

La bienveillance à l'épreuve de l'évaluation entre pairs à l'université

Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez, Université de Genève

Cet article étudie la bienveillance en éducation en l'opérationnalisant dans un dispositif d'évaluation continue pour apprendre durablement dans une université suisse. À la suite d'une production initiale, 64 étudiant-e-s ont rédigé un feedback sur un travail de pairs. Les étudiant-e-s ont répondu à un item de perception de la bienveillance des feedbacks reçus. Réuni-e-s en 30 forums, les étudiant-e-s ont ensuite fait ressortir des recommandations pour formuler un feedback bienveillant. Sont analysées les variations des perceptions de bienveillance pour un même feedback, les liens entre les contenus des feedbacks et la perception de leur bienveillance, et les recommandations exprimées. La discussion donne à voir le caractère subjectif et situé des perceptions de bienveillance.

1. Introduction

La notion de bienveillance est devenue une valeur constamment convoquée en éducation. Pour certain-e-s, elle renvoie à des valeurs éducatives positives et humanistes, pour d'autres à une invitation au laxisme (Masson, 2018). Dans une approche générale de l'éducation, cette notion controversée apparaît principalement investiguée du côté de la prescription et du point de vue des enseignant-e-s et des formateur-ric-e-s. La parole des apprenant-e-s est peu étudiée. Mais que disent les apprenant-e-s à propos de la bienveillance ? Quand la bienveillance vise à être explicitement opérationnalisée dans un dispositif de formation au travers de pratiques spécifiques, quels en sont les signes perçus par les apprenant-e-s ? Dans quelle mesure ces signes varient-ils au regard de la nature de la bienveillance foncièrement subjective et intersubjective ?

La présente étude aborde ces questions sous l'angle de l'évaluation des apprentissages. Associer les termes « bienveillance » et « évaluation » pourrait en faire douter plus d'un-e. En effet, l'évaluation évoque souvent anxiété et stress, hiérarchisation et compétition. Les travaux montrent que l'évaluation reste essentiellement menaçante (Butera et al., 2011). Pourtant, quand il s'agit d'une « évaluation pour apprendre » (e.g., Black et Wiliam, 2018), formative comme certificative, elle a pour but d'amener tout-e apprenant-e à progresser dans un « souci exigeant » de la personne et de ses apprentissages. Autrement dit, son essence est foncièrement bienveillante. Dans cette perspective, l'enjeu de cet article est d'interroger la bienveillance telle que perçue par des étudiant-e-s dans un contexte d'évaluation continue pour apprendre (Mottier Lopez, 2021 ; Mottier Lopez et Girardet, 2022), plus spécialement quand il s'agit de rédiger et de recevoir des feedbacks entre pairs. En tant qu'acte éducatif relevant d'un processus de communication et de réception d'une évaluation sur une production donnée, et en tant qu'acte interpersonnel (Hyland et Hyland, 2001), les feedbacks écrits entre pairs sont, de notre point de vue, particulièrement opportuns pour étudier les perceptions de la bienveillance par les apprenant-e-s, sans enjeux de hiérarchisation entre producteur-ric-e-s et récipiendaires.

L'impact, tant positif que négatif, des feedbacks entre pairs sur les apprentissages a été établi (e.g., Girardet, 2020 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Neupane Bastola, 2020). La littérature a mis en évidence un ensemble de caractéristiques des feedbacks qui les rendent plus ou moins efficaces pour soutenir la régulation des apprentissages. S'ils peuvent apporter des bénéfices pour l'apprentissage, ils sont susceptibles également de créer des émotions négatives chez les apprenant-e-s (Falchikov et Boud, 2007 ; Rowe, 2017). Sans nier d'autres facteurs susceptibles d'entrer en considération, notre hypothèse est que la bienveillance des feedbacks entre pairs contribue à l'engagement émotionnel des étudiant-e-s dans leurs apprentissages.

L'article commence par présenter le cadre théorique de notre étude ciblé sur la bienveillance en éducation, dans la relation éducative, puis plus spécialement dans les feedbacks entre pairs. Le contexte de l'étude est présenté. Nous avons demandé à 64 étudiant-e-s universitaires d'écrire des feedbacks bienveillants sur la production d'un groupe de pairs. Aucune définition a priori ne leur a été transmise, le but étant d'inférer les signes à partir desquels elles et ils la perçoivent. Dans une approche de recherche mixte, trois études articulées sont ensuite présentées puis discutées.

2. Cadre théorique

2.1 Une définition non stabilisée de la bienveillance en éducation¹

La bienveillance a fait couler beaucoup d'encre dans le milieu scolaire ces dernières années, notamment en France en lien avec des décisions politiques.² Si les auteur·rice·s s'accordent sur une définition générale de la bienveillance, renvoyant à une disposition ou attitude positive envers autrui et un souci de l'autre, des contradictions se font ressentir dès qu'elles-ils s'attèlent à la définir plus spécifiquement. Par exemple, Shankland et al. (2018) posent l'empathie émotionnelle et compassionnelle comme une des dimensions de la bienveillance. Réto (2018) la rapproche également de la compassion et de la sollicitude. Pour Masson (2018), la bienveillance doit impérativement être détachée de la compassion, et pour Chalmel (2018), il s'agit de « se débarrasser d'un voisinage éthique » (p. 5), incluant l'empathie et la sollicitude, qui apporte du flou à la notion. Pour Roelens (2019), la bienveillance articule trois dimensions : « bien veiller », « bien veiller sur » et « bien veiller à ». Pour Réto (2018), dans son chapitre de thèse visant également à stabiliser la définition de la bienveillance, elle fait intervenir quatre dimensions à celle-ci : intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle. Un élément définitoire récurrent est que la bienveillance en éducation demande à inclure l'exigence (Jellab, 2018 ; Masson, 2018 ; Piot, 2018 ; Réto, 2018 ; Roelens, 2019 ; Saillot, 2018). Globalement, une définition stable de la bienveillance dans la littérature n'existe pas encore, malgré des tentatives d'opérationnalisation (e.g., Shankland et al., 2018).

La définition de la bienveillance conserve également des contours flous chez les acteur·rice·s de l'éducation, des politiques éducatives aux enseignant·e·s. Bablet (2015) expose un compte-rendu des différents sens de la notion dans les textes éducatifs (textes officiels, rapports d'inspections, textes issus de médias spécialisés, articles scientifiques). Sa conclusion est que la bienveillance ne dispose pas encore de définition stable en milieu éducatif. L'étude de Saillot (2018) analyse les perceptions de la bienveillance éducative chez des professionnel·le·s de l'éducation nationale en France (enseignant·e·s, chef·fe·s d'établissement, inspecteur·rice·s, conseiller·ère·s, infirmier·ère·s scolaires). Les résultats montrent que « chaque professionnel définit la bienveillance selon son épistémologie pratique (Sensevy, 2007) et son vécu » (p. 12). La thèse de Réto (2018) caractérise les pratiques de bienveillance des enseignant·e·s du secondaire en France, et conclut également que les enseignant·e·s interrogé·e·s « faisaient usage du mot bienveillance en lui attribuant différentes significations » (p. 148).

Foncièrement intersubjective, la bienveillance est manifestée ou communiquée par une personne et ressentie ou perçue par d'autres. Si des études ont interrogé la bienveillance du côté des politiques éducatives et des individus censés faire preuve de bienveillance (directeur·rice·s d'établissement, enseignant·e·s), aucune à notre connaissance ne l'a interrogée du côté de ses destinataires, les apprenant·e·s. Dans la présente étude, nous interrogeons donc la bienveillance éducative et son caractère subjectif et intersubjectif à partir des perceptions de ses destinataires, ici les étudiant·e·s d'un cours universitaire dans un contexte de feedbacks évaluatifs entre pairs.

2.2 La bienveillance, une médiation au sein de la relation éducative

Marcel (2018) avance que « cette notion de bienveillance ne dit rien ou peu de choses en termes de principes pédagogiques ni de choix éducatifs, elle renvoie plutôt à une sorte d'enrobage de la relation éducative » (p. 11). La bienveillance pourrait en effet se retrouver dans un grand nombre de pratiques éducatives. Masson (2018) consacre son ouvrage à la mise en évidence de liens entre bienveillance et travaux bien connus dans la littérature scientifique. Il cite notamment la théorie de l'autodétermination qui postule qu'un des besoins fondamentaux de l'élève est la proximité sociale, consistant à recevoir de l'attention des personnes qui comptent pour lui (par ex., l'enseignant·e). De nombreuses études ont montré que des pratiques d'enseignement contrôlantes – se traduisant par l'utilisation d'un langage dur, d'une intransigeance, d'une non-reconnaissance des expressions émotionnelles – seraient moins favorables pour les apprentissages des élèves que des pratiques soutenant leur autonomie et leur sentiment de proximité sociale. Masson fait également référence au sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que des études dérivées montrant un lien entre la confiance en ses compétences et apprentissage, motivation, réussite scolaire. Ces études concluent en l'importance pour l'enseignant·e d'aider les élèves à croire en leurs compétences, en les mettant en situation de réussite au travers de tâches accessibles mais

¹ Nous nous basons dans cette section sur des travaux exclusivement francophones, le terme de « bienveillance » n'ayant pas directement d'équivalent en anglais.

² La référence à la bienveillance est apparue en 2013 dans la loi de refondation de l'école en France.

exigeantes. La théorie de la motivation à l'accomplissement a montré les effets positifs d'un climat de maîtrise – interventions orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts – et les effets controversés d'un climat de compétition – la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle.

Dans le domaine de l'évaluation, la bienveillance transparait dans des pratiques évaluatives conçues pour se mettre au service des apprentissages et de leur régulation. Elle amène à se distancier d'une vision de l'évaluation comme une sanction normative ou encore comme un moyen de hiérarchiser les performances des élèves à des fins de sélection. L'évaluation formative élargie (e.g., Allal et Mottier Lopez, 2005), l'évaluation pour apprendre (e.g., Black et Wiliam, 2018), l'évaluation durable (e.g., Boud et Soler, 2016) sont toutes des modélisations qui s'inscrivent dans une conception bienveillante de l'évaluation des apprentissages.

2.3 Enjeux de la bienveillance dans les feedbacks entre pairs

Depuis les travaux de Bloom et al. (1971), le feedback est au coeur de l'évaluation formative et de ses prolongements contemporains. Initialement pensée en termes de rétroaction sur les productions des élèves pour permettre à l'élève de se « corriger » et de progresser, cette notion a fait l'objet de diverses reconceptualisations. Ainsi, pour un ensemble d'auteur·rice·s, le feedback demande à être considéré comme un processus qui englobe l'information transmise à des fins de régulation et ses « conséquences pédagogiques » (Wiliam, 2011).

La littérature récente recommande une prise en compte de l'interrelation entre les rôles des producteur·rice·s et des récipiendaires des feedbacks (e.g., Carless et Winstone, 2020). L'élève est actif dans la réception du feedback et la recherche des informations utiles à son apprentissage, non seulement pour une production donnée mais dans la perspective également de s'améliorer dans des tâches ultérieures (Boud et Molloy, 2013). Du côté des récipiendaires du feedback, les travaux de Nicol (2020) amènent une définition du « feedback interne » en tant que « new knowledge that students generate when they compare their current knowledge and competence against some reference information » (p. 2).

L'abondante littérature de recherche sur les feedbacks en évaluation a mis en évidence un ensemble de caractéristiques qui les rendent plus ou moins efficaces pour améliorer l'apprentissage (e.g., Bosc-Miné, 2014 ; Hattie et Timperley, 2007) : focalisation de leur contenu, niveau de formulation (général/spécifique), source, valence positive/négative, nombre, moment de la réception. Mais qu'en est-il de la bienveillance exprimée dans les feedbacks et telle que perçue (ou non) par l'apprenant·e qui les reçoit ? Alors que les travaux actuels sur l'évaluation pour apprendre insistent sur l'implication des apprenant·e·s, par le moyen par exemple de démarches d'évaluation mutuelle et de feedbacks entre pairs, comment les étudiant·e·s perçoivent-ils la bienveillance des feedbacks des pairs et des feedbacks qu'ils destinent à leurs pairs ? Quels sont les signes qu'ils interprètent comme étant bienveillants ?

Peu de recherches à notre connaissance ont tenté de donner à voir d'une part, l'opérationnalisation concrète de la bienveillance dans un dispositif de formation et d'évaluation pour apprendre, et d'autre part dans un contexte d'évaluation entre pairs à l'université. Notre étude vise ainsi à étendre la compréhension de la bienveillance éducative, plus spécialement dans un dispositif d'évaluation pour apprendre impliquant des feedbacks entre pairs, dans le but d'étudier ses signes tangibles dans des tâches concrètes et dans des discours produits par les apprenant·e·s concerné·e·s. La question générale de recherche est d'interroger les variations dans les perceptions qu'elles et ils ont de la bienveillance des feedbacks (questionnement 1), ainsi que de dégager des signes récurrents sur lesquels elles et ils se basent pour la juger (questionnements 2 et 3). Un de ces signes pourrait être la valence (positive/négative) du feedback ainsi que la proportion de pistes d'amélioration à des fins de régulation qu'il contient. En effet, la recherche a montré des liens entre les perceptions d'un feedback et la valence de ce dernier, ainsi qu'entre ces mêmes perceptions et la présence de suggestions dans le feedback (e.g., Hyland et Hyland, 2001 ; Lechermeier et Fassnacht, 2018 ; Neupane Bastola, 2020).

Plus spécifiquement, notre questionnaire se décline ainsi :

1. Dans quelle mesure les perceptions de bienveillance des étudiant·e·s varient-t-elles pour un même feedback ?
2. Dans quelle mesure la valence (positive/négative) et la proportion de pistes d'amélioration dans le feedback influencent-t-elles la perception de sa bienveillance ?
3. Selon les étudiant·e·s, quels sont les signes d'un feedback écrit bienveillant dans le cadre d'une évaluation entre pairs ?

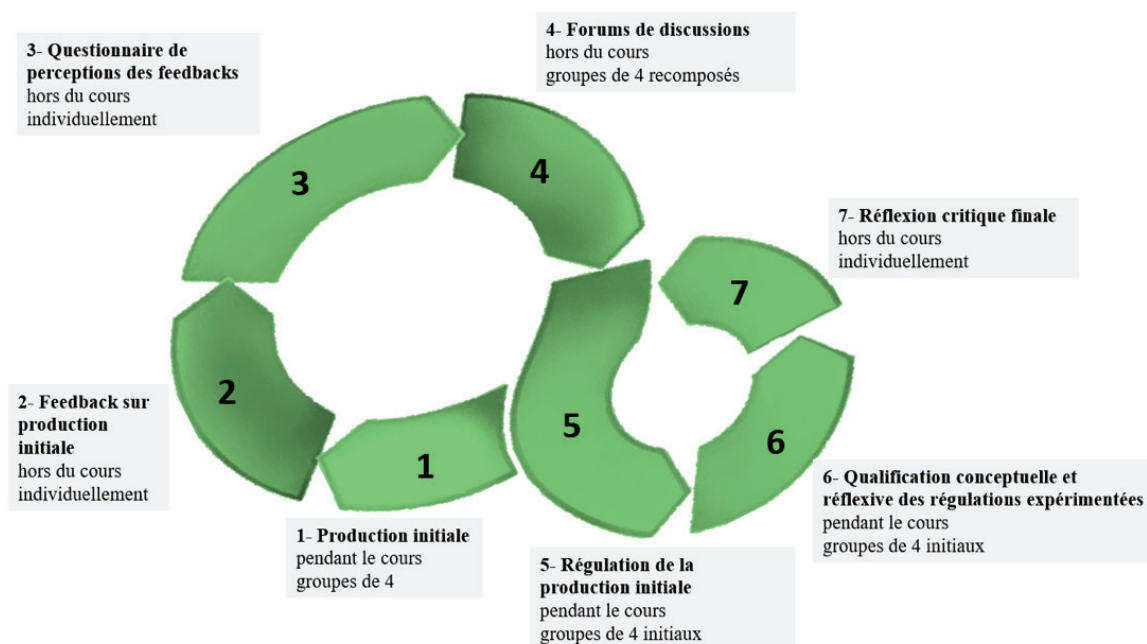
3. Contexte de l'étude : un dispositif d'évaluation continue pour apprendre durablement

Cette étude présente une recherche portant sur une évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA ; Mottier Lopez, 2021 ; Mottier Lopez et Girardet, 2022) dans le contexte d'un cours de Bachelor en Sciences de l'éducation intitulé « Évaluation et régulation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement ». Ce cours a eu lieu au semestre d'automne 2019 et comptait 64 étudiant-e-s. L'ECPA vise à impliquer les étudiant-e-s dans les processus évaluatifs, en les formant à l'évaluation dans une perspective d'évaluation durable (Boud et Soler, 2016). L'ECPA représente une évaluation au service des apprentissages qui suggère une reconfiguration de la culture évaluative dans laquelle l'évaluation est vue comme participant des apprentissages (Mottier Lopez, 2013).

Dans ce contexte, l'évaluation du cours vise à préparer les étudiant-e-s à pratiquer des gestes évaluatifs. Écrire des feedbacks bienveillants représente une compétence primordiale à développer en tant que futur-e-s professionnel-le-s de l'éducation (qui devront constamment en produire) et en tant qu'étudiant-e-s (qui devront en produire et en recevoir). Comme dit plus haut, nous nous intéressons à l'évaluation sous forme de feedbacks entre pairs dont les bénéfices pour l'apprentissage ont été largement démontrés (e.g., Girardet, 2020 ; Shen et al., 2020). À l'instar d'un ensemble d'auteur-ric-e-s (Boud et Molloy, 2013 ; Rowe, 2017), ces feedbacks sont conçus comme un processus intégré dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui sollicitent une implication forte des étudiant-e-s. La figure 1 présente les différentes tâches articulées de l'ECPA, incluant les feedbacks entre pairs étudiés dans cet article.

Figure 1

Schématisation de l'ECPA



Pièce 1 - Production initiale : 23 octobre

En 16 groupes de quatre, les étudiant-e-s ont reçu un cas authentique d'une production écrite en français d'une élève de 10 ans (6^e HarmoS), Jade. À partir de cette production, les étudiant-e-s devaient (a) formuler des critères d'évaluation ; (b) rédiger un commentaire formatif à Jade et (c) décrire concrètement des propositions de régulation en expliquant leurs buts et en les décrivant conceptuellement.

Pièce 2 - Feedback entre pairs³ : entre le 30 octobre et le 6 novembre

Chaque étudiant-e a dû rédiger individuellement un feedback sur la production initiale d'un groupe autre que le sien. Le feedback devait être spécifique, suggérer des pistes d'amélioration et être bienveillant. Il devait également porter sur les critères d'évaluation définis pour la pièce 1 et être correct théoriquement. Chaque feedback devait compter au minimum 1200 mots.

Pièce 3 - Questionnaire de perceptions des feedbacks : entre le 6 et le 20 novembre

Une fois tous les feedbacks effectués, chaque étudiant-e a reçu huit feedbacks : quatre sur la production initiale de son propre groupe, son propre feedback sur la production d'un autre groupe, et trois feedbacks rédigés par d'autres sur cette même production. Pour chacun de ces huit feedbacks, anonymisés par les enseignantes, les étudiant-e-s ont rempli un questionnaire de perceptions des feedbacks dont un des items portait sur leur bienveillance.

Pièce 4 - Forums de discussions : entre le 20 novembre et le 3 décembre

La pièce 4 consistait en 32 forums réunissant deux auteur-riche-s d'une production initiale et deux évaluateur-riche-s de cette même production. Chaque étudiant-e participait à deux forums : un dans le rôle d'auteur-riche et un dans le rôle d'évaluateur-riche.

Chaque forum comportait quatre fils de discussion. Le dernier fils de discussion concernait la bienveillance des feedbacks reçus. Ayant à disposition les quatre feedbacks, les étudiant-e-s devaient dégager ce qui leur semblait bienveillant ou non (selon leurs propres définitions de la bienveillance) dans les feedbacks et formuler des recommandations pour que les feedbacks d'une façon générale soient bienveillants. Les quatre membres du forum devaient se mettre d'accord sur ces recommandations.

Pièce 5 - Régulation de la production initiale : 4 décembre

Pour la pièce 5, les étudiant-e-s revenaient dans leurs groupes initiaux afin d'améliorer leur production en exploitant les feedbacks et les discussions des forums.

Les pièces 6 et 7 consistaient en des réflexions conceptuelles et critiques sur l'évaluation continue expérimentée.

4. Méthodologie et résultats

Les participant-e-s à cette étude sont 64 étudiant-e-s (52 femmes et 12 hommes). Les données sont issues de productions réalisées dans le cadre de l'ECPA, existant indépendamment de la recherche. Ces données, anonymisées, n'ont été analysées qu'une fois le cours terminé, afin que la recherche n'impacte aucunement les étudiant-e-s. Nous avons adopté une méthodologie mixte, dans une approche multiméthode séquentielle et expansive : les différentes méthodes sont utilisées pour étudier séparément les diverses composantes de notre objet d'étude afin de l'approfondir (Castelli et al., 2014). Pour chacune des questions de recherche séparément, nous présentons les données empiriques concernées, les analyses réalisées, et les résultats obtenus.

4.1 Questionnement 1

4.1.1 Données et analyses

Les données sont issues de la pièce 3 de l'ECPA (questionnaires) : 441 réponses⁴ à un item fermé de perception de la bienveillance : « Je trouve que ce feedback est bienveillant ». Les réponses allaient de 1 à 6 (Pas du tout d'accord [1], Pas d'accord [2], Plutôt pas d'accord [3], Plutôt d'accord [4], D'accord [5], Tout à fait d'accord [6]).

La bienveillance de chaque feedback a été appréciée par sept étudiant-e-s (quatre destinataires directs du feedback, et trois étudiant-e-s ayant rédigé un autre feedback sur la production du même groupe).

Nous avons calculé les écarts-types et les moyennes des réponses à l'item sur la bienveillance pour chaque

³ Avant la pièce 2, des pistes pour formuler des feedbacks formatifs ont été proposées aux étudiant-e-s. Parmi elles, nous avons insisté sur l'importance de faire preuve de bienveillance, sans pour autant définir cette notion.

⁴ Nous n'avons pas pris en compte les questionnaires des étudiant-e-s relatifs à leurs propres feedbacks. Ainsi, sur huit questionnaires par étudiant-e, sept ont été pris en considération. Les réponses d'un-e participant-e ont été supprimées par manque de validité.

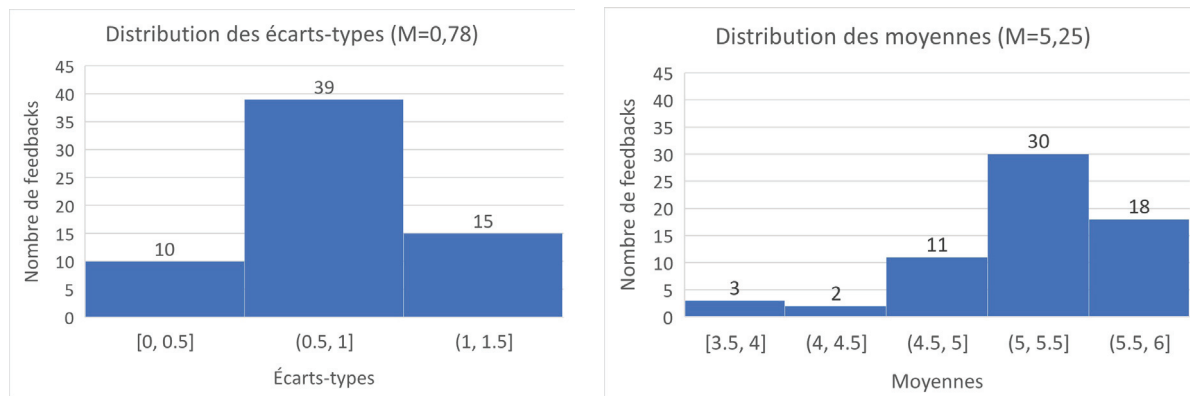
feedback séparément, étant donné que la bienveillance perçue dépendait de chaque feedback évalué. Les résultats découlent de statistiques descriptives et corrélacionnelles basées sur ces écarts-types et moyennes.

4.1.2 Résultats

De manière générale, les feedbacks ont été perçus comme bienveillants ($M=5.25$, $SD=0.94$, $Min=2$, $Max=6$). Les écarts-types calculés s'étendaient entre 0 pour deux feedbacks (la bienveillance dans le feedback a fait l'unanimité ; $M=6$) et 1.46 pour un feedback (les étudiant-e-s sont partagé-e-s sur la bienveillance du feedback ; $M=3.85$). La figure 2 montre la distribution des écarts-types et des moyennes pour chaque feedback.

Figure 2

Distribution des écarts-types et des moyennes des feedbacks



La distribution des écarts-types suit une courbe normale : 10 feedbacks avec un écart-type de moins de 0.5 (dont deux ont fait l'unanimité), 15 avec un écart-type plus grand que 1, et les 39 autres avec un écart-type se situant entre 0.5 et 1. La distribution des moyennes montre une asymétrie négative, la bienveillance pour la grande majorité des feedbacks ayant été évaluée entre 5 (d'accord) et 5.5 (entre d'accord et tout à fait d'accord).

Une analyse corrélacionnelle (Pearson) entre l'écart-type et la moyenne de la perception de bienveillance des 64 feedbacks montre que plus la perception de bienveillance d'un feedback est élevée, plus l'écart-type est faible, signifiant un plus grand accord entre les étudiant-e-s ($r = -.723$, $p < .001$). Notons que cela pourrait être dû à l'absence de feedbacks clairement « malveillants » sur lesquels, certainement, le jugement des étudiant-e-s se seraient rejoints.

Ces variations, pas systématiques, sont néanmoins assez nombreuses pour souligner le caractère subjectif du ressenti de bienveillance. Ce constat nous amène à postuler que les étudiant-e-s ne se sont pas forcément basé-e-s sur les mêmes signes pour déterminer la bienveillance d'un feedback.

À titre illustratif, nous présentons ici un extrait de discussion (F-O1) donnant à voir une variation de perceptions entre étudiant-e-s :

- Etu 1 : Le seul élément que je peux considérer comme non bienveillant est l'utilisation des trois petits points («...») à la fin des propos suivant la critique d'un élément. Cela peut, selon moi, faire ressortir un élément de frustration pour les personnes à qui sont destinés les feedbacks. Ça peut entraîner une grande remise en question et un manque de confiance pour les destinataires.
- Etu 2 : Je ne pense pas pour ma part que ce soit négatif ou critique selon le contexte. Car ces trois petits points peuvent aussi être là pour ne pas poursuivre la piste d'amélioration ou dire : « attention à ceci ».
- Etu 1 : Ah d'accord, ta perception concernant les «...» est intéressante. Pour moi, ma première et seule idée de base lorsque j'ai vu cela dans un feedback a été de l'interpréter d'une façon négative mais il est vrai qu'ils peuvent servir à ne pas donner toute la réponse de la piste d'amélioration.

4.2 Questionnement 2

4.2.1 Données et analyses

Les données sont issues de la pièce 2 (64 feedbacks rédigés) et de la pièce 3 (441 réponses à l’item fermé sur la bienveillance des feedbacks dans les questionnaires).

Pour commencer, les 64 feedbacks ont fait l’objet d’une analyse de contenu à l’aide du logiciel NVivo. A été codé tout ce qui relevait de commentaires positifs, de commentaires négatifs, et tout ce qui relevait de pistes d’amélioration. Ce qui n’entrait pas dans ces catégories n’a pas été codé. Lorsque deux catégories se superposaient, l’extrait a été codé dans les deux catégories. Si une explication suivait un commentaire positif, négatif ou une piste d’amélioration, elle a été codée dans cette même catégorie. Ce codage n’a pas soulevé de difficultés ou de doutes. La première autrice a réalisé le codage après en avoir discuté avec la deuxième autrice. À l’aide du logiciel NVivo, nous avons calculé pour chaque feedback le pourcentage de couverture de codage pour chacune de ces trois catégories. Ces pourcentages indiquent la proportion de texte dans une catégorie par rapport à la quantité de texte totale du feedback. Ces valeurs ont été entrées dans SPSS afin de pouvoir faire une analyse corrélacionnelle entre la proportion de négatif, de positif ou de pistes dans le feedback et la perception de sa bienveillance par les étudiant-e-s. Le but était d’observer si la valence et la proportion de pistes d’amélioration semblaient influencer sur le ressenti de bienveillance des étudiant-e-s.

4.2.2 Résultats

Les résultats sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Corrélacions entre les contenus des feedbacks et la perception de sa bienveillance

	Commentaires positifs	Commentaires négatifs	Pistes d’amélioration
Je trouve que ce feedback est bienveillant	.240**	-.276**	.049

** . La corrélation est significative au niveau $p < .001$.

Plus le feedback a une valence positive, plus il est perçu comme bienveillant. Plus le feedback a une valence négative, moins il est perçu comme bienveillant. Il n’y a pas de corrélation significative entre la proportion de pistes d’améliorations proposées dans le feedback et la perception de sa bienveillance. De manière intéressante, la perception de la bienveillance d’un feedback semble dépendre, pour les étudiant-e-s, davantage de la proportion de commentaires positifs et négatifs que de la proportion de pistes d’amélioration qu’il contient. Ceci est d’autant plus intéressant que les enseignantes ont insisté sur l’importance de la présence de pistes d’amélioration pour qu’un feedback soit formatif et bienveillant, montrant une possible différence entre les enseignantes qui s’appuient sur leurs intentions éducatives et les étudiant-e-s qui vivent l’expérience et restent davantage sensibles à des aspects de jugement.

4.3 Questionnement 3

4.3.1 Données et analyses

Les données sont issues de la pièce 4 (forums) : 30 fils de discussion sur la bienveillance des feedbacks, dans lesquels les étudiant-e-s devaient se mettre d’accord sur des recommandations pour écrire un feedback bienveillant.

À l’aide du logiciel NVivo, nous avons effectué une analyse de contenu inductive des recommandations dégagées dans chaque fil de discussion en restant au plus proche des mots des étudiant-e-s, puis avons calculé des fréquences pour chaque catégorie de recommandations (voir tableau 2 ci-après). Seules ont été gardées les recommandations faisant consensus entre les quatre étudiant-e-s participant au fil de discussion.

4.3.2 Résultats

Les résultats décrits ci-dessous indiquent entre parenthèses le nombre de forums⁵ (sur 30) dans lesquels la recommandation a été mentionnée. Pour commencer, la majorité des fils de discussions sont consensuels sur les recommandations. En effet, seuls trois fils de discussion montrent des désaccords, et trois autres quelques

⁵ A l’instar de Sandelowski (2001), nous considérons que les démarches qualitatives de recherche n’excluent pas le dénombrement et la quantification.

éléments de nuance. Pour la majorité des fils, les étudiant-e-s proposent à tour de rôle des recommandations, validées par les autres membres qui en ajoutent éventuellement, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'une synthèse soit proposée pour clore la discussion.

Globalement, les étudiant-e-s considèrent que pour écrire un feedback bienveillant, il s'agit de faire attention à la valence positive/négative du feedback (N=29), de suggérer des pistes d'amélioration (N=29), de faire attention à l'expression de sa posture (N=30). Quelques forums ont également relevé l'importance de l'esthétique et de la forme du feedback (N=5). Ces points sont détaillés ci-dessous.

Valence positive/négative du feedback. Concernant la valence positive/négative du feedback, les étudiant-e-s suggèrent de commencer par les commentaires positifs (N=26), puis de relever le négatif en expliquant, exemplifiant, justifiant et argumentant (N=18), le tout suivi par des pistes d'amélioration.

La personne va plus prendre en considération un feedback s'il débute par des points positifs, glisser d'une manière subtile les points faibles à retravailler en expliquant son point de vue et surtout en proposant des pistes d'amélioration et tout ceci avec des mots dénués de jugement de valeur négatif, c'est-à-dire décrire sans juger. Sinon, on ne peut pas dire que ça soit vraiment un feedback bienveillant. (F-E2)

Les étudiant-e-s relèvent également l'importance de ne pas écrire que du négatif ou trop de négatif (N=12). Elles et ils relèvent l'importance qu'il y ait un équilibre entre les points négatifs et positifs (N=7), ou encore d'éviter de répéter plusieurs fois le même élément négatif (N=2). Un forum va jusqu'à recommander d'écrire plus de commentaires positifs que de commentaires négatifs. Quatre forums ont relevé l'utilité de terminer le feedback avec un commentaire global positif (N=4). Finalement, deux forums considèrent qu'il n'est pas bienveillant non plus de n'écrire que des commentaires positifs (N=2).

Il apparaît ainsi que les étudiant-e-s accordent une grande importance à la valence positive/négative des feedbacks, corroborant nos analyses statistiques plus haut.

Présence de pistes d'amélioration. Pour rappel, dans nos analyses statistiques, la proportion de pistes d'amélioration n'est pas significativement liée au ressenti de bienveillance. Dans les forums, en revanche, la présence de ces pistes est ressortie tout autant que la valence positive/négative du feedback.

Pour être bienveillantes, les étudiant-e-s proposent que les pistes d'amélioration formulées dans les feedbacks soient bien expliquées, exemplifiées, justifiées, argumentées (N=13). Proposer des pistes sous forme de questions (N=11), pointer des ressources du cours à consulter pour s'améliorer (N=8), ou encore ne pas donner explicitement les réponses (N=6) est apprécié.

Un des éléments pouvant aider [à formuler des pistes bienveillantes] ... est le fait de se référer directement au cours. Je vous donne exemple : « Je t'invite donc à relire tes notes du cours 5 et le power point correspondant ». Cette phrase s'inscrit suite à une explication bien construite, et cela me paraît pertinent car en plus d'expliquer, la personne donne les ressources nécessaires pour s'améliorer. (F- D1)

Pour qu'un commentaire soit bienveillant, il ne faut pas forcément donner les réponses mais plutôt faire réfléchir. Le but d'un feedback, à mon avis, est que l'élève remarque ses erreurs et puisse les corriger par lui-même. (F-E1)

Expression de sa posture. Les étudiant-e-s ont finalement mis l'accent sur la posture adoptée par l'auteur-riche du feedback ainsi que sur le choix des mots, relevant de la modalité et des modalisateurs⁶ utilisés dans l'écriture.

La grande majorité des forums ont relevé l'importance d'adopter une posture de proposition plutôt que d'injonction (N=24). Au niveau des modes verbaux, cela se traduit par l'utilisation du conditionnel (N=18) et l'évitement de l'impératif (N=2). Au niveau des verbes modaux, cela se reflète dans le choix de verbes exprimant la possibilité comme penser, sembler (N=9) et l'évitement de verbes exprimant l'obligation comme devoir et falloir (N=6). Un forum recommande l'utilisation d'incises exprimant des propositions comme « ce n'est qu'une proposition », « une option pourrait être de », « on peut envisager » (N=1).

Pour ma part, pour que le feedback soit bienveillant il faut que la personne n'impose pas ses opinions mais qu'elle suggère des choses en utilisant par exemple le conditionnel ou les verbes comme « sembler, avoir l'impression ». (F-J2)

⁶ La modalité se réfère à « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 1996, p. 14). Les modalisateurs sont des moyens lexicaux d'expression de la modalité.

Dans le même ordre d'idées, les étudiant-e-s considèrent qu'adopter une posture de doute permet d'accroître la bienveillance d'un feedback (N=11). Ceci se traduit par l'utilisation d'incises et modalisateurs présomptifs tels que « peut-être », ou « ce n'est que mon avis », « il me semble » (N=8), ainsi que l'emploi d'une posture énonciative en « je » (N=2), ou à nouveau l'utilisation du conditionnel (N=18) qui « montre que l'on n'a pas la vérité absolue » (F-D2). Les étudiant-e-s recommandent également d'utiliser des verbes « qui tendent plus vers la subjectivité (penser, conseiller, suggérer) » (F-I2) et « d'utiliser le pronom « Je », car la personne donne son propre avis, ce qui est important, car peut-être que ce qu'elle avance n'est pas forcément juste » (F-I2) (N=9).

Un élément relevé par la moitié des forums est l'importance de montrer sa volonté d'aider les pairs (N=15), qui se réalise notamment par la présence de pistes d'amélioration, mais également par des signes d'implications dans le travail de feedback (N=5).

Les différentes pistes d'amélioration et l'implication des auteurs des feedbacks montrent pour moi une certaine bienveillance et la volonté d'améliorer la production initiale. Je pense que cette volonté témoigne également d'une bienveillance. (F-D1)

Cette volonté d'aider semble également liée à une posture d'ouverture à la discussion (N=3), qui « montre non seulement une volonté de comprendre, mais aussi une intention d'aider pour améliorer le travail » (F-E1). Dans le même ordre d'idées, les étudiant-e-s recommandent de formuler les pistes d'amélioration sous forme de questions (N=11), la forme interrogative reflétant également une posture d'ouverture à la discussion et de proposition.

Pour ne pas imposer une quelconque amélioration, les feedbacks contiennent beaucoup de questions adressées aux personnes qui ont effectué la production initiale. Cela permet aux destinataires d'être impliqués et ne pas seulement devoir accepter les critiques faites. (F-O1)

Les étudiant-e-s trouvent important d'être dans une posture valorisante (N=5), de ne pas dénigrer ou rabaisser autrui (N=12), de ne pas juger (N=12), ou encore de ne pas prendre une posture en surplomb (N=3). Pour ce faire, les étudiant-e-s suggèrent d'éviter une intonation dure, agressive, froide (N=11), de privilégier des signes d'attention, de gentillesse, de compréhension (N=4). Il s'agirait également d'utiliser des signes de félicitations et de valorisation tels que « bravo », « je te félicite » (N=9).

L'exigence, en tant que signe de bienveillance, n'a été mentionnée que par un seul étudiant :

La bienveillance ne se reflète pas uniquement dans la tournure positive des commentaires ou dans une forme de gentillesse laxiste. Le feedback J2 montre que la bienveillance peut rimer avec exigence, envers soi mais aussi envers le producteur de l'effort. C'est ce que j'ai ressenti en lisant ce retour et j'ai pensé que cela devait être souligné. (F-J2)

Ainsi, si du côté des enseignant-e-s, dans le prolongement d'une littérature scientifique existante citée plus haut, l'exigence est incluse dans la notion de bienveillance, elle n'en est pas un attribut pour les étudiant-e-s.

En guise de synthèse, le tableau 2 reprend les recommandations énoncées dans plus de 10 forums pour écrire un feedback bienveillant.

Tableau 2

Recommandations principalement relevées dans les forums

Recommandations	N (sur 30)
Faire attention à la valence positive / négative	29
Relever le positif	24
Commencer par le positif	23
Expliquer, exemplifier, justifier, argumenter le négatif	18
Ne pas écrire que du négatif ou trop de négatif	12
Suggérer des pistes d'amélioration	29
Expliquer, exemplifier, justifier, argumenter les pistes	13
Proposer des pistes sous forme de questions	11
Faire attention à l'expression de sa posture	30
Ne pas imposer (ne pas donner des ordres) mais proposer	24
Utiliser le conditionnel	18
Montrer sa volonté d'aider les pairs	15
Ne pas dénigrer / rabaisser le travail mais le respecter	12
Ne pas juger	12
Adopter une posture de doute	11

Les étudiant-e-s avaient la consigne de rédiger un feedback bienveillant visant à fournir des pistes pour la régulation du travail des pairs dans un contexte d'ECPA. Si le tableau 2 donne à voir la subjectivité de la perception de bienveillance par et entre les étudiant-e-s, il montre également les caractéristiques de cette bienveillance, en tant que signes probants faisant sens pour elles et eux. Une précédente étude réalisée dans ce même contexte (Girardet, 2021) a montré combien ces feedbacks pouvaient susciter également de nombreuses émotions négatives, potentiellement contre-productives à la régulation de leurs apprentissages. Il apparaît donc important de mieux comprendre – et faire évoluer si besoin – les pratiques et cultures d'apprentissage associées à ces feedbacks entre pairs.

5. Discussion

Le but de cette étude était d'examiner les perceptions (et variations de ces perceptions) de la bienveillance à partir du point de vue des étudiant-e-s. Le terme de bienveillance appartient au langage courant. Bien qu'elles puissent penser en avoir la même définition, les personnes ne sont pas forcément sensibles aux mêmes signes de bienveillance. Ces signes sont liés aux perceptions des acteur·rice·s qui les émettent et les reçoivent. La subjectivité de la notion de bienveillance a été mise en lumière notamment du côté des acteur·rice·s éducatif·ve·s de la sphère politique (Bablot, 2015) et du côté des enseignant-e-s (Réto, 2018 ; Saillot, 2018). Notre étude donne à voir que les perceptions de ce qui est bienveillant varient également du côté des apprenant-e-s.

Les perceptions de cette bienveillance varient non seulement entre les individus, mais aussi pour un même individu au fil du temps. En effet, les perceptions de la bienveillance des feedbacks par les étudiant-e-s semblent s'être transformées entre la tâche 3 (questionnaires de perceptions) et la tâche 4 (forums). Nos analyses associées à la tâche 3 montrent que la perception de bienveillance est liée à la valence négative/positive des feedbacks et non à la proportion de pistes d'amélioration écrites dans ceux-ci. Dans la tâche 4, l'importance de la valence des feedbacks est également relevée. En revanche, la présence de pistes d'amélioration pour que le feedback soit perçu comme bienveillant a été relevée autant de fois que la valence des commentaires. Nous comprenons cette différence au regard de la temporalité et des objectifs des deux tâches. La tâche 3 a été réalisée directement après la réalisation des feedbacks. Il s'agit des perceptions « à chaud » des feedbacks reçus. La tâche 4 intervenant plus tard, nous postulons une régulation émotionnelle (Gross, 1998) entre ces deux moments. De plus, la tâche 4 précède directement la tâche de régulation de la production initiale (voir figure 1) ; elle avait pour but, notamment au travers de trois autres fils de discussion (non analysés dans cette étude) d'amener les étudiant-e-s à se mettre d'accord sur des éléments à retenir pour réguler le travail initial. La présence de pistes d'amélioration devenant primordiale, elle est alors perçue comme un signe de bienveillance. Notre étude montre, en partie, le caractère situé de la perception de bienveillance, qui serait liée à des contextes socio-institutionnels et culturels, des situations et des tâches données (Mottier Lopez, 2008). Autrement dit, les perceptions de bienveillance ne peuvent être séparées des contextes et des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, incluant les objectifs d'apprentissage visés, les contrats didactiques négociés, les outils et les significations coconstruites entre enseignant-e-s et apprenant-e-s, notamment.

Sans donc prétendre à une généralisation des signes définitoires de la bienveillance, nos résultats permettent de dégager des recommandations intéressantes pour la mise en œuvre de feedbacks bienveillants entre pairs en enseignement supérieur : relever et commencer par les points positifs, expliquer et argumenter les points négatifs et proposer des pistes d'amélioration. Commencer par le positif est un point qui est revenu dans une grande majorité des forums. Clore le feedback par un commentaire positif global a également été énoncé. Dans tous les cas, le point de vue des étudiant-e-s est qu'il est important d'équilibrer la proportion de remarques négatives et positives dans un feedback destiné à des pairs. Les étudiant-e-s semblent ainsi encourager des pratiques de rétroaction telles que celle du « feedback sandwich », nuançant en ce sens la littérature qui en démontre aujourd'hui les limites (e.g., Molloy et al., 2013 ; To, 2016). En ce qui concerne les pistes d'améliorations dans les feedbacks entre pairs, les étudiant-e-s apprécient la forme interrogative ou l'usage du conditionnel pour formuler des propositions, invitent à éviter les verbes d'injonction (devoir, falloir) en faveur de verbes de proposition (penser, sembler), y compris en incluant des marqueurs de doutes (peut-être, ce n'est que mon avis). D'une façon générale, les étudiant-e-s apparaissent sensibles à l'importance de valoriser le travail des pairs (sachant qu'elles et eux-mêmes seront évalué-e-s par les pairs) afin de ne pas les démotiver (être démotivé-e-s, par réciprocité), montrer de façon tangible la volonté d'aider autrui (et donc d'être aidé-e-s) et d'être ouvert-e-s à la discussion. Ces constats encouragent, dans les processus d'évaluation entre pairs, le recours à des feedbacks élaborés (e.g., Bosc-Miné, 2014), qui sont « fournis avec une intention de formation » et « conçus pour encourager l'individu à poursuivre la tâche » (p. 321).

Ces résultats de recherche ne signifient pas que nous considérons la bienveillance comme une « valeur cardinale absolue » des feedbacks évaluatifs. Notre propos est plutôt de souligner l'importance de la perception que les étudiant-e-s en ont pour les engager activement dans la régulation de leurs apprentissages. Un risque que nous entrevoyons autour des discours actuels portant sur la bienveillance est qu'elle devienne un critère premier d'acceptabilité au détriment de la pertinence des contenus et des objets de savoir en jeu. Il convient à nos yeux d'être particulièrement attentives à ce que le critère de bienveillance ne fasse pas écran aux enjeux épistémiques.

6. Conclusion

L'intention de cet article n'était pas de contribuer à une définition stabilisée de la bienveillance en éducation, au-delà du consensus qui consiste à la désigner de façon générale comme une disposition ou attitude positive envers autrui (e.g., Jellab, 2018). Nous sommes parties du constat que cette notion était largement mobilisée dans les différentes sphères éducatives et institutionnelles, et, qu'à la lumière de notre expérience, elle était utile pour désigner auprès des étudiant-e-s la posture et les valeurs éducatives positives et humanistes qu'elle convoque, notamment quand il s'agit de les former à l'évaluation et à la régulation des apprentissages. Nous sommes également parties du constat, à la suite de Marcel (2018), que la bienveillance éducative apparaissait peu opérationnelle au-delà des débats qu'elle engendre. Par exemple, la synthèse de Masson (2018) et l'ouvrage collectif de Jellab (2018) tendent à montrer que la bienveillance est associée à quasi tout ce qui peut être considéré comme « positif » dans l'éducation, dépassant en ce sens les dimensions strictement relationnelles pour englober également des dispositifs, des pratiques, des outils, des contextes, etc. Les enjeux de notre étude empirique et les résultats obtenus nous invitent, quant à nous, à vouloir dépasser le débat terminologique pour cibler les compétences spécifiques que nos dispositifs de formation et d'ECPA visent à développer explicitement auprès de nos étudiant-e-s. Dans la littérature scientifique, c'est la notion de *compétences prosociales* qui est avancée pour désigner les compétences sociales positives envers autrui et, plus largement, envers les communautés pour apprendre à vivre ensemble, intégrant à la fois des aspects affectifs, cognitifs et culturels (Bouchard et al., 2006). Elles représentent un enjeu pour penser dans une perspective située des conditions d'apprentissages riches et complexes sur le long terme (durables). Si la bienveillance sert alors à désigner une posture et des valeurs humanistes, comme proposé par Hadji (2021) pour l'évaluation notamment, introduire la prosocialité des compétences est une façon de rendre tangible cette bienveillance par des actes interpersonnels concrets et observables, voire mesurables. Un enjeu de recherche est alors de mieux comprendre ces actes prosociaux dans un contexte de formation, notamment en considérant leur caractère foncièrement subjectif et situé, ainsi que leur rôle sur la régulation des apprentissages.

Références

- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). OCDE-CERI.
- Bablet, M. (2015). Mots de l'éducation : Bienveillance. *Administration & Éducation*, 145(1), 139-143. <https://doi.org/10.3917/admed.145.0139>
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bouchard, C., Cloutier, R., et Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4(58), 377-393. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0377>
- Boud, D., et Molloy, E. (2013). What is the problem with feedback? Dans D. Boud et E. Molloy (dir.), *Feedback in higher and professional education* (p. 1-10). Routledge.
- Boud, D., et Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Butera, F., Buchs, C., et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Carless, D., et Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Castelli, L., Crescentini, A., et Pagnossin, E. (2014). Méthodes mixtes de recherche en éducation. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 19-30.
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation : évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>
- Falchikov, N., et Boud, D. (2007). Assessment and emotion. Dans D. Boud et N. Falchikov (dir.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (p. 144-155). Routledge.

- Girardet, C. (2020). Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : étude des perceptions d'un dispositif d'évaluation continue facilité par le numérique. *La Revue LEeE*, 2. <https://doi.org/10.48325/rlee.002.04>
- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rlee.005.01>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain*. ESF.
- Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyland, F., et Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Jellab, A. (2018). La bienveillance, un nouveau *care* en éducation ? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive. Dans A. Jellab et C. Marsollier (dir.), *Bienveillance et bien-être à l'école* (p. 19-56). Berger-Levrault.
- Lechermeier, J., et Fassnacht, M. (2018). How do performance feedback characteristics influence recipients' reactions? A state-of-the-art review on feedback source, timing, and valence effects. *Management Review Quarterly*, 68(2), 145-193. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0136-8>
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Presses universitaires de Caen.
- Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.4000/questions-vives.3526>
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., et Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. Dans D. Boud et E. Molloy (dir.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (p. 50-71). Taylor & Francis Group.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2013). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. Dans J.-F. Marcel et H. Savy (dir.), *Évaluons, évoluons* (p. 197-207). Educagri.
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.
- Mottier Lopez, L., et Girardet, C. (2022). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain: traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome III, pp. 283-297). Editions Raison et Passions.
- Neupane Bastola, M. (2020). Formulation of feedback comments: Insights from supervisory feedback on master's theses. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1804985>
- Nicol, D. (2020). The power of feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : pour un renouveau des pédagogies actives ? *Questions Vives*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556>
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire* [Thèse de doctorat, Université Catholique de l'Ouest et Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/12918>
- Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Télémaque*, 55(1), 21-34. <https://doi.org/10.3917/tele.055.0021>
- Rowe, A. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning. Dans D. Carless, S. M. Bridges, C. Ka Yuk Chan et R. Glofcheski (dir.), *Scaling up assessment for learning in higher education* (p. 159-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11
- Saillot, E. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230-240. <https://doi.org/10.1002/nur.1025>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shen, B., Bai, B., et Xue, W. (2020). The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100821>
- To, J. (2016). 'This is not what I need': Conflicting assessment feedback beliefs in a post-secondary institution in Hong Kong. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 447-467. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226588>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Mots-clés : Bienveillance ; feedbacks entre pairs ; évaluation ; perceptions ; enseignement universitaire

Wohlwollen auf dem Prüfstand: Der Fall des Peer-Feedbacks in der Hochschulbildung

Zusammenfassung

Diese Publikation untersucht das pädagogische Wohlwollen («bienveillance» auf Französisch), wie es in einer nachhaltigen kontinuierlichen Bewertung für das Lerndesign an einer Schweizer Universität operationalisiert wurde. Nach einer ersten Produktion schrieben 64 Studierende ein Feedback zur Arbeit ihrer Mitschüler*innen. Die Studierenden beantworteten ein Item über ihre Wahrnehmung des Wohlwollens der Feedbacks. Anschließend erarbeiteten die Studierenden in 30 Foren Empfehlungen für ein wohlwollendes Feedback. Wir analysierten die Unterschiede in der Wahrnehmung von Wohlwollen für jedes Feedback, die Verbindungen zwischen dem Inhalt des Feedbacks und der Wahrnehmung von Wohlwollen sowie die Empfehlungen der Studierenden. Schließlich diskutieren wir die Subjektivität und Situiertheit von Wohlwollen.

Schlagnworte: Wohlwollen; Peer-Feedback; Bewertung; Wahrnehmungen; Hochschulbildung

Benevolenza alla prova: Il caso del feedback tra pari nell'istruzione superiore

Riassunto

Questo articolo studia la benevolenza («bienveillance» in francese) educativa, intesa come disposizione positiva verso l'altro e la operazionalizza in un dispositivo di valutazione continua per un apprendimento sostenibile in un'università svizzera. Dopo una produzione iniziale, 64 studenti hanno scritto un feedback sul lavoro dei loro compagni. Gli studenti hanno risposto a un item sulla loro percezione della benevolenza dei feedback ricevuti. Riuniti in 30 forum, gli studenti hanno successivamente elaborato raccomandazioni per scrivere feedback benevoli. Abbiamo analizzato le variazioni delle percezioni di benevolenza di uno stesso feedback, i legami tra i contenuti del feedback e le percezioni di benevolenza, e le raccomandazioni espresse dagli studenti. La discussione mette in luce il carattere soggettivo e situato delle percezioni di benevolenza.

Parole chiave: Benevolenza; feedback del pari; valutazione; percezioni; educazione superiore

Prosociality to the test: The case of peer feedback in higher education

Summary

This paper studies educational prosociality («bienveillance» in French), as operationalized in a sustainable continuous assessment for learning design in a Swiss university. Following an initial production, 64 students wrote feedback on their peers' work. Students answered an item about their perception of feedbacks' prosociality. Then, working in 30 forums, students brought forth recommendations to write prosocial feedback. We analysed the variations of prosociality perceptions for each feedback, the links between feedback contents and prosociality perceptions, and students' recommendations. Finally, we discuss the subjectivity and situatedness of prosociality perceptions.

Keywords: Prosociality; peer feedback; assessment; perceptions; higher education

Céline Girardet. Maîtresse assistante dans l'équipe EReD (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement) à l'Université de Genève, elle est détentrice d'une thèse sur l'évolution des croyances des enseignant-e-s en formation professionnelle. Ses intérêts scientifiques portent notamment sur les apprentissages au travers de dispositifs d'évaluation en enseignement supérieur.

Université de Genève, FPSE, CH-1205 Genève.

E-mail : celine.girardet@unige.ch

Lucie Mottier Lopez. Professeure ordinaire à l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche EReD (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement). Ses principaux intérêts scientifiques portent sur l'évaluation située dans des contextes pluriels d'enseignement, les processus de jugement et de référentialisation, ainsi que les recherches collaboratives.

Université de Genève, FPSE, CH-1205 Genève.

E-mail : lucie.mottier@unige.ch