource du quotidien, inscrite dans une dimension globale et holistique inséparable de la *bonne pratique* » (2018). Se déclarant concerné.e.s par les prescriptions institutionnelles, les stagiaires ne semblent pas pour autant complètement conscient.e.s des enjeux de ces dernières.

1.2. Une large prise en compte des compétences psycho-sociales

Peut-être biaisée par nos propres souvenirs de scolarité en élémentaire, nous supposons que les enseignants et enseignantes auraient tendance à évaluer les seules compétences liées aux savoirs didactiques et à ignorer l'évaluation des compétences sociales et personnelles qui seraient de ce fait peu, voire pas évaluées.

La lecture des résultats du questionnaire, nous amène à nuancer nos propos. En effet, si les compétences psycho-sociales sont moins évaluées que les compétences didactiques, elles ne sont pas totalement ignorées par les enseignants et enseignantes. Plus encore, ces compétences sont ciblées dans une optique de bienveillance et d'évaluation positive. Ainsi, les évaluations humanistes, bien que ce concept soit récent dans le domaine de la recherche et peu connu sous cette acception, correspondent à une réalité tangible dans les pratiques recensées par les personnes sondées. Citons notamment des compétences telles que les efforts mais aussi l'entraide et les progrès, ayant en commun d'avoir des contours flous et dont l'évaluation ne sera pas aisée. Ce dernier point reste un véritable enjeu pour les années à venir : comment évaluer à l'aune des aptitudes de chacun et de chacune, le développement de compétences telles que la persévérance ou l'estime de soi (pour ne citer que deux propositions faites par les personnes sondées) ? Les aides demandées sur ce point ne sont pas les mêmes selon les profils des personnes sondées. Il faut tout de même nuancer ce propos car de nombreux professeurs relèvent la difficulté à évaluer ces compétences ainsi que le manque de temps pour s'y intéresser réellement.

Notons à cet égard un résultat surprenant : les stagiaires sont moins en demande de formation que les titulaires. Pourtant, les dix novices interrogé.e.s suivent la même formation initiale, dont le temps d'enseignement dédié à l'évaluation reste très limité et principalement théorique. Les raisons invoquées sont d'avantage le manque d'outil. Or, pour toutes les raisons développées plus haut (difficulté de caractériser une évaluation bienveillante, multiplicité des pratiques adoptées, nécessité d'adapter et de différencier) et parce que chaque groupe-classe développe sa propre dynamique et ses ressources, il apparaît vain d'attendre l'arrivée d'outils opérants quels que soient le professeur et le groupe classe. Il est probable que les débutants et débutantes testent plusieurs modalités dans leurs premières années d'exercice afin d'être capables de jongler entre les unes et les autres en fonction des besoins et des apprentissages de leurs élèves.

II. Limites

L'analyse des résultats de notre étude a fait ressortir plusieurs limites que nous souhaitons exposer.

Ainsi, si nous avons pu constater que le critère géographique, à l'échelle du département n'était pas opérant dans le recensement des visions et des pratiques évaluatives, nous aurions pu affiner notre étude en fonction de la situation géographique des établissements fréquentés (rural, urbain, voire relevant de l'éducation prioritaire). En effet, rappelons que les seuls éléments officiels de caractérisation d'une évaluation bienveillante concernent l'éducation prioritaire.

Plus encore, distinguer uniquement trois profils (aucun contractuel n'ayant répondu à l'enquête), ne nous a pas permis de mesurer les incidences de l'ancienneté sur les pratiques des titulaires et des retraités. Concernant ces derniers, la date de fin de leurs fonctions ainsi que leur nombre d'années d'exercice auraient pu permettre de relever une évolution plus précise des pratiques. De même, relever le nombre d'années d'ancienneté des titulaires aurait permis d'affiner les effets d'une législation entamant une timide évolution.

Nous regrettons que la formulation de certaines questions ait pu fausser les résultats recueillis, notamment concernant la vision des personnes sondées sur le caractère plus ou moins exigeant des évaluations bienveillantes.

Enfin, nos lectures nous ont fait découvrir la méthode de la triangulation. Nous avons conscience d'avoir grandement occulté le ressenti et les perceptions des élèves face à des professeurs, qui en grande majorité, qualifient leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de bienveillante.

Conclusion

Ainsi, afin de déterminer comment les enseignants et enseignantes mettent en pratique une évaluation bienveillante, nous avons procédé à l'analyse quantitative des résultats d'une enquête en ligne. La diversité de la population interrogée, constituée de stagiaires, titulaires et retraités, nous a permis de déterminer si l'évaluation bienveillante, récente dans les textes officiels, l'est également dans sa prise en compte par les professeurs des écoles. De ce point de vue, si un écart apparaît dans les préoccupations des trois populations - le souci vis-à-vis de la bienveillance étant exacerbé chez les novices - l'ensemble des professionnels témoigne de l'importante place qu'ils accordent à cette notion, dans leurs pratiques quotidiennes. De même, nous constatons que, concernant les modalités, la différenciation est utilisée par l'ensemble des personnes sondées, et ce, de manière transversale entre les disciplines. Toutefois, en ce qui concerne les stagiaires, nous notons une forte tendance à l'individualisation, tandis que les professeurs les plus expérimentés constituent un nombre plus restreint de groupes d'élèves. Pour les néophytes, un écueil apparaît alors, au sujet duquel Meirieu nous interpelait dès 1989 : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989). De même, les stagiaires disent évaluer les compétences sociales et émotionnelles dans des proportions supérieures aux deux autres cohortes. Elles sont cependant évaluées par l'ensemble des professeurs dans des proportions non négligeables. Reste que, les trois populations font primer les savoirs didactiques et les compétences cognitives dans leurs évaluations. Plus particulièrement, les plus expérimenté.e.s prennent en compte cette différenciation dès la passation de consigne, alors que les novices donnent une consigne générale, puis ont tendance à se focaliser sur les seul.e.s élève.s considéré.e.s comme étant en difficulté. Pour leur part, les titulaires et retraités accordent une attention plus importante à chaque élève en demande d'aide, marquant ici un réel souci d'étayer sans stigmatisation au moment de l'évaluation.

Cependant, l'ensemble des résultats relevés reste à nuancer, en ce qu'ils sont uniquement déclaratifs. Or, les bonnes intentions méritent d'être confrontées à la réalité du quotidien des enseignants et enseignantes. Une recherche complémentaire pourrait en effet porter sur la mise en œuvre effective des pratiques relevées dans la présente étude, par l'analyse de travaux d'élèves corrigés ou par l'observation de séances d'évaluations.

Retour réflexif et ouverture professionnelle

Le présent travail de recherches et de lectures sur l'évaluation bienveillante nous a permis de mettre en lumière plusieurs éléments.

Tout d'abord, l'évaluation bienveillante, bien que nommée récemment dans les programmes, existe depuis longtemps. En effet, les professeurs les plus expérimentés s'y sont déjà attelés avant que ce terme ne soit employé par l'Éducation Nationale. Nourris des travaux sur la différenciation pédagogique, ils recourent à un panel de pratiques qui nous ouvre des perspectives non explorées lors de notre formation initiale.

De plus, il apparaît que la bienveillance est au cœur même du métier d'enseignant et cela se retrouve au sein de la compétence professionnelle qu'est l'évaluation des élèves. Les professeurs ont pour objectif la réussite de chaque élève et emploient différentes manières afin d'y parvenir : exercices simplifiés, consignes modifiées... Les évaluations ne semblent être qu'un reflet de l'enseignement dispensé : si la bienveillance est présente dès l'élaboration des évaluations, cela se retrouve ensuite dans la correction.

Grâce à l'élaboration de ce mémoire, nous nous sommes aperçues que le concept d'évaluation humaniste est très présent au Canada et en Suisse. En effet, dans ces deux pays, la volonté de mettre en avant non seulement les compétences didactiques acquises par les élèves mais aussi les compétences personnelles, et ce depuis plusieurs années déjà, montre la volonté de mettre en avant toutes les compétences dont les apprenants et apprenantes s'enrichissent au sein de l'école. En France, on retrouve ce concept sous l'appellation d'évaluation des compétences psycho-sociales. Peu présentes au sein même des évaluations sous ces termes-là, ces compétences sont tout de même mises en lumière au sein des évaluations des comportements des élèves et des appréciations.

Ainsi, nous pouvons dire que l'évaluation bienveillante nous apparaît comme essentielle, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants et enseignantes. En effet, le fait de mettre en avant les progrès, l'entraide ou encore la volonté de bien faire, vont favoriser la confiance envers soi-même de l'élève, mais également envers les professeurs et donc l'école. Du point de vue des professionnel.le.s, il est important d'accorder une valeur à l'évolution de ce que l'élève sait faire et non seulement de ce que l'élève transmet (l'observable d'Hadji, 1989) via les résultats à des évaluations ponctuelles. Effectivement, prendre en compte les progrès et les efforts fournis par les apprenants et apprenantes,

permet au professeur de valoriser leur évolution et d'entraîner les élèves en difficulté dans un cheminement d'apprentissage dont ils sont les héros. À ce titre, les compétences psycho-sociales apparaissent comme indissociables des évaluations bienveillantes.

Enfin, et parce qu'elles revêtent des modalités, des finalités et des formes très diverses, nous envisageons désormais le rôle central des évaluations comme outil dans l'enseignement, dans l'élaboration des séquences de travail et dans les progressions pédagogiques. À ce titre, la différenciation pensée dès l'élaboration des évaluations nous paraît être un vecteur de réussite pour tous et toutes, selon les capacités de chacun et de chacune.

Références

Articles

Allal, L. (2017) Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique? Site internet du CNESCO [En ligne], consulté le 11 avril 2021. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/paroles-dexpert/conditions-de-reussite/>

Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? [1]. *Management & Avenir*, 3(3), 372-391.

Bailleul, M. & Obajtek, S. (2018). La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe. *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018,

Balandier, G. (2010). Évaluation, substitution. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(1-2), 5-7.

Bablet, M. (2015). Bienveillance. *Administration & Éducation*, 1(1), 139-143.

Battaglia, M. (2017, 18 février) Une école moins exigeante ? Pas d'après les profs. *Le Monde* [En ligne], mis en ligne le 18 février 2017, consulté le 10 avril 2021. https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/02/18/au-proces-de-l-ecole-des-professeurs-temoignent_5081658_4401467.html

Bento, M. (2019) Pour une évaluation professionnalisante et bienveillante à l'université. Exemple dans un cours de didactique du français langue étrangère. *Contextes et didactiques* [En ligne], 13 | 2019, mis en ligne le 15 juin 2019, consulté le 3 April 2021.

Birman, J. (2010). L'éclipse du sujet et de la singularité dans le discours de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(1-2), 217-244.

Blanvillain, C., & Travnjak, J. (2019). Étude de cas sur l'évaluation humaniste. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 13, Article 13.

Bloom, B. S. (1968), Learning for mastery. *Evaluation Comment* (UCLA/CSEIP), 1(2), 1-12

Chalmel, L. De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 7 mars 2021.

Chauvière, M. (2018). Penser l'évaluation et les évaluateurs. *SociologieS* [En ligne], mis en ligne le 13 mars 2018, consulté le 12 avril 2021.

Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 91-110). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Derouet, J.-L. (2006). Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 7–30.

Dubois, C.-A., Champagne, F., & Bilodeau, H. (2018). 1. Historique de l'évaluation. In A. Brousselle, A.-P. Contandriopoulos, & Z. Hartz, *L'évaluation : Concepts et méthodes* (p. 27-48). Presses de l'Université de Montréal.

Dujarier, M. (2010). L'automatisation du jugement sur le travail. Mesurer n'est pas évaluer. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(1-2), 135-159.

Eid, C. (2019). La conception universelle de l'apprentissage : Un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 13, Article 13.

Enriquez, E. (2010). L'évaluation entre perversion et sublimation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(1-2), 245-265.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(3), 341-365

Freinet, C. (1964), Bandes enseignantes et programmation. *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n°6, octobre 1964.

Freinet, C. & Petitcolas J. (1965), Brevets et Chefs-d'œuvre. *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n°14, décembre 1965.

Fontan, J.-M., & Lachance, E. (2005). Pour une évaluation de cinquième génération. *Cahiers de l'ARUC-ÉS*, Cahier N° C-18-2005

Frigout, S. (2020). Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante. *Cliopsy*, 1(1), 11-25.

Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/3, Article 29/3.

Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, novembre 1999, 193-212

Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 13, Article 13.

Hameline, D. (1982). Compte rendu *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié* par Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud. *Revue française de pédagogie*, 1982-60 pp. 73-78

Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 11-22.

De Ketele, J. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 59-74

Lay, M. & Papadopoulos, I. (2007). An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice. Evaluation. SAGE Publications, vol. 13. 486-495.

Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.

McQuarrie, McRae & Stack-Culter (2008), Differentiated Instruction: Provincial Research Review, Choice, complexity and creativity, (2003-2006), Alberta Education, Canada. Disponible en ligne : https://www.ioe-rdnetwork.com/uploads/2/1/6/3/21631832/1_mcquarrie_et_al_differentiated_instruction.pdf

Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (2000) *Program Evaluation: À Historical Overview*. In : Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 49. Springer, Dordrecht.

Marchadour, M. (2019). Évaluer sans dévaluer. Pluralité et subjectivité des élèves au sein de l'école française. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 13, Article 13.

Marsollier, Ch. (2018a). *L'éthique relationnelle, clef pour l'efficacité de l'école et la qualité du Climat scolaire* [communication écrite]. La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève, Lille.

<https://www.afaefr.fr/wp-content/uploads/2018/01/Conf-Lille-Bienveillance-C.-Marsollier.pdf>

Marsollier, Ch. (2018b). L'éthique relationnelle, un axe de professionnalisation de l'accompagnement de l'élève. *FNAME* [En ligne], consulté le 11 avril 2021. <http://fname.fr/wp-content/uploads/2018/09/PPT-Marsollier.pdf>

Meirieu, Ph. (1989) Introduction. Dans Différencier la pédagogie. *Cahiers Pédagogiques*, 26, 3

Meirieu, Ph. (2008). Lutter contre l'échec scolaire : pourquoi ? Comment ? Site du Café pédagogique. [En ligne], mis e ligne le 15 septembre 2008, consulté le 13 février 2021

Mencacci, N. (2009). Pour une pratique humaniste de l'évaluation en ASH. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 46, 191-202.

Merlier, Ph. Bienveillance, bienfaisance, bientraitance in *Philosophie et éthique en travail social. Manuel*, sous la direction de Merlier Ph. Presses de l'EHESP, 2013, pp. 45-49.

Morlaix S., (2019). Pierre Merle, 2018, Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives, Paris, PUF, 242 pages. Comptes rendus. *Éducation et sociétés*, 1(1), 187-202.

Nizet, I. (2016). Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignant.e.s de l'enseignement secondaire. *Phronesis*, 3(3-4), 55-68.

Perrenoud Ph. (1989). L'évaluation entre hier et demain. *Coordination*, 1989, n° 35, 3-5.

Piéron, H., Piéron M. & Laugier H. (1929). Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests. Contribution à une docimastique rationnelle ». *Compte rendu de la IVe Conférence internationale de psychotechnique*, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 10 au 10 octobre 1927, Paris, Félix Alcan, 1929, 499.

Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : Pour un renouveau des pédagogies actives ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29.

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : Un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, 18, Article 18.

Raveau, K. (2018). Justice et bienveillance, bien-être de chacun et concorde de tous : une voie de progrès. Dans Jellab, A. et Marsollier, Ch. (dir.), *Bienveillance et bien-être à l'école*. Berger Levrault.

Rey, O. & Feyfant, A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, n°94, septembre 2014.

Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Télémaque*, 1(1), 21-34.

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation* [en ligne], 42 | 2016, mis en ligne le 23 octobre 2016, consulté le 30 janvier 2021.

Sailot, E. (2018). Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées". *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 20 février 2021.

Sayac, N. (2018). MERLE Pierre. Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives: Paris : PUF, 2018, 352 p. *Revue française de pédagogie*, 3(3), 89-91.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29.

Ters, F. (1973). Compte rendu. Bloom (Benjamin S.), Hastings (J. Thomas), Madaus (Georges). — Handbook on formative and summative evaluation of student learning

(Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général). *Revue française de pédagogie*. 1973-24, 58-61

Ouvrages

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud Ph., (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. P. Lang.

Claparède, E. (1941) *Autobiographie*, Archives de psychologie, (t. XXVII, n° 111).

Freinet. C. (1947). *L'éducation du travail*. Ophrys

Giudicelli-Delage, G. & Lazerges, C. (2011). *La dangerosité saisie par le droit pénal*. Presses Universitaires de France [PUF].

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE.

Guinchard, P. & Petit, J.-F. (2011). *Une société de soins*. Editions De L'Atelier.

Hadji, C. (1989). *L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils* (6^e éd.). ESF.

Jellab, H. & Marsollier, Ch. (dir.) (2018) *Bienveillance et bien-être à l'école*. Berger Levrault.

Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Editions du Scarabée-CEMEA.

Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe – 2*. (8^e éd.). Chronique Sociale.

Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* PEMF.

Merle, P. (2018) *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. PUF.

Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif: Ce que vaut notre enseignement*. Mardaga.

Dictionnaires et encyclopédies

Richelet, P. (1680), Bienveillance. *Dictionnaire françois, contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise : ses expressions propres, figurées et burlesques, la prononciation des mots les plus difficiles, le genre des noms, le régime des verbes. Avec les termes les plus connus des arts et des sciences, le tout tiré de*

l'usage et des bons auteurs. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [CNRTL] en ligne. <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/bienveillance>

Évaluation. (s. d.). Dans *CNRTL en ligne*.
<https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9valuation>

Rapports officiels

CIMAP (2013) [en ligne]. Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de CIMAP. 17 juillet 2013, consulté le 19 février 2021. http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/15/9/Rapport_de_diagnostic_sur_l_evaluation_de_la_politique_de_l_education_prioritaire_266159.pdf

DEPP (2013) [en ligne]. Bilan social 2012-2013. Partie I – Ministère de l'Éducation Nationale. Décembre 2013, consulté le 19 avril 2021. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43657/bilan-social-2012-2013-partie-1-ministere-de-l-education-nationale-ministere-de-l-education-national?_lg=fr-FR

DILA (2020) Qu'est-ce que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ? 11 mai 2020, consulté le 10 avril 2021. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23488>

IGEN (2005) [en ligne]. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Rapport IGEN 2005-079. Juillet 2005, consulté le 09/04/2021. <https://www.education.gouv.fr/les-acquis-des-eleves-pierre-de-touche-de-la-valeur-de-l-ecole-41354>

IGEN (2013) [en ligne]. La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport IGEN 2013-072. Juillet 2013, consulté le 09/04/2021. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/98/7/Rapport-IGEN-2013-072_274987.pdf

MEN (2014) [en ligne]. Un référentiel pour l'éducation prioritaire. 16 janvier 2014, consulté le 5 décembre 2020 https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf

MEN (2020). Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers. Août 2020, consulté le 10 avril 2021. <https://www.education.gouv.fr/les-dispositifs-d-accompagnement-pour-les-ecoliers-8639>

Textes officiels

Bulletin administratif de l'instruction publique (1890, 922). *Arrêté du 15 juillet 1980*. Dans IGEN (2005) [en ligne]. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Rapport IGEN 2005-079. Juillet 2005, consulté le 09/04/2021. <https://www.education.gouv.fr/les-acquis-des-eleves-pierre-de-touche-de-la-valeur-de-l-ecole-41354>

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale [BOMEN] (2007, 20 septembre) *Commission générale de terminologie et de néologie*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

Journal officiel de la République française [JORF] (2000, 22 juin). *Annexe – Code de l'éducation, Partie législative*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000204317>

JORF (2013a, 9 juillet). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>

JORF (2013b, 18 juillet). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614/>

Sitographie

<http://www.cairn.info/>

<https://journals.openedition.org>

<http://www.legrainasbl.org/index.php>

<https://www-persee-fr/>

<https://www.service-public.fr/>

<https://fr.wikipedia.org/>

Guide des abréviations

BO : bulletin officiel

CIMAP : Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DILA : Direction de l'information légale et administrative

Dir. : Sous la direction de

EHESP : École des hautes études en santé publique

FNAME : Fédération nationale des associations de maîtres E

IGEN : Inspection générale de l'Éducation Nationale

JORF : Journal officiel de la République française

Paragr : Paragraphe

PUF ; Presses universitaires de France

LCP : Livret personnel de compétences

LSU : Livret scolaire unique

LSUN : Livret scolaire unique numérique

Table des figures

Figure 1 : Graphique relatif aux préoccupations vis-à-vis de la bienveillance dans la façon d’enseigner et dans la façon d’évaluer, en fonction des profils.....	30
Figure 2 : Déclinaison des compétences psycho-sociales proposée aux sondés	38
Figure 3 : Résultats en valeurs absolues portant sur les compétences psycho-sociales évaluées par les personnes sondées	39
Figure 4 : Résultats en pourcentages portant sur les compétences psycho-sociales évaluées par les personnes sondées	40

Annexe : Questionnaire

PAGE 1

Bienveillance et évaluation

Le présent questionnaire vous est soumis à des fins de recherche et de rédaction d'un mémoire de master 2 portant sur l'évaluation bienveillante.

Les questions qui suivent ont pour but de collecter votre vision de praticien ou de praticienne sur votre pratique évaluative vis-à-vis d'élèves d'école primaire.

L'ensemble de vos réponses sera traité de manière anonyme. Seuls seront distingués les cycles dans lesquels vous enseignez cette année et votre statut administratif (stagiaire, contractuel.le, titulaire, retraité.e).

Les questions ne concernent pas les évaluations nationales, mais les seules évaluations formatives (en cours de séquence) et sommatives (en fin de séquence) choisies par l'enseignant.e que vous êtes ou que vous avez été.

[Suivant](#)

PAGE 2

Bienveillance et évaluation

***Obligatoire**

Votre profil

Vous êtes : *

- enseignant.e stagiaire
- enseignant.e contractuel.le
- enseignant.e titulaire
- enseignant.e retraité.e

Dans quel département exercez-vous actuellement ou avez-vous exercé en dernier lieu ? *

- Puy-de-Dôme
- Territoire de Belfort
- Autre : _____

Dans quel.s cycle.s enseignez-vous ou avez-vous enseigné majoritairement ? *

- cycle 1
- cycle 2
- cycle 3

[Retour](#) [Suivant](#)

Bienveillance et évaluation

*Obligatoire

Questionnaire

Avant de s'intéresser plus précisément à la préparation, à la passation et à la correction des évaluations, nous souhaiterions savoir comment vous envisagez la bienveillance dans votre pratique professionnelle. Le terme de "bienveillance" n'est délibérément pas défini, à défaut de définition officielle. Nous construisons sa définition en fonction de vos réponses.

Diriez-vous que votre façon d'enseigner est : *

1 2 3 4 5 6
La bienveillance n'est pas une préoccupation essentielle La bienveillance est une préoccupation essentielle

Les questions suivantes ne concernent pas les évaluations nationales, mais les seules évaluations formatives (au fil de l'eau) et sommatives (en fin de séquence) choisies par l'enseignant.e que vous êtes ou que vous avez été.

Diriez-vous que votre façon d'évaluer est : *

1 2 3 4 5 6
La bienveillance n'est pas une préoccupation essentielle La bienveillance est une préoccupation essentielle

Et diriez-vous que vous mettez en œuvre une évaluation bienveillante : *

- quotidiennement
- plusieurs fois dans la semaine
- plusieurs fois dans le mois
- une fois par mois
- une fois par période
- jamais

Sur l'échelle suivante, comment caractérisez-vous une évaluation bienveillante vis-à-vis des élèves ? *

1 2 3 4 5 6
Dévalorisante pour les élèves Très valorisante pour les élèves

*

1 2 3 4 5 6
Très exigeante pour les élèves Très peu exigeante pour les élèves

*

1 2 3 4 5 6
Inutile pour les élèves Très utile pour les élèves

[Retour](#)

[Suivant](#)

Bienveillance et évaluation

*Obligatoire

L'élaboration des évaluations sommatives

L'évaluation sommative s'inscrit le plus souvent à la fin d'une ou plusieurs phases d'apprentissage et elle vise à vérifier les compétences acquises, que l'enseignant souhaite valider.

Préparer une évaluation bienveillante, c'est : (plusieurs réponses possibles) *

- faire passer la même évaluation à tous les élèves
- différencier les consignes des exercices (exemple : souligner au lieu de recopier)
- différencier le niveau de complexité des exercices (exemple : calcul à 2 nombres au lieu de 3)
- différencier la longueur des exercices (exemple : 2 phrases à compléter au lieu de 4)
- Autre : _____

Si vous n'avez pas coché la première case de la question précédente, lorsque vous différenciez, vous élaborez :

- deux catégories d'évaluations (élèves en difficulté, autres élèves).
- plus de deux catégories d'évaluation.

[Retour](#)

[Suivant](#)

Bienveillance et évaluation

*Obligatoire

Les compétences évaluées

Afin que nous parlions de la même chose, voici un schéma classifiant des compétences psycho-sociales :



Source : RENFORCER LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, IREPS ARA et la circonscription de l'Education Nationale de Crest disponible sur : <http://www.ac-grenoble.fr/en-st-gervais/IMG/pdf/cps-ecole-elementaire.pdf>

Préparer une évaluation bienveillante, c'est : (plusieurs réponses possibles) *

- cibler des compétences liées aux savoirs didactiques.
- cibler des compétences sociales.
- cibler des compétences émotionnelles.
- cibler des compétences cognitives.

Le cas échéant, qu'évaluez-vous comme compétences psycho-sociales ? (plusieurs réponses possibles)

- avoir conscience de soi
- faire preuve d'empathie
- savoir communiquer efficacement
- être habile dans les relations interpersonnelles
- savoir gérer son stress
- contrôler ses émotions
- avoir une pensée créative
- avoir une pensée critique
- savoir résoudre des problèmes
- savoir prendre des décisions

- prendre des initiatives en rapport avec les apprentissages ou la vie de classe
- savoir travailler en équipe
- adopter une attitude d'écoute à ses camarades
- participer à des projets de classe
- demander de l'aide
- aucune
- Autre : _____

Si vous enseignez en cycle 1, dans quelle.s discipline.s évaluez-vous ces compétences psycho-sociales ?

- Toutes les disciplines de manière transversale
- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

Si vous enseignez en cycle 2 et/ou en cycle 3, dans quelle.s discipline.s évaluez-vous ces compétences psycho-sociales ?

- Toutes les disciplines de manière transversale
- Français
- Langues vivantes étrangères
- Enseignements artistiques
- Arts plastiques
- Education musicale
- Histoire des arts
- Education physique et sportive
- Enseignement moral et civique
- Histoire et géographie
- Questionner le monde
- Sciences et technologies
- Mathématiques

Retour

Suivant

Bienveillance et évaluation

*Obligatoire

La passation des évaluations sommatives

Selon vous, donner les consignes orales dans une évaluation bienveillante, c'est : *

- donner oralement les mêmes consignes à tou.te.s les élèves.
- donner oralement des consignes différentes à des groupes d'élèves.

Selon vous, la mise en œuvre d'une évaluation bienveillante, c'est : *

- n'apporter aucune aide durant la réalisation
- apporter une aide à tout.e élève qui la demande
- apporter une aide aux élèves en difficulté dans la compréhension des consignes
- apporter une aide aux élèves en difficulté dans la réalisation des tâches

[Retour](#)

[Suivant](#)

Bienveillance et évaluation

*Obligatoire

La correction des évaluations sommatives

Selon vous, une évaluation bienveillante cible : (plusieurs réponses possibles) *

- les efforts fournis
- les progrès
- les compétences acquises
- les compétences non acquises
- les erreurs

Dans votre pratique d'évaluation, la bienveillance se retrouve dans : (plusieurs réponses possibles) *

- la manière de corriger (adapter ses exigences en fonction des élèves pour un même exercice)
- les notes attribuées (surnoter pour prendre en compte les efforts, et non le seul résultat)
- les appréciations écrites (très bien, bien,... ; acquis, partiellement acquis,...)
- le ou les commentaires écrits s'ajoutant aux appréciations
- le ou les commentaires oraux individuels durant le rendu/la correction collective de l'évaluation
- le ou les commentaires oraux adressés à la classe dans son ensemble durant le rendu/la correction collective de l'évaluation
- Autre : _____

Dans votre idéal, dans vos évaluations, vous souhaiteriez évaluer : (plusieurs réponses possibles) *

- les compétences
- les progrès
- Autre : _____

Arrivez-vous à atteindre cet idéal ? *

- oui
- non

Si non, pourquoi ? (plusieurs réponses possibles)

- par manque de temps
- par manque de formation
- par manque d'outils
- Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Bienveillance et évaluation

Vos remarques et suggestions

Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Votre réponse

Retour

Envoyer

Résumé

Le présent mémoire interroge la confrontation des pratiques en matière d'évaluation et les préoccupations des enseignants vis-à-vis de la notion de bienveillance. Cette dernière constitue de nos jours une injonction grandissante émanant du ministère de l'Éducation Nationale, et ce depuis le milieu des années 2000. Toutefois, à défaut de définition institutionnelle ou faisant consensus dans les écrits scientifiques, nous avons souhaité interroger trois cohortes d'enseignants (stagiaires, titulaires et retraités) afin de savoir comment ils intègrent ou ont intégré la bienveillance dans leurs pratiques évaluatives. Nous nous sommes appuyées sur une analyse statistique de réponses à une enquête intégralement renseignée en ligne. Dans un premier temps, nous questionnons la place de la bienveillance dans le quotidien des professionnels. De ce point de vue, les résultats collectés montrent une très majoritaire volonté d'intégrer cette préoccupation dans leurs enseignements, au sens large et plus particulièrement dans leur façon d'évaluer. Dans un second temps, nous recensons les pratiques déclarées comme relevant d'une évaluation bienveillante. Il s'agit notamment d'inventorier ce que les enseignants-évaluateurs disent cibler (savoirs, compétences, progrès). Et de manière plus prospective, ce qu'ils souhaiteraient évaluer, ainsi que les obstacles les empêchant de mener à bien leur idéal.

Mots-clefs : Evaluation – Bienveillance – Pratiques professionnelles – Différenciation -
Compétences psycho-sociales

Attestation de non-plagiat

Nous, soussignées Alice Beau et Hélène Vergnon

N° carte d'étudiant : 0301010534n et 1297019052t

déclarons avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Nous sommes pleinement conscientes que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, nous nous m'engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 27 avril 2021

Signatures :

