HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Évaluer sans briser : perceptions des enseignant·es du cycle 2 sur le rôle de l'évaluation dans la motivation des élèves

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Emilie Baumgartner**
Sous la direction de : **Francoise Pasche Gossin**
Delémont, mars 2026

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement ma directrice de mémoire, Françoise Pasche Gossin, dont les retours bienveillants, exigeants et toujours constructifs ont guidé ma réflexion tout au long de la conception de ce travail. Son expertise en matière d'évaluation ainsi que sa disponibilité ont été une source d'inspiration et d'encouragement inestimables. Je tiens aussi à remercier très chaleureusement les quatre enseignant·es, Anne, Julie, Léon et Claire, qui m'ont accordé de leur temps et qui m'ont partagé très généreusement leurs expériences mais aussi leurs doutes et leurs convictions professionnelles. Sans leur confiance et leur échange, ce travail n'aurait pas vu le jour. Je remercie finalement mes amis et ma famille pour leur soutien inébranlable et leurs encouragements tout au long de cette recherche. Merci de m'avoir portée dans les moments de doute mais également d'avoir célébré chaque petite étape, vous avez rendu mes années d'études plus sereines et plus belles.

Résumé

Ce mémoire de Bachelor a pour but de mieux comprendre les perceptions d'enseignant·es du cycle 2 quant au rôle de l'évaluation dans la motivation scolaire de leurs élèves. En effet, l'évaluation scolaire est une action plus complexe qu'elle n'y paraît. Parfois contradictoire, elle peut parfois influencer durablement le rapport des élèves à l'apprentissage et à la motivation scolaire. Observée lors de mes moments de pratique professionnelle et vécue personnellement en tant qu'élève, c'est cette complexité qui a nourri mon envie de mieux comprendre comment les enseignant·es du cycle 2 pensent et vivent l'évaluation au quotidien en tenant compte de la motivation scolaire de leurs élèves.

Ancré dans une recherche qualitative, ce mémoire s'appuie à la fois sur des apports de littérature scientifique au sujet de l'évaluation dans ses différentes pratiques, de la motivation scolaire et du lien étroit que ces deux notions partagent mais également sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignant·es du cycle 2, exerçant dans le canton du Jura. Les données recueillies sont organisées autour de cinq axes : les représentations générales de l'évaluation, les pratiques perçues comme favorables à la motivation, les effets de l'évaluation sommative, les tensions et dilemmes professionnels, et l'évolution de la posture évaluative au fil de l'expérience.

Ce travail est donc pensé dans une démarche professionnelle et personnelle : pouvoir mieux comprendre les actes complexes autour de l'évaluation associée à la motivation pour, ensuite, me permettre de développer des pratiques évaluatives qui soutiennent au mieux la motivation de chaque élève.

Cinq mots-clés.

Évaluation scolaire, motivation scolaire, évaluation-soutien d'apprentissage, pratiques évaluatives, cycle 2

Liste des figures

Figure 1 : *Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination selon Deci et Ryan (2008, p.27) …….……p.7*
Figure 2 : *Articulation des approches inductive et déductive selon Wallace, cité par V. Schoeb, cours RECHS3, HEP-BEJUNE, 2024 ……..p.12*
Figure 3 : *Intensité des tensions professionnelles liées à l'évaluation selon les quatre enseignant·es ……..p.25*

Liste des tableaux

Tableau 1 : *Profils des enseignant·es interviewé·es ……p.15*
Tableau 2 : *Fonctions et finalités de l'évaluation selon les quatre enseignant·es interviewé·es ……p.18*
Tableau 3 : *Effets observés de l'évaluation sommative sur la motivation des élèves selon les quatre enseignant·es ……..p.22*
Tableau 4 : *Évolution des pratiques évaluatives et posture professionnelle des quatre enseignant·es ……...p.25-26*

Liste des annexes

Annexe 1 : *Guide d'entretien ……...p.32-33*
Annexe 2 : *Contrat de confidentialité ……p.34*

Sommaire

Remerciements ..... **i**
Résumé ..... **ii**
Liste des figures ..... **iii**
Liste des tableaux ..... **iii**
Liste des annexes ..... **iii**
Sommaire **2**
Introduction **1**
1. Problématique **3**
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche **3**
1.2. État des connaissances théoriques **5**
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche **9**
2. Méthodologie **11**
2.1. Fondements méthodologiques **11**
2.2. Nature du corpus **13**
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données **16**
3. Présentation et interprétation des résultats **18**
3.1. Représentations générales de l'évaluation **18**
3.2. Pratiques évaluatives perçues comme favorables à la motivation des élèves **20**
3.3. Évaluation et motivation des élèves **22**
3.4. Tensions, difficultés et dilemmes professionnels **24**
3.5. Posture professionnelle et évolution des pratiques évaluatives **25**
Conclusion **27**
Références bibliographiques **30**
Annexes **I**

Introduction

Dans la vie scolaire, l'évaluation est omniprésente. Elle fait partie du quotidien des élèves et des enseignant·es, elle rythme les apprentissages et oriente les parcours, tout en étant une source d'information pour les familles. Pourtant, cette pratique perçue comme évidente et logique est en réalité bien plus complexe, ni anodine, ni banale. L'évaluation est porteuse de sens, de représentations et de valeurs, toutes susceptibles d'influencer le rapport des élèves à eux-mêmes, à l'apprentissage et à la motivation scolaire qu'ils·elles ont, selon la manière dont elle est conçue et vécue. Elle peut potentiellement être un soutien à la motivation scolaire ou, au contraire, contribuer à la fragiliser.

La question de l'évaluation et de ses effets sur la motivation des élèves n'est pas nouvelle en sciences de l'éducation. Depuis des décennies, des chercheuses et chercheurs tels que Viau (2002), Deci et Ryan (2008) ou encore Fenouillet (2022) se sont interrogés sur les éléments qui semblaient relier les pratiques évaluatives à l'engagement et à la motivation des élèves. Ces travaux suscitent des questions complexes sur la nature de la motivation scolaire et les conditions pouvant l'influencer, en particulier la manière dont l'évaluation est pensée et mise en œuvre.

Dans le contexte de la Suisse romande, cette question prend particulièrement sens au cycle 2 qui est une période charnière où la notation chiffrée s'installe dans le quotidien scolaire. C'est à cet âge, entre 8 et 12 ans, que les élèves semblent construire un réel rapport, parfois inconscient, à la motivation. Lors de mes stages, j'ai eu l'occasion d'observer à quel point les pratiques évaluatives scolaires ne sont pas anodines pour les enfants qui les vivent et parfois semblent plus les subir quotidiennement. Ces pratiques donnent l'impression de pouvoir influencer le rapport des élèves à l'apprentissage et leur engagement scolaire et c'est précisément ce que j'ai souhaité mieux comprendre en entreprenant ce travail.

Mon intérêt pour cette thématique est donc à la fois professionnel et personnel : bien qu'étudiante en formation à la HEP-BEJUNE et future enseignante primaire, j'ai moi-même été élève et je me souviens des effets que certaines pratiques évaluatives avaient sur mon propre rapport aux apprentissages ainsi que sur ma motivation. Ma propre expérience ainsi que mes moments vécus sur le terrain m'ont donc amenée à vouloir mieux comprendre ce qui se passe du côté des enseignant·es :

- Vivent-ils·elles ou ressentent-ils·elles des « tensions » inhérentes à l'acte évaluatif ?
- Quelles pratiques ont-ils·elles développées pour tenter de concilier les exigences institutionnelles de certification et le souci de soutenir la motivation de leurs élèves ?

Ce travail ne prétend pas apporter des réponses définitives à ces questions, l'objectif premier est de chercher à comprendre en donnant la parole à des enseignant·es expérimenté·es du cycle 2 afin de nourrir ma propre réflexion professionnelle. La question de recherche qui guide ce travail est la suivante :

- Comment les enseignant·es du cycle 2 perçoivent-ils et perçoivent-elles le rôle de l'évaluation dans la motivation de leurs élèves ?

Cette interrogation s'accompagne de deux questions complémentaires :

- Quels aspects des pratiques évaluatives sont perçus comme favorisant la motivation des élèves ?

- Et comment les « tensions » professionnelles liées à l'évaluation influencent-elles la posture et les pratiques des enseignant·es ?

Pour répondre à ces questions, le présent mémoire s'organise en trois parties principales. La première, la problématique, pose les fondements théoriques et conceptuels du travail : elle définit l'objet de recherche, présente l'état des connaissances sur l'évaluation scolaire, l'évaluation-soutien d'apprentissage et la motivation scolaire, et formule les objectifs de la recherche. La deuxième partie, la méthodologie, décrit et justifie les choix effectués pour mener cette recherche : la recherche qualitative, l'entretien semi-directif comme méthode de collecte des données, les caractéristiques de l'échantillon retenu et le processus d'analyse thématique mobilisé. Enfin, la troisième partie présente et interprète les résultats obtenus à partir des quatre entretiens réalisés auprès des enseignant·es, organisés autour de cinq thématiques : les représentations générales de l'évaluation, les pratiques perçues comme favorables à la motivation, les effets de l'évaluation sommative, les tensions professionnelles et l'évolution de la posture évaluative au fil de l'expérience. Le travail se termine par une conclusion synthétisant les principaux éléments issus de cette démarche et ouvrant des pistes de réflexion pour une possible suite.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Au cours de ma formation à la HEP-BEJUNE et de mes temps de pratique professionnelle dans différentes classes, j'ai pu observer à quel point l'évaluation occupe une place centrale dans la vie scolaire au cycle 2. Les moments d'évaluation suscitent régulièrement des réactions contrastées chez les élèves, variant entre fierté, anxiété, motivation renouvelée ou découragement instantané. Ces observations diverses m'ont amenée à m'interroger quant au rôle que jouent les différentes pratiques évaluatives dans la motivation des élèves ainsi que sur la manière dont les enseignant·es les perçoivent et les mettent en œuvre dans leur quotidien.

Cette réflexion prend son sens dans la volonté d'élargir mon développement professionnel personnel. En tant que future enseignante, je cherche à mieux comprendre cette dimension qui est à mon sens essentielle dans ce métier et qui se situe au croisement de la pédagogie, de la psychologie de l'apprentissage et de l'éthique professionnelle. Mon intérêt pour ce sujet est d'autant plus vif que j'ai moi-même vécu, en tant qu'élève, les effets contrastés de différentes pratiques évaluatives. Mon rapport à l'évaluation a été impacté directement en lien avec ma motivation, donc ce sujet fait d'autant plus sens pour moi.

L'évaluation constitue un élément incontournable du processus d'enseignement-apprentissage. Elle remplit plusieurs fonctions : certificative, lorsqu'elle valide un niveau d'acquisition et formative, lorsqu'elle permet l'adaptation de l'enseignement en cours d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009). Ces deux logiques qui sont parfois complémentaires, parfois contradictoires, renvoient respectivement à la mesure et à l'accompagnement et elles constituent l'une des tensions centrales du travail enseignant. Perrenoud (2001) précise que l'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif. Cette formulation illustre bien la dimension relationnelle et coopérative qui devrait être à la base de tout acte évaluatif, loin de la seule logique de contrôle.

Au-delà de l'idée de mesure et d'accompagnement, l'évaluation aurait un impact direct sur la motivation des élèves. Selon Viau (2002), cette relation est fondamentalement ambivalente : selon la manière dont elle est conçue et vécue, l'évaluation peut être à la fois source d'engagement et de désengagement (p. 77). D'une certaine manière, il est donc logique de dire que, lorsqu'elle est perçue comme juste et porteuse de sens, l'évaluation devient un levier d'apprentissage. À l'inverse, si elle est vécue comme une sanction ou un piège, elle peut au contraire engendrer anxiété et découragement. C'est ce double potentiel qui fait de l'évaluation un objet d'étude particulièrement intéressant dans le contexte du cycle 2.

1.1.2. Présentation du problème

L'évaluation scolaire est un processus complexe aux fonctions parfois contradictoires. Allal et Laveault (2009) distinguent les fonctions certificative, formative et régulatrice qui reposent sur des intentions et des effets différents. Ces logiques coexistent dans la pratique quotidienne mais peuvent s'opposer selon les contextes, rendant l'acte d'évaluer particulièrement délicat

pour les enseignant·es. Quand elle est vécue par l'élève comme un verdict sans appel, l'évaluation sommative peut potentiellement freiner l'engagement plutôt que le soutenir et l'enseignant·e se trouve alors régulièrement tiraillé·e entre une logique plutôt « institutionnelle » de certification et une volonté pédagogique d'accompagnement individualisé. Hadji (1996) rappelle à cet égard qu'il devient nécessaire de maîtriser des savoirs nombreux et complexes pour bien évaluer Pasche Gossin et al. (2024) soulignent que l'acte d'évaluer est « une activité professionnelle complexe, requérant des connaissances et des compétences en sciences de l'éducation » (p. 11). L'enseignant·e détient pour ainsi dire un pouvoir symbolique sur l'élève à travers la note et doit faire de son mieux pour allier exigences institutionnelles, souci d'équité, d'égalité et d'intégrité, et bienveillance éducative.

Le lien entre évaluation et motivation scolaire constitue l'un des enjeux majeurs de cette tension. Selon Viau (2002) « la motivation de l'élève dépend en grande partie de la valeur qu'il accorde à la tâche, de sa perception de ses propres compétences et de son sentiment de contrôle sur le résultat » (p. 77). Une évaluation perçue comme juste et compréhensible pourrait soutenir ces trois dimensions. À l'inverse, une évaluation vécue comme arbitraire pourrait donc les fragiliser durablement. Pour les enseignant·es du cycle 2, cela se traduit par un équilibre professionnel exigeant : répondre aux attentes institutionnelles de certification tout en préservant la motivation de chaque élève. Les approches plus actuelles cherchent à mieux outiller cet équilibre en faisant de l'acte évaluatif un levier de développement plutôt qu'un outil de contrôle. Pasche Gossin et al. (2024) rappellent ainsi que l'évaluation-soutien d'apprentissage « vise à aider les élèves à mieux apprendre » et « ambitionne de faire progresser les élèves dans les apprentissages et de reconnaître leurs acquis » (p. 7), ce qui reflète une vision qui constitue l'un des ancrages centraux du présent mémoire.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Le métier d'enseignant·e englobe de multiples dimensions : didactiques, pédagogiques et relationnelles, parmi lesquelles l'évaluation occupe une place principale. Dans un idéal, elle ne se limite pas à mesurer des acquis : elle accompagne l'élève dans son parcours, reconnaît ses progrès et nourrit son rapport à la réussite. Pasche Gossin et al. (2024) soulignent que toute évaluation comporte une part de subjectivité qui « ne peut être entièrement évacuée, quelle que soit la rigueur des outils utilisés » (p. 64). Ce constat n'invalide pas l'acte d'évaluer mais il impose à l'enseignant·e une posture d'autant plus réflexive et transparente, faisant de chaque geste évaluatif un acte à la fois professionnel et éthique.

Au cycle 2, cette réflexion prend une importance particulière. Les élèves, âgés d'environ 8 à 12 ans, traversent une période charnière : ils gagnent en autonomie, construisent leur rapport au savoir et élaborent progressivement leur image d'apprenant·e. La motivation scolaire, encore dans une dimension plutôt exploratoire au cycle 1, devient à ce stade plus sensible et réceptive aux conditions d'enseignement et aux formes de reconnaissance proposées (Deci & Ryan, 2008). Une évaluation perçue comme juste et encourageante peut renforcer le sentiment de compétence et favoriser l'engagement, mais vécue comme une menace, elle peut au contraire fragiliser durablement ce que Bandura (2003, cité dans Rondier, 2004) nomme « le sentiment d'efficacité personnelle » qui n'est autre que la croyance de l'élève en sa propre capacité à réussir, dont l'impact sur la motivation scolaire est reconnu comme déterminant.

C'est précisément cette double dimension à la fois professionnelle et humaine qui nourrit mon intérêt pour ce sujet. Ce travail n'a pas la prétention d'apporter des réponses définitives. Il vise

avant tout à enrichir ma compréhension de l'évaluation comme levier de soutien aux apprentissages dans une démarche qui m'est donc personnelle : mieux comprendre pour mieux enseigner et mieux enseigner pour mieux accompagner chaque élève dans sa progression.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Les fonctions de l'évaluation scolaire

L'évaluation est au cœur du système éducatif, mais sa définition même est traversée par certaines tensions que la littérature scientifique interroge constamment. Elle remplit plusieurs fonctions qui s'organisent autour de deux grandes orientations. La première, issue d'une longue tradition de mesure et de classement, a pour but de certifier les acquis et de « porter des jugements » sur le niveau des élèves à un moment donné. La seconde, plus récente et de plus en plus reconnue dans les milieux pédagogiques vise à faire de l'évaluation un outil au service de la progression de chaque élève, en l'intégrant à la dynamique même de l'apprentissage plutôt qu'en la plaçant à son terme.

Allal et Laveault (2009) distinguent principalement la fonction certificative ayant pour but de valider les acquis à un moment donné, et la fonction formative visant à réguler les apprentissages en cours de formation. Ces deux fonctions s'entrecroisent dans la pratique professionnelle quotidienne mais peuvent entrer en contradiction dans la même idée que les deux dimensions mentionnées un peu plus tôt : vécue par l'élève comme une sanction ou un verdict, l'évaluation sommative pourrait freiner la motivation plutôt que de la soutenir. Cette tension entre les différentes fonctions de l'évaluation est d'autant plus complexe qu'elle ne se joue pas uniquement sur le plan institutionnel mais engage également la relation entre l'enseignant·e et l'élève, et avec elle, inévitablement une part de subjectivité.

Cette subjectivité, présente au sein de tout acte évaluatif, constitue donc une autre dimension incontournable. Quelle que soit la rigueur des grilles ou des critères utilisés, l'évaluation reste un acte humain, situé et ancré dans un contexte particulier, et influencé par la relation entre l'enseignant·e et l'élève. Pasche Gossin et al. (2024) rappellent à cet égard que la subjectivité est présente dans tout processus d'évaluation et qu'elle ne peut être entièrement évacuée (p. 64). Ce constat n'invalide pas l'acte d'évaluer mais il rappelle à l'enseignant·e l'importance d'endosser une posture réflexive et transparente. Loin d'être une faiblesse à dissimuler, la prise de conscience de cette subjectivité constitue ainsi une condition essentielle d'un agir évaluatif professionnel et éthique.

Perrenoud (2001) précise que l'évaluation formative permet à l'enseignant·e de construire « une représentation précise non seulement des acquis de l'élève, mais de sa façon d'apprendre, de son rapport au savoir, de son projet, de ses ressources » (p. 3). Cette connaissance aiguisée constitue une condition indispensable pour adapter l'enseignement aux réels besoins de chaque élève. Elle demande cependant une observation rigoureuse et continue, bien distincte de la notation périodique et elle témoigne d'une conception de l'évaluation ancrée dans la relation pédagogique plutôt que dans la seule mesure des résultats. C'est cet ancrage-ci, présent dans l'observation, dans la relation et dans la durée, qui distingue une évaluation au service de l'apprentissage d'une évaluation concentrée à sa seule fonction de classement.

Ces tensions entre les différentes fonctions de l'évaluation ne sont pas uniquement théoriques : elles se manifestent concrètement dans les choix que les enseignant·es font chaque jour : la forme d'un test, la manière de communiquer une note, le type de retour offert à l'élève, etc. Comprendre comment les enseignant·es perçoivent et gèrent ces tensions constitue dès lors un enjeu pédagogique majeur, particulièrement au cycle 2, où les pratiques évaluatives occupent une place plus importante encore qu'au cycle 1.

1.2.2. L'évaluation-soutien d'apprentissage : principes et fondements

L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) se situe dans la continuité des travaux sur l'évaluation formative, mais elle en étend passablement son périmètre. Là où l'image classique de l'évaluation formative porte sur des moments de régulation ponctuels : une correction, un retour écrit, une reprise de notion, l'EsA engage une posture pédagogique globale, centrée sur le développement continu de l'élève et sur son implication active dans ses propres apprentissages. Ce n'est plus simplement informer l'élève de ses résultats mais également lui permettre d'être acteur de sa propre progression.

Selon Allal et Laveault (2009), l'EsA est « un processus d'identification des aspects pertinents de l'apprentissage au fur et à mesure de son développement, à travers tous les moyens informels et formels qui peuvent faciliter cette identification, dans le but de promouvoir l'apprentissage lui-même » (p. 102). Cette définition est essentielle car elle met au cœur du processus d'évaluation la promotion de l'apprentissage et non sa mesure ou son classement. Ainsi, l'observation au quotidien, les échanges en classe, les retours oraux et les traces écrites sont considérés comme autant d'informations précieuses sur la progression de chaque élève.

Pasche Gossin et al. (2024) précisent que l'EsA s'opère à travers des instruments formels et informels, « en continu dans les interactions quotidiennes de la classe comme lors de moments plus spécifiques » (p. 31). Elle va ainsi plus loin que l'évaluation formative en mettant l'accent sur l'engagement actif de l'élève dans son parcours éducatif : l'élève n'est plus seulement évalué, il devient acteur et partenaire du processus évaluatif, capable de se situer dans ses apprentissages, de comprendre ce qu'il maîtrise et d'identifier ce qui lui reste à construire. Cette dimension participative est particulièrement importante au cycle 2, où les enjeux pédagogiques sont plus vastes et ciblés que pour les plus jeunes enfants.

Cette approche demande à l'enseignant·e une posture professionnelle spécifique. Pasche Gossin et al. (2024) soulignent que l'EsA vise à « valoriser les efforts, à encourager chaque élève à progresser par rapport à lui-même » et à « recueillir des traces d'apprentissage significatives » (p. 10), et non pas d'établir des comparaisons entre élèves. Cette orientation vers une progression individuelle et non vers un classement collectif représente un changement de paradigme précieux : l'évaluation cesse d'être un outil de « tri social » et devient un levier de développement personnel.

Ainsi, l'EsA s'inscrit comme une réponse contemporaine aux tensions entre évaluation certificative et formative. En plaçant le soutien au développement de chaque apprenant·e au cœur de l'évaluation, elle propose aux enseignant·es un cadre conceptuel aidant à penser et faire évoluer leurs pratiques évaluatives. C'est ce cadre qui constitue l'un des ancrages théoriques centraux du présent travail.

1.2.3. La motivation scolaire : définitions et mécanismes

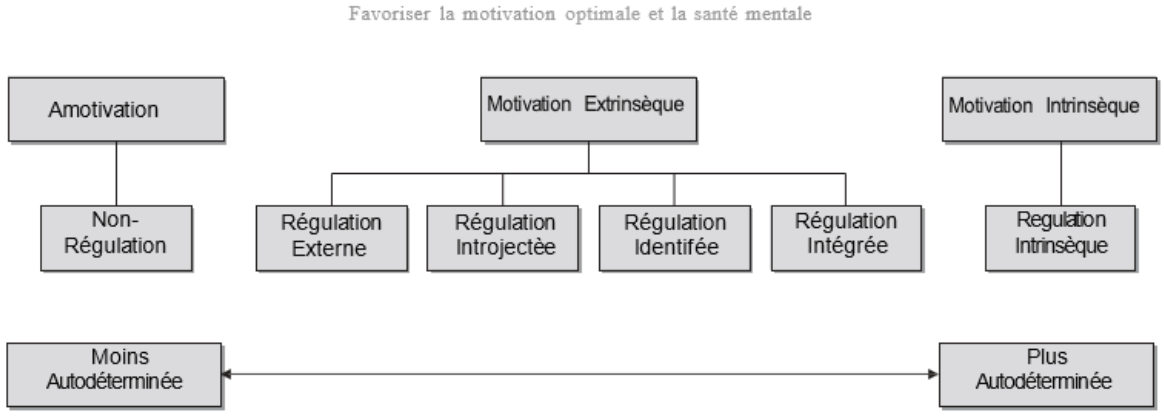
La motivation scolaire joue un rôle essentiel dans les apprentissages. Viau (2002) la définit comme un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Il s'agit donc d'un processus fluctuant, étroitement lié aux conditions d'enseignement, au genre de tâches proposées et au climat de classe, et non d'une condition naturelle innée et stable. Cette nature fondamentalement contextuelle est d'une importance capitale pour les enseignant·es : elle signifie que leurs pratiques pédagogiques et en particulier leurs pratiques évaluatives ont un impact direct et réel sur la motivation des élèves.

D'après Viau (2002), le niveau de motivation d'un élève face à une activité scolaire dépend de trois perceptions distinctes : la valeur qu'il accorde à la tâche proposée, sa perception de sa propre compétence à accomplir cette tâche et son sentiment de contrôle sur le déroulement et le résultat de la tâche. Un élève se montre donc d'autant plus motivé lorsqu'il comprend l'utilité et la pertinence de ce qu'on lui demande, qu'il se sent réellement capable de réussir et qu'il perçoit un certain pouvoir d'action sur sa situation. Ce modèle à trois dimensions met donc en évidence à quel point l'enseignant·e joue un rôle central dans la mise en place de situations d'apprentissage significatives, accessibles et valorisantes pour chaque élève.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008) apporte un éclairage complémentaire et particulièrement fécond pour penser le lien entre évaluation et motivation. Ces auteurs distinguent deux grands types de motivation. La motivation autonome et la motivation contrôlée. La motivation autonome naît d'un sentiment de libre choix et d'intérêt authentique pour la tâche et est bien plus durable et bénéfique pour les apprentissages que la motivation contrôlée qui est guidée par des pressions externes comme la note, la crainte de l'échec ou le désir d'approbation. Comme l'illustre la figure ci-dessous, ces deux types de motivation ne s'opposent pas de manière binaire : ils s'inscrivent sur un continuum allant de l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque, en passant par différentes formes de régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée (Deci & Ryan, 2008, p. 27).

Figure 1

Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination selon Deci & Ryan (2008, p. 27)



Selon Deci et Ryan (2008), les contextes éducatifs qui satisfont les trois besoins fondamentaux des élèves, c'est-à-dire le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale, favorisent le développement de cette motivation autonome avec des effets positifs mesurables sur la persévérance, l'engagement et la réussite à long terme.
Fenouillet (2022) enrichit encore cette réflexion en distinguant les buts d'apprentissage des buts de performance. Les élèves orientés vers un but d'apprentissage s'intéressent avant tout à leur progression personnelle : ils valorisent l'effort, apprécient les défis et persistent face aux obstacles car l'erreur est perçue comme une information utile plutôt que comme une menace. À l'inverse, les élèves plutôt orientés vers un but de performance-évitement ont tendance à éviter l'échec et à ne pas paraître incompétents aux yeux des autres : enseignant·es, parents ou camarades. Cette orientation plus défensive favorise la fragilisation de l'image de soi et réduit la qualité de l'engagement dans les tâches scolaires car l'élève préfère ne pas essayer plutôt que de risquer de se tromper et donc de révéler ses difficultés. Ainsi, la manière dont l'évaluation est pensée, présentée et utilisée par l'enseignant·e peut activement favoriser l'une ou l'autre de ces orientations motivationnelles avec des conséquences importantes sur l'engagement et la réussite des élèves.

1.2.4. Les liens entre évaluation et motivation

L'évaluation et la motivation sont deux composantes étroitement liées du processus d'apprentissage et leur articulation constitue l'un des enjeux les plus complexes du métier d'enseignant·e. Cette relation n'est pas linéaire ni uniforme : elle dépend de nombreux facteurs contextuels, relationnels et individuels. Selon la manière dont elle est conçue, présentée et vécue, l'évaluation peut renforcer ou au contraire fragiliser l'engagement des élèves et donc leur motivation, en particulier de ceux qui se trouvent déjà en situation de fragilité scolaire (Viau, 2002).

Les recherches de Deci et Ryan (2008) démontrent que les environnements éducatifs soutenant l'autonomie ainsi que le sentiment de compétence peuvent favoriser la motivation intrinsèque. Selon ces auteurs, « les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance augmentent la motivation autonome » (p. 24), celle-ci englobe notamment le plaisir d'apprendre pour ce que la tâche apporte en elle-même. À l'inverse, les évaluations qui exercent une pression externe de par la note visible des parents, la comparaison entre élèves, la menace de l'échec ou la mise en compétition tendent à orienter les élèves vers une motivation dite contrôlée, moins propice à un engagement authentique et durable dans les apprentissages. Ce mécanisme est particulièrement sensible au cycle 2 car les élèves y construisent leur rapport à l'école et à leurs propres capacités. De plus, il s'agit d'un moment où les expériences évaluatives deviennent plus intenses et plus soutenues.

Fenouillet (2022) précise que quand les élèves orientés vers la performance-évitement sont confrontés à une évaluation perçue comme menaçante, ils·elles ont tendance à adopter des stratégies d'évitement ou de protection de l'image de soi plutôt que des stratégies d'apprentissage authentiques. Cela signifie qu'ils·elles peuvent, par exemple, minimiser l'importance de la tâche et attribuer leurs échecs à des facteurs externes ou se désengager progressivement des activités scolaires. Ces comportements ne sont nullement de simples caprices, ils constituent des réponses adaptatives à un environnement évaluatif perçu comme hostile ou injuste.

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage sont particulièrement vulnérables à ces effets pernicieux. Guay (s.d.) indique une tendance à attribuer leurs échecs à des déficits personnels stables plutôt qu'à des facteurs contextuels modifiables, ce qui alimente une image de soi négative et un désengagement progressif pouvant aller jusqu'au décrochage. Ce constat souligne l'importance, pour les enseignant·es, d'adopter des pratiques évaluatives inclusives et bienveillantes, capables de soutenir la motivation de tous les profils d'élèves, en particulier les plus fragiles, en mettant en avant les progrès réalisés plutôt que les lacunes persistantes.

L'évaluation-soutien d'apprentissage constitue précisément une réponse structurée à ces enjeux. En valorisant les efforts, en favorisant l'implication des élèves dans l'évaluation de leur propre progression et en offrant des retours constructifs centrés sur les progrès plutôt que sur les seuls résultats, elle cherche à nourrir une motivation autonome et durable (Pasche Gossin et al., 2024, p. 7). Lorsque l'élève prend conscience de comment il a progressé, de ce qu'il lui reste à travailler et de comment il peut y parvenir, l'évaluation cesse d'être une source d'anxiété et devient un outil de connaissance de soi et de régulation de ses apprentissages.

De cette façon, le lien entre évaluation et motivation repose sur un équilibre certes fragile pourtant décisif : selon quelle posture l'enseignant·e adopte, l'évaluation peut devenir un puissant levier d'engagement ou, a contrario, un frein à la motivation et à la réussite scolaire.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les développements précédents ont mis en évidence que l'évaluation scolaire est un acte professionnel complexe qui comporte certaines tensions entre certification et soutien aux apprentissages et qui est susceptible d'influencer durablement la motivation des élèves selon la manière dont elle est conçue et vécue. Ainsi, il me paraît important, en tant que future enseignante, de comprendre comment les enseignant·es du cycle 2 perçoivent et vivent ces notions d'évaluation et de motivation mais également les tensions qui leur sont rattachées et ce, au quotidien.
La présente recherche ne vise pas à mesurer exactement les effets des pratiques évaluatives, mais plutôt à comprendre les perceptions et représentations des enseignant·es concernant l'évaluation et ses différentes pratiques, la motivation, le lien entre ces deux notions et les tensions qui en découlent. Le cycle 2 (5H–8H selon le PER) constitue un cadre particulièrement pertinent pour cette réflexion car c'est une période durant laquelle les élèves consolident leurs apprentissages fondamentaux tout en construisant leur rapport à la motivation et à l'évaluation.
La question principale de cette recherche est formulée comme suit :

- « Comment les enseignant·es du cycle 2 perçoivent-ils·elles le rôle de l'évaluation dans la motivation de leurs élèves ? »

Cette interrogation principale fait émerger deux questions complémentaires :

- Quels aspects des pratiques évaluatives sont perçus par les enseignant·es comme favorisant la motivation des élèves ?

- Comment les tensions professionnelles liées à l'évaluation influencent-elles la posture et les pratiques des enseignant·es ?

1.3.2. Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette recherche est d'explorer les perceptions d'enseignant·es du cycle 2 quant au rôle que joue l'évaluation dans la motivation de leurs élèves. Cette démarche cherche à recueillir et à analyser leurs points de vue afin d'enrichir ma réflexion sur les pratiques évaluatives en lien avec la motivation scolaire et de nourrir ma propre posture professionnelle de future enseignante.

Plus spécifiquement, cette recherche poursuit trois objectifs :

- Décrire les représentations que les enseignant·es du cycle 2 se font de l'évaluation et de ses fonctions dans leur pratique quotidienne.
- Identifier les pratiques évaluatives perçues comme favorables à la motivation des élèves, ainsi que les tensions et dilemmes professionnels qui en découlent.
- Comprendre comment la posture professionnelle des enseignant·es évolue au fil de l'expérience et si cette évolution se traduit dans leurs pratiques évaluatives.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Avant d'exposer les choix effectués, il convient de rappeler la distinction fondamentale entre méthodologie et méthode. La méthodologie désigne la démarche ou le raisonnement de la chercheuse pour décider comment organiser le recueil de données afin de répondre à la question de recherche. La méthode, quant à elle, renvoie aux techniques et aux procédures concrètes mises en place pour collecter ces données : entretien, questionnaire, observation (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024). La méthodologie prime sur la méthode : c'est elle qui justifie et oriente les choix techniques.

Cette recherche s'inscrit donc dans une recherche qualitative et ce choix découle directement de la nature de la question posée. Il s'agit en effet d'accéder aux perceptions, aux représentations et au vécu professionnel d'enseignant·es du cycle 2 concernant le rôle de l'évaluation dans la motivation de leurs élèves, ce qui constitue un objet d'étude fondamentalement subjectif et contextuel qui ne se prête pas idéalement à une mesure statistique selon moi. Comme le précise Fortin (2010), la recherche qualitative a pour but de « comprendre la signification qu'un individu attribue à une expérience vécue, plutôt que de mesurer des phénomènes de manière objective ou statistique » (p. 30). Cette approche est donc particulièrement adaptée pour saisir des représentations subjectives, des valeurs professionnelles et des pratiques contextualisées.

L'évaluation scolaire liée à la motivation constitue un phénomène complexe marqué par des dimensions pédagogiques, psychologiques et relationnelles étroitement imbriquées. Une approche qualitative permet d'accéder au vécu professionnel, aux discours réflexifs et aux intuitions pédagogiques des enseignant·es intewievé·es, afin d'identifier des régularités ou des tensions entre leurs intentions évaluatives et les effets perçus sur la motivation des élèves. Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative « aide à comprendre le sens que les acteurs donnent à leur expérience et rend compte de la diversité des points de vue sans chercher à les réduire à une moyenne ou une norme » (p. 293).

2.1.2. Approche déductive et inductive

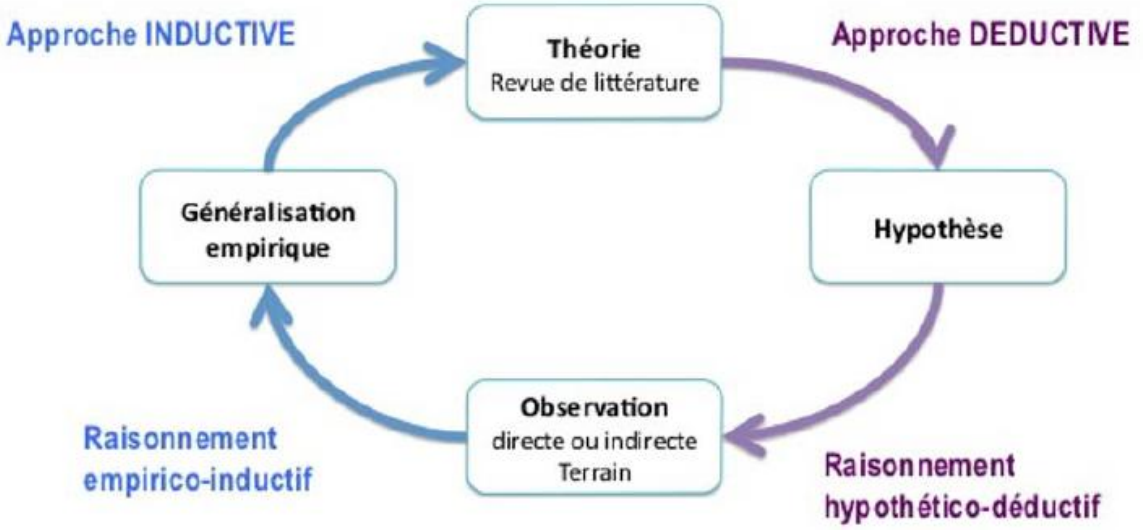
Cette recherche articule deux types d'approches complémentaires qui, loin de s'opposer, se complètent dans un mouvement continu entre théorie et terrain. Comme le souligne Loubet des Bayle (2000, cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024), « dans la pratique, le cheminement concret du chercheur peut mêler ces différents types de démarches » (p. 267), et cela reflète la réalité de cette recherche.

L'approche est en premier lieu déductive : ce travail part du cadre théorique touchant aux fonctions de l'évaluation, à la motivation scolaire et à l'évaluation-soutien d'apprentissage et part à la rencontre du terrain. Les entretiens menés auprès des quelques enseignant·es ont ainsi été pensés et guidés par des concepts et des questions issus de la littérature scientifique, dans le but de confronter ces apports théoriques à la réalité des pratiques professionnelles.

C'est en ce sens que la démarche va du général vers le particulier : des connaissances scientifiques existantes vers les expériences singulières des enseignant·es interrogé·es.

Toutefois, une part inductive est également présente notamment lors de la phase d'analyse. La nature même de l'entretien semi-directif ménage en effet une part guidée comprenant les questions structurées autour des axes thématiques préétablis, mais une part est laissée libre aux professionnelles interwievé·es, leur permettant ainsi d'aborder des éléments non prévus et d'exprimer des réflexions spontanées ou nuancées de façon inattendue. C'est donc cette liberté d'expression et l'analyse elle-même des entretiens qui introduisent la dimension inductive dans ce travail car les discours recueillis ont pu faire émerger des représentations, des pratiques ou des tensions que le cadre théorique initial n'avait pas nécessairement anticipées et l'interprétation de ces résultats apporte elle aussi une possible dimension inductive.
Cette double posture, déductive et inductive, garantit ainsi un équilibre entre rigueur théorique et ouverture au terrain (Dépelteau, 2010), comme l'illustre la figure ci-dessous.

Figure 2
Articulation des approches inductive et déductive selon Wallace, cité par V. Schoeb (cours RECHS3, HEP-BEJUNE, 2024)



2.1.3. Démarche descriptive/compréhensive

La démarche adoptée dans ce travail est en premier lieu compréhensive : elle vise à saisir le sens que les enseignant·es donnent à leurs pratiques évaluatives et à comprendre comment ces pratiques s'articulent avec leur vision de la motivation des élèves. Cette démarche est également descriptive, au sens de Van der Maren (2003) : elle décrit un phénomène et cherche à le comprendre, sans viser ni l'explication causale ni la généralisation statistique. Elle ne prétend pas établir de liens de causalité entre pratiques évaluatives et motivation des élèves, ni produire des résultats représentatifs de l'ensemble du corps enseignant romand. Son ambition est plus modeste et plus ciblée : donner à voir la diversité des perceptions et des expériences professionnelles d'enseignant·es du cycle 2, afin d'en tirer des enseignements utiles pour ma propre pratique future.

La démarche compréhensive vise aussi à accepter la complexité et les contradictions qui peuvent émerger des discours recueillis. Les enseignant·es ne tiennent pas toujours un discours uniforme ou parfaitement cohérent sur leurs pratiques : leurs propos traduisent des tensions réelles, des doutes professionnels et des évolutions en cours. Prendre au sérieux cette complexité sans chercher à la lisser ou à la simplifier est une condition essentielle d'une démarche véritablement compréhensive (Dépelteau, 2010).

2.1.4. Enjeu ontogénique

Au niveau des enjeux, cette recherche s'inscrit principalement dans un enjeu ontogénique au sens de Van der Maren (2003) : elle vise avant tout le perfectionnement de la praticienne que je suis en devenir en développant mes compétences et ma réflexivité professionnelle autour de l'évaluation et de son lien à la motivation des élèves. Comme le rappelle Van der Maren (2003), la recherche en éducation à enjeu ontogénique cherche à « résoudre ses problèmes en améliorant ou en créant des outils, des habiletés dans un souci de perfectionnement professionnel » (p. 12). Dans ce sens, ce mémoire répond de façon cohérente à l'objectif formatif qui lui est assigné, soit de comprendre pour apprendre et d'apprendre en comprenant de manière à construire progressivement une posture évaluative réfléchie et cohérente dans ma future pratique enseignante.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Méthode de collecte des données et guide d'entretien

L'entretien semi-directif individuel a été choisi comme méthode de collecte des données pour ce travail. Ce choix est directement lié aux objectifs de recherche, à savoir accéder aux perceptions subjectives des enseignant·es, à leurs discours réflexifs et à la manière dont ils·elles verbalisent leurs pratiques évaluatives au quotidien. Selon Barbillon et Le Roy (2012), l'entretien semi-directif permet de trouver un juste milieu entre le guidage exercé par la chercheuse et l'expression libre des participant·es, et ainsi de favoriser l'émergence de discours riches, nuancés et contextualisés. Il offre également un espace de réflexion aux enseignant·es, les invitant à expliciter leurs choix pédagogiques et à prendre du recul sur leurs gestes professionnels.
Ce type d'entretien permet de recueillir des données ancrées dans le réel de l'activité, tout en laissant une place à la dimension émotionnelle et symbolique de l'évaluation. Il permet d'approcher le vécu professionnel des enseignant·es sous l'angle de leurs représentations, de leurs valeurs et des tensions qu'ils·elles vivent concrètement. Il permet aussi d'approfondir certaines réponses par des relances ou des reformulations, ce qui est particulièrement précieux pour un objet d'étude aussi complexe que l'évaluation scolaire et son lien à la motivation.
Un guide d'entretien (annexe 1) a été préparé au préalable, organisé autour de cinq axes thématiques correspondant aux objectifs de la recherche et au cadre théorique de la problématique :

- Les représentations générales de l'évaluation : comment les enseignant·es définissent-ils·elles l'évaluation dans leur pratique quotidienne, quelles fonctions et finalités lui attribuent-ils·elles ?

- Les pratiques évaluatives perçues comme favorables à la motivation : quels dispositifs, quelles formes, quelles attitudes évaluatives sont jugés motivants par les enseignant·es ?
- Les effets perçus de l'évaluation sommative sur la motivation des élèves : comment les enseignant·es observent-ils·elles l'impact de la notation sur l'engagement de leurs élèves ?
- Les tensions, difficultés et dilemmes professionnels : quels obstacles institutionnels, relationnels ou éthiques les enseignant·es rencontrent-ils·elles dans leur pratique évaluative ?
- L'évolution de la posture professionnelle : comment les pratiques et représentations des enseignant·es ont-elles évolué au cours de leur expérience ?

Les questions ont été formulées de manière ouverte, pour permettre une expression libre et riche. Comme l'a montré Dépelteau (2010), l'entretien semi-directif permet d'accéder à la signification qu'ont les acteurs de leurs expériences, tout en conservant un cadre thématique qui facilite la comparaison des discours. Un guide d'entretien complet, comprenant les questions principales et les relances prévues, est annexé au présent travail.

2.2.2. Procédure et considérations éthiques

Les quatre entretiens semi-directifs ont été réalisés sur quelques semaines et en fonction des disponibilités des participant·es. Chaque entretien a duré environ 45 minutes et s'est tenu dans un lieu choisi par l'enseignant·e, comme une salle de classe ou un espace calme au sein de l'école, ayant pour but de favoriser un climat de confiance et une expression la plus authentique possible. Ce choix du lieu n'est pas anodin : en laissant les enseignant·es évoluer dans un environnement familier, cela contribue à les mettre à l'aise et à faciliter une parole plus spontanée et plus proche de leur réalité professionnelle quotidienne.
Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement explicite des participant·es, puis intégralement retranscrits. Cette transcription, la plus brute et fidèle possible, constitue une étape essentielle pour assurer la transparence et la fiabilité du traitement des données (Savoie-Zajc, 2004). Elle garantit que les propos des enseignant·es sont restitués dans leur intégralité, sans reformulation ni interprétation prématurée et constitue la base matérielle sur laquelle repose l'ensemble de l'analyse thématique.
Conformément aux exigences de la HEP-BEJUNE et aux principes déontologiques de la recherche en éducation (Van der Maren, 2003), plusieurs mesures ont été mises en place pour garantir le respect des participant·es tout au long du processus :

- Consentement éclairé : chaque participant·e a reçu une information complète sur les objectifs, le déroulement et l'utilisation des données et a signé un formulaire de consentement. La possibilité de se retirer à tout moment sans conséquence a été explicitement mentionnée. Le formulaire de consentement est disponible dans les annexes.
- Anonymat et confidentialité : les noms des enseignant·es ont été remplacés par des prénoms d'emprunt Anne, Julie, Léon et Claire et sont utilisés de manière cohérente dans l'ensemble du travail.
- Respect du cadre professionnel : les entretiens ont été conduits en tenant compte du contexte institutionnel et relationnel des participant·es en veillant tout particulièrement

à ne pas les placer dans une situation de jugement ou d'inconfort vis-à-vis de leurs pratiques.

Cette attention particulière portée à l'éthique contribue à la crédibilité ainsi qu'à la fiabilité de ce travail de recherche. La confiance entre la chercheuse et les participant·es est une condition sine qua non à la qualité des données recueillies, en particulier dans une recherche qualitative où le discours personnel et les convictions professionnelles occupent une place centrale.

2.2.3. Population et échantillonnage

Le corpus de cette étude est constitué de quatre entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre enseignant·es exerçant dans le cycle 2 (5H à 8H), dans le canton du Jura. Ce choix n'est pas seulement guidé par des raisons pratiques d'accessibilité mais aussi par sa cohérence contextuelle : le canton du Jura partage avec les cantons romands un cadre pédagogique commun défini par le Plan d'études romand (PER), qui constitue le référentiel d'enseignement de référence en Suisse romande et encadre les pratiques pédagogiques de chacun·e des enseignant·es interrogé·es.

La sélection d'un échantillon restreint s'inscrit pleinement dans une recherche qualitative : il ne s'agit pas de rechercher une représentativité statistique, mais une compréhension approfondie et contextualisée (Fortin, 2010). Un nombre réduit de participant·es permet en effet de conduire des entretiens détaillés et réfléchis, tout en facilitant une analyse fine et rigoureuse des propos recueillis. Les enseignant·es ont été recruté·es d'après un échantillonnage raisonné, en tenant compte de plusieurs critères de diversification :

- la diversité des niveaux d'enseignement au sein du cycle 2, de la 4H à la 8H ;
- le niveau d'expérience professionnelle, qu'il s'agisse d'enseignant·es débutant·es ou des enseignant·es plus expérimenté·es ;
- une certaine familiarité avec des pratiques évaluatives variées, notamment l'évaluation formative, EsA, l'autoévaluation ou les retours constructifs, etc.

Ces critères avaient pour objectif de constituer un panel diversifié, à même de croiser des regards pédagogiques variés et de rendre compte de la pluralité des représentations liées à l'évaluation au sein du cycle 2. Voici, dans le tableau 1 ci-dessous, les différents profils des quatre enseignant·es interviewé·es, désigné·es par des prénoms d'emprunt conformément aux exigences éthiques du présent travail.

Tableau 1
Profils des enseignant·es interviewé·es

Prénom d'emprunt	Niveau(x) enseigné(s)	Années d'expérience	Contexte scolaire	Canton(s)
Anne	6H	~10 ans	Rural (village)	Jura
Julie	7H–8H	~15 ans	Rural (village)	Jura

Prénom d'emprunt	Niveau(x) enseigné(s)	Années d'expérience	Contexte scolaire	Canton(s)
Léon	4H–5H–6H	+20 ans	Rural (village)	Jura (Neuchâtel auparavant)
Claire	5H–6H	~15 ans	Rural (village)	Jura

Bien que les élèves n'aient pas été interrogés directement, ils demeurent au cœur du questionnement : leurs réactions, leur motivation et leur évolution sont évoquées à travers le regard porté par leurs enseignant·es. Cette approche indirecte permet d'aborder la motivation des élèves sans observation directe, à partir de récits professionnels ancrés dans l'expérience quotidienne de la classe et enrichis par des années de pratique.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Analyse thématique

L'analyse des entretiens s'est faite à partir d'une analyse thématique en s'inspirant des travaux de Paillé et Mucchielli (2012) ainsi que de Savoie-Zajc (2004). L'objectif de cette approche est d'identifier, d'organiser et d'interpréter les thématiques récurrentes émergent des discours des enseignant·es, afin de dégager des catégories de sens en lien avec la problématique étudiée.

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique *« consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus »* (p. 232), ce qui permet de rendre compte à la fois de la diversité et des convergences des propos recueillis. Cette méthode présente l'avantage d'être particulièrement adaptée aux données verbales issues d'entretiens : elle respecte la richesse et la complexité du discours des participant·es tout en permettant une mise en ordre rigoureuse du matériau, indispensable pour dégager des résultats clairs et interprétables à la lumière du cadre théorique.

2.3.2. Étapes de l'analyse

L'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes successives, s'inspirant du modèle proposé par Savoie-Zajc (2004) :

1. Lecture flottante : une première immersion dans les transcriptions complètes afin de saisir le ton général des entretiens, les premières impressions et les thèmes saillants qui se dégagent spontanément des discours.
2. Codage initial : identification des unités de sens pertinentes comme des mots, des phrases ou certains segments en lien avec les thématiques de la recherche, à l'aide d'un système de marquage par couleurs permettant une première organisation visuelle du matériau.
3. Catégorisation : regroupement des codes par grands thèmes correspondant aux cinq axes du guide d'entretien puis élaboration de sous-catégories émergentes lorsque

certaines données le justifiaient et que des nuances plus significatives méritaient d'être distinguées.

4. Mise en relation des thèmes : l'analyse s'est d'abord déroulée de manière verticale, en dressant un ‘‘portrait thématique’’ de chaque enseignant·e pris·e individuellement, puis de manière horizontale, en comparant les discours entre les quatre participant·es afin d'identifier convergences, divergences et tensions transversales (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024).
5. Interprétation : lecture transversale du corpus et mise en lumière des tendances, constances et divergences, en les mettant en lien avec le cadre théorique de la problématique.

2.3.3. Limites et posture réflexive

Toute démarche qualitative comporte une part de subjectivité liée à la position de la chercheuse. Dans ce travail, j’ai accordé une attention particulière à la posture réflexive, en tenant compte des biais possibles liés à ma proximité avec le milieu scolaire, à mes affinités personnelles pour certaines pratiques évaluatives et à mes convictions professionnelles en construction. Cette transparence réflexive est une condition de rigueur scientifique dans une démarche qualitative et interprétative (Paillé & Mucchielli, 2012).

Par ailleurs, la taille restreinte de l'échantillon, soit les quatre enseignant·es, impose également une certaine prudence dans l’interprétation des résultats. Ceux-ci ne prétendent pas représenter l'ensemble des pratiques enseignantes du cycle 2 en Suisse romande mais visent plutôt à proposer des pistes de compréhension situées, susceptibles d'éclairer d'autres contextes éducatifs similaires (Fortin, 2010).

Il convient également de notifier que les données recueillies proviennent uniquement de discours d’enseignant·es, c'est-à-dire de ce qu'ils·elles disent de leurs propres pratiques et non d’observation directe de celles-ci. Ce choix méthodologique est assumé et répond aux objectifs de cette recherche qui s'intéresse précisément aux perceptions et aux représentations plutôt qu'aux comportements observables. Cela implique toutefois de garder à l'esprit que les discours ne reflètent pas systématiquement de façon fidèle les pratiques réelles et que l'écart entre intentions déclarées et gestes professionnels effectifs est une limite inhérente à toute recherche fondée sur l'entretien.

Enfin, la retranscription intégrale des entretiens et la consultation possible des transcriptions par les participant·es ont permis de renforcer la fiabilité du processus analytique et de limiter les risques d'interprétation hâtive ou décontextualisée. Ces mesures témoignent d'un souci permanent de rigueur et de respect à l’égard des personnes qui ont bien voulu partager leur expérience professionnelle dans le cadre de ce travail. Plus généralement, cette recherche tente de satisfaire les trois critères de qualité fondamentaux d'une démarche scientifique en éducation (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024), soit la pertinence, les informations recueillies correspondent bien à la question de recherche et à la problématique posée ; la validité, les choix méthodologiques annoncés sont effectivement mis en œuvre de manière cohérente ; et la fiabilité, les concepts mobilisés sont précisément définis, référencés et reconnus dans la communauté scientifique.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de l'analyse des entretiens réalisés auprès de quatre enseignant·es du cycle 2, désigné·es par les prénoms d'emprunt Anne, Julie, Léon et Claire. Les données ont été organisées de manière thématique, en s'appuyant sur les cinq axes du guide d'entretien. Pour chaque thématique, les résultats sont d'abord présentés à l'aide de verbatims extraits des retranscriptions, puis interprétés à la lumière du cadre théorique mobilisé dans la problématique.
Afin de garantir l'anonymat des participant·es, des prénoms d'emprunt ont été utilisés dans l'ensemble de cette section. Les verbatims apparaissent en italique pour les distinguer des citations théoriques. Les profils des enseignant·es interviewé·es sont présentés dans le tableau de profils figurant dans la partie méthodologique.

3.1. Représentations générales de l'évaluation

Cette première thématique vise à identifier comment les enseignant·es du cycle 2 définissent l'évaluation dans leur pratique quotidienne. L'analyse s'attache en particulier à distinguer deux dimensions : la fonction de l'évaluation, c'est-à-dire à quoi elle sert concrètement dans la pratique de l'enseignant·e, et sa finalité, soit le but poursuivi à travers cet acte évaluatif.
Pour cette thématique, le terme « évaluation » a volontairement été mentionné sans précision dans la question posée, afin de laisser émerger librement la conception de chaque enseignant·e. Le tableau ci-dessous illustre la diversité des représentations recueillies, au travers des fonctions et finalités exprimées ainsi que de verbatims illustratifs.

Tableau 2
Fonctions et finalités de l'évaluation selon les quatre enseignant·es interviewé·es

Participant·e	Fonction perçue de l'évaluation	Finalité exprimée	Verbatim illustratif
Anne	Outil de mesure ponctuel des acquis à un instant T	Identifier où en est l'élève pour améliorer ses compétences	« *C'est un moyen de savoir où en est l'élève à ce moment-là, tout simplement. C'est juste savoir où il en est pour pouvoir améliorer ses compétences.* »
Julie	Appui à l'enseignement ; observation continue incluant la dimension non écrite	Voir l'avancée de l'enfant et identifier ce que l'enseignante doit encore travailler	« *L'évaluation me sert à voir l'avancée de l'enfant, me sert aussi à voir ce que je dois encore plus travailler. Pour moi, l'évaluation, elle est vraiment là comme un appui.* »
Léon	Pratique quotidienne ancrée dans l'observation, l'écoute	Rebondir pédagogiquement et aider l'enfant à	« *Pour moi, l'évaluation, c'est plus toutes ces choses que je fais au quotidien que la note qu'on*

Participant·e	Fonction perçue de l'évaluation	Finalité exprimée	Verbatim illustratif
	et l'autoévaluation ; distincte de la note	conscientiser son évolution	*me demande de poser. Elle me sert à rebondir, à trouver des pistes assez rapidement. Et puis elle aide l'enfant à savoir où il en est, à conscientiser son évolution.* »
Claire	Obligation institutionnelle vécue avec malaise ; souhait d'une évaluation adaptée au rythme de l'élève	Voir où en est l'élève dans ses apprentissages ; attribuer une note (contraint)	« *Pour moi, souvent, c'est un peu quelque chose d'obligatoire. La sommative, malheureusement, je dirais qu'elle sert souvent plutôt à mettre une note, plus pour voir où on en est que pour l'apprentissage quoi.* »

Ce tableau-ci vient mettre en évidence une certaine diversité dans les différentes représentations de l'évaluation. Si tous·tes les enseignant·es s'accordent sur le fait que l'évaluation sert à situer l'élève dans ses apprentissages, les fonctions et finalités qu'ils·elles y associent varient visiblement. On distingue donc deux grandes orientations dans la manière de définir l'évaluation : une première conception qui l'envisage comme un processus continu d'observation et de régulation, plutôt portée par Julie et Léon. Puis une seconde conception qui l'associe davantage à son versant certificatif et à l'attribution d'une note, exprimée notamment par Claire et Anne.

Les résultats révèlent que les quatre enseignant·es partagent une finalité commune : situer l'élève pour soutenir ses apprentissages. En revanche, leurs avis divergent sur la fonction qu'ils·elles attribuent à l'évaluation dans leur pratique quotidienne. Ces divergences reflètent la pluralité des fonctions que peut porter l'évaluation scolaire d'après la façon dont l'enseignant·e la conçoit. S'il s'agit avant tout d'un outil de régulation des apprentissages ou d'une réponse aux exigences de certification du système.

Anne voit l'évaluation comme un outil de mesure ponctuel, centré sur les acquis à un instant donné. Pour elle, la finalité est claire : permettre à l'élève d'améliorer ses compétences à partir d'un état des lieux précis. Cette vision relève d'une logique diagnostique et régulatrice, proche de ce que la littérature définit comme une évaluation au service des apprentissages. Julie adopte une conception élargie de l'évaluation qui inclut également l'observation informelle et quotidienne : pour elle, « on est, en tant qu'enseignant·e, tout le temps en train d'évaluer ». Cette vision rejoint celle de l'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) telle que définie par Allal et Laveault (2009), pour qui « L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, de démonstrations et d'observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal & Laveault, 2009, p. 102) : cette citation illustre précisément la manière dont Julie envisage l'évaluation, soit non pas comme un moment isolé, mais comme une dynamique permanente d'observation et de régulation, intégrée au quotidien de la classe.

Léon va encore plus loin et dissocie explicitement l'évaluation de la note : pour lui, *« l'évaluation, c'est plus toutes ces choses que je fais au quotidien que la note qu'on me*

demande de poser ». Cette prise de position témoigne d'une conception de l'évaluation profondément ancrée dans la régulation quotidienne : pour Léon, évaluer, c'est avant tout comprendre où en est l'enfant pour mieux l'accompagner, bien au-delà de la simple attribution d'une note.
Claire, enfin, exprime un rapport plus ambivalent à l'évaluation, vécue comme « quelque chose d'obligatoire » et source d'un malaise lorsqu'elle se réduit à l'attribution d'une note. Son discours illustre l'écart qu'elle perçoit entre ce qu'elle souhaite faire, c'est-à-dire évaluer au moment où chaque élève est prêt et ce qu'elle doit faire d'après le cadre scolaire imposé. Selon elle, l'idéal serait une évaluation qui respecte les rythmes individuels mais en réalité, les contraintes de notation génèrent chez Claire un malaise explicitement exprimé.
En somme, si les quatre enseignant·es partagent une finalité générale commune : connaître l'élève pour mieux le soutenir, leurs représentations de la fonction de l'évaluation divergent significativement. Ces divergences constituent un premier éclairage sur la manière dont les pratiques évaluatives peuvent influencer la motivation des élèves, dimension qui sera approfondie dans les sections suivantes.

3.2. Pratiques évaluatives perçues comme favorables à la motivation des élèves

Cette thématique interroge les pratiques évaluatives que les enseignant·es jugent les plus favorables à la motivation de leurs élèves. Les données recueillies révèlent une grande diversité de dispositifs mais également des points de convergence significatifs : la variété des formes, la transparence des attentes et la préservation du droit à l'erreur.

Anne se distingue par une position nuancée : si elle juge personnellement l'évaluation formative plus pertinente, elle constate que ses élèves sont davantage motivés par l'évaluation sommative. Elle souligne cependant que la manière de présenter l'évaluation compte autant que sa forme :

> *« Comme ce matin, je leur ai dit : "Franchement, je vous jure, cette évaluation, vous allez l'adorer parce que même moi, je l'ai faite deux fois." Ils ont dit : "Ah ouais ?" Et au final : "Ah ouais, c'est vrai qu'elle était bien." C'est quelque chose de simple, mais c'est des petits détails qui font que ça les motive. »*

Julie identifie l'évaluation par les pairs comme la pratique la plus motivante, en raison de l'engagement qu'elle suscite au-delà de la note. De plus, elle a mis en place un système de "petits six" dont le principe repose sur l'absence de pénalité en cas d'échec. À tout moment, pour vérifier la bonne compréhension de certaines notions, une révision pour du vocabulaire, une bonne maîtrise du livret, etc. Julie pose une question orale, ou fait un exercice en plénum de quelques minutes et l'élève le plus rapide obtient un "petit six". À l'acquisition de trois "petits six" dans la même branche, l'élève obtient un six qui sera ajouté à sa moyenne semestrielle. Selon Julie, ce système est motivant :

> *« Les élèves adorent ce dispositif parce qu'il n'y a que du positif : ils ont le droit à l'échec sans conséquence négative sur leur note, ce qui les incite à se lancer. »*

Léon développe une approche centrée sur les situations authentiques. Sa pratique du "dis-moi tout ce que tu sais", où l'élève développe librement ses connaissances, illustre une conception de l'évaluation fondée sur la confiance et la valorisation de l'élève :

> *« Les meilleures évaluations sont celles où ils se rendent pas compte qu'ils sont en train d'être évalués. Vous avez des sourires, des merci, des : "C'est dingue comme tu expliques bien !" Ce sont des retours de vie, pas seulement des retours scolaires. »*

Claire, enfin, mise sur la variété des formes et l'autonomie laissée à l'élève. Son dispositif du "parcours en étapes", où l'élève choisit lui-même le moment de passer chaque partie ainsi que le système du deuxième passage témoignent d'une réflexion approfondie sur la relation entre contrôle perçu et motivation :

> *« Ce qui motive les élèves, c'est la variété des formes, pas nécessairement une forme particulière, mais le fait de ne pas toujours procéder de la même manière. Certains apprécient les ateliers où ils peuvent se lever et se déplacer, d'autres ont besoin de calme et de concentration. »*

Les pratiques décrites s'inscrivent dans ce que Viau (2002) formule comme une nécessité : pour que l'évaluation devienne motivante, l'enseignant·e doit créer un "filet de sécurité" qui permet à l'élève de faire des erreurs sans être jugé ni se sentir coupable. Ce principe est au cœur du système des "petits six" de Julie et du deuxième passage de Claire, qui offrent tous deux à l'élève la possibilité de se tromper sans conséquence irrémédiable.

La pratique de Léon, qui consiste à laisser l'élève "dire tout ce qu'il sait" librement, rejoint les travaux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle : selon Rondier (2004, résumant Bandura, 2003) : l'expérience active de maîtrise, le fait de vivre des succès lors de l'expérimentation d'une tâche, est la source la plus influente sur la croyance en ses propres capacités. En permettant à l'élève de valoriser ce qu'il a appris plutôt que de se confronter à ce qu'il ignore, Léon mobilise précisément cette source.

Au-delà des dispositifs individuels, ce qui frappe dans les quatre discours, c'est une conviction commune : il n'existe pas de forme d'évaluation universellement motivante. C'est bien la cohérence entre le dispositif choisi, les attentes clairement exprimées et la sécurité affective offerte à l'élève qui conditionne l'effet motivationnel d'une évaluation. Comme le souligne Viau (2002), « au fil du temps, des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage amèneront l'élève à considérer l'évaluation en classe, non pas seulement comme un simple instrument de sanction ou de sélection, mais aussi comme un moyen d'apprécier plus adéquatement ce qu'il a appris et ce qu'il lui reste à apprendre » (p. 79). C'est précisément cette transformation du rapport à l'évaluation que les pratiques décrites par Anne, Julie, Léon et Claire cherchent toutes, à leur manière, à susciter.

Une lecture transversale de ces quatre pratiques révèle un fil conducteur commun : chacune d'elles ménage une place à l'autonomie de l'élève, que ce soit dans le choix de s'exercer ou non via le dossier facultatif chez Anne, dans le choix du moment de passer l'évaluation chez Claire, dans la liberté d'expression chez Léon, ou dans la dynamique sans pénalité chez Julie. Cela m'amène à formuler l'hypothèse que ce n'est pas tant la forme de l'évaluation qui détermine son effet motivationnel, mais bien la mesure dans laquelle elle reconnaît l'élève comme acteur de ses propres apprentissages, ce qui rejoint directement le concept d'EsA tel que défini par Allal et Laveault (2009). Par ailleurs, les quatre enseignant·es s'accordent sur une conviction commune : leur propre attitude et enthousiasme face à l'évaluation constituent eux-mêmes un levier de motivation pour leurs élèves, indépendamment de tout dispositif. J'émettrais donc l'hypothèse que la relation et la posture affective de l'enseignant·e face à l'évaluation sont une variable aussi déterminante pour la motivation des élèves que les outils évaluatifs mobilisés, voire plus.

3.3. Évaluation et motivation des élèves

Cette thématique interroge le lien que les enseignant·es perçoivent entre l'évaluation sommative, entendue ici comme l'acte évaluatif formel débouchant sur une note et la motivation de leurs élèves. Contrairement à la thématique précédente qui s'intéressait aux pratiques jugées motivantes, le but ici est d'observer les effets de l'évaluation sommative sur la motivation des élèves selon leur différents profils. Tout cela d'après la perception des enseignant·es. Le tableau ci-dessous présente leurs observations selon les profils d'élèves.

Tableau 3

Effets observés de l'évaluation sommative sur la motivation des élèves selon les quatre enseignant·es

Participant·e	Effets observés de l'évaluation sommative sur la motivation selon les profils d'élèves	Verbatim illustratif
Anne	Effet globalement mobilisateur ; différencié selon les profils : positif pour les élèves "standards" et ceux en difficulté qui y trouvent un objectif ; négatif pour les perfectionnistes qui vivent mal la moindre erreur	« *C'est positif sur la majorité des élèves "standards". C'est plus compliqué pour ceux qui s'attendent trop à avoir une perfection : ils ont un cinq trois quarts et il y a des larmes parfois. Pour les élèves qui ont plus de difficultés, l'évaluation sommative peut au contraire avoir un effet positif en les poussant à se dépasser, elle leur donne des objectifs.* »
Julie	L'évaluation sommative génère une motivation extrinsèque : les élèves travaillent "pour la note" plutôt que pour apprendre. Effet amplificateur d'inégalités : motive les élèves performants, fragilise l'image de soi des élèves en difficulté qui rapportent de mauvaises notes à la maison	« *Ils travaillent que pour l'évaluation sommative. Ça motivera un enfant qui a des bonnes notes, ça motivera peu un enfant qui réussit pas parce qu'il rapporte des mauvaises notes à la maison, parce que ses parents sont tristes et puis parce que lui, il a une mauvaise autoévaluation de lui-même.* »
Léon	L'évaluation sommative par la note est vécue comme réductrice et potentiellement bloquante. Elle ne rend pas compte de la richesse des apprentissages. L'expérience de travail sans note (canton de Neuchâtel) a montré que les élèves progressaient tout aussi bien, voire mieux, sans la pression de la note	« *Si on me dit demain qu'il n'y a plus de notes, je fais la fête. Je travaille à fond pour essayer de mettre des notes qui ont du sens, mais tellement de choses n'ont pas de sens dans ce qu'on leur demande, parce que c'est tellement complexe tout ce qu'ils développent.* »
Claire	Effet très variable selon les personnalités : pour certains, la note fonctionne comme une "carotte" ; pour d'autres, elle est sans effet. Claire observe que la motivation ne dépend pas tant de l'évaluation en elle-même que du tempérament de l'élève	« *Certains, c'est la carotte qui les fait avancer. Mais ça fonctionne comme ça pour certains et d'autres, je crois pas du tout quoi. Je pense que c'est vraiment propre à chaque enfant. Je pense que c'est plutôt une personnalité qui fait que certains seront hyper motivés et d'autres pas.* »

Ce tableau met en évidence que les effets de l'évaluation sommative sur la motivation varient considérablement selon les profils d'élèves. Aucun·e des quatre enseignant·es ne lui attribue

un effet uniformément positif mais aucun·e des quatre enseignant·es n'a le même discours ou les mêmes observations non plus.

Les observations des enseignant·es illustrent ce que Fenouillet (2022) explique dans la théorie des buts : les élèves orientés vers un but de performance, donc focalisés sur la note à obtenir plutôt que sur les apprentissages, ont tendance à se décourager face à l'échec et à attribuer leurs difficultés à un manque de capacités innées. L'évaluation sommative, qui a tendance à mettre en évidence la hiérarchisation des résultats, active précisément cette orientation chez de nombreux élèves, au détriment d'un engagement authentique dans les apprentissages.

Le discours de Julie illustre avec lucidité les effets en cascade de ce mécanisme : lorsque la note devient l'unique fenêtre par laquelle les parents perçoivent le travail de leur enfant, elle se charge d'une pression affective et sociale qui dépasse largement sa fonction de mesure. Comme le souligne Guay (s.d.), les élèves en difficulté tendent à attribuer leurs échecs à des déficits personnels plutôt qu'à des facteurs contextuels, ce qui alimente une image de soi négative pouvant aller jusqu'à l'abandon scolaire et c'est précisément pour enrayer cette spirale que Julie évoque la mise en place de plans d'enseignement individualisés (PPI).

Le témoignage de Léon apporte un éclairage complémentaire : son expérience dans un contexte dénué de notation sommative dans le canton de Neuchâtel montre que les élèves peuvent progresser et même s'impliquer davantage lorsque la note disparaît du paysage évaluatif. Cela rejoint la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008), pour qui la motivation autonome, qui naît d'un sentiment de libre choix et de compétence perçue, est bien plus durable que la motivation contrôlée par des pressions externes comme la note. Lorsque la note n'est plus un enjeu, l'élève peut s'impliquer dans ce qu'il apprend et non pas dans la récompense qu'il espère obtenir.

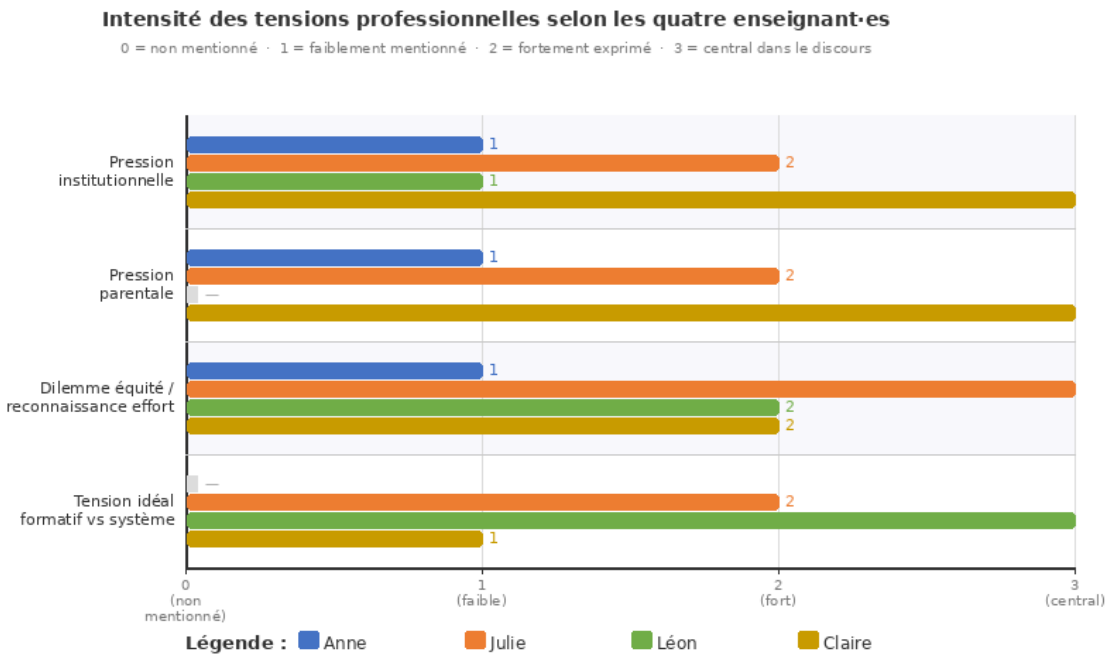
Anne, enfin, introduit une nuance importante : l'effet de la note n'est pas uniforme, il dépend du profil de l'élève. Pour les élèves performants ou ceux en difficulté qui y trouvent un objectif authentique, la note peut constituer un levier de mobilisation. C'est pour les perfectionnistes, ceux qui se mettent une pression excessive, qu'elle génère le plus d'effets contre-productifs. Cette observation pourrait confirmer que la relation entre évaluation sommative et motivation est fondamentalement ambivalente et qu'elle ne peut être pensée indépendamment des caractéristiques individuelles de chaque élève.

3.4. Tensions, difficultés et dilemmes professionnels

La quatrième thématique traite des obstacles et des dilemmes que les enseignant·es rencontrent lorsqu'ils et elles tentent de concilier l'acte d'évaluer avec le maintien de la motivation de leurs élèves. L'analyse fait apparaître des tensions sur trois plans distincts : institutionnel, relationnel et éthique. La figure ci-dessous visualise l'intensité avec laquelle chacun de ces niveaux a été exprimé dans le discours des quatre enseignant·es.

Figure 3

Intensité des tensions professionnelles liées à l'évaluation selon les quatre enseignant·es



La figure met en évidence que la pression institutionnelle liée au nombre de notes exigées constitue la tension la plus forte chez Claire, qui la nomme comme son dilemme principal : devoir produire un nombre de notes imposés alors que son souhait serait d'évaluer chaque élève quand il·elle prêt·e. Elle est également présente chez Julie, liée aux enjeux d'orientation vers le secondaire.

Anne l'évoque de manière plus ponctuelle tandis que Léon ne la ressent pas du tout. La pression parentale est quant à elle centrale chez Claire et fortement exprimée par Julie, mais absente du discours de Léon. Le dilemme éthique entre équité formelle et reconnaissance de l'investissement de l'élève est maximal chez Julie, significatif chez Léon et Claire mais seulement effleuré chez Anne.

Enfin, la tension entre idéal formatif et exigences du système est au cœur du discours de Léon, fortement présente chez Julie et évoquée par Claire tandis qu'Anne ne l'exprime pas.
Deux verbatims illustrent la profondeur de ces tensions. Julie témoigne du dilemme éthique lorsqu'elle doit attribuer une note insuffisante à un élève pourtant très investi :

« Bien sûr, parce que quand on voit qu'un enfant n'arrive pas et que malgré tout le travail qu'il a fourni, il arrive toujours pas. Malgré tout ce qu'on essaye de lui apporter, il ne capte toujours pas. Et malgré les heures d'appui et l'application, ça ne va toujours pas. C'est pas un manque de motivation non plus. Et ben oui, je dois noter cet enfant, je dois lui mettre un trois. Et puis

je sais que des fois même un deux et demi. Et puis je sais que cet enfant, il mérite pas ça. Il mérite au moins quatre parce qu'il a travaillé. Mais je suis obligée de lui mettre la note qui fait foi puisque c'est ce qu'on me demande. D'être égalitaire avec tout le monde. »

Léon exprime une tension d'ordre plus existentiel :
« Si on me dit demain qu'il n'y a plus de notes, ce serait une libération. J'adore mon métier. L'évaluation sommative, je suis là : "Oh purée, il faut tant de notes. Ouah, on en est où ? Mince, il faut que je mette une note." Alors j'essaie de trouver quelque chose qui a le plus de sens. Mais voilà, vraiment, je travaille à fond pour essayer de mettre des notes qui ont du sens, mais en même temps, tellement de choses n'ont pas de sens dans ce qu'on leur demande parce qu'en fait, c'est tellement complexe tout ce qu'ils développent. »

Les tensions exprimées illustrent ce que Jorro (2009) conceptualise comme les contradictions au sein de la « quadruple vie de l'activité évaluative » : la dimension culturelle (les attentes institutionnelles et parentales), la dimension identitaire (la posture que l'enseignant·e souhaite incarner), la dimension fonctionnelle (les compétences requises pour bien évaluer) et la dimension symbolique (les valeurs véhiculées par les gestes évaluatifs) peuvent entrer en tension lorsque les exigences du système contredisent les convictions professionnelles de l'enseignant·e.

La pression parentale, particulièrement marquée dans les discours de Claire et de Julie, montre comment les représentations sociales de la note peuvent entraver les efforts des enseignant·es pour dédramatiser l'évaluation. Dans le cas d'un élève privé de télévision pour un cinq et demi, Claire en donne une illustration frappante. Julie, quant à elle, signale les inégalités dues aux potentiels parents qui corrigent les devoirs à la maison. Cette pression parentale entre directement en contradiction avec la visée fondamentale de l'évaluation formative qui cherche à accompagner l'élève dans sa progression plutôt qu'à le sanctionner. Dans les discours recueillis, si la note devient le seul indicateur de valeur aux yeux de la famille, l'enseignant·e se retrouve privé·e des marges de manœuvre nécessaires pour dédramatiser l'acte évaluatif et préserver la motivation de l'élève.

Enfin, le dilemme entre équité formelle et reconnaissance de l'effort, central chez Julie, met en lumière une tension fondamentale du métier : la note doit à la fois certifier un niveau objectif et rendre justice à l'investissement de l'élève et ce sont deux exigences que le système scolaire rend parfois impossibles à concilier, d'après elle.

3.5. Posture professionnelle et évolution des pratiques évaluatives

La cinquième thématique interroge l'évolution des pratiques évaluatives au fil de la carrière, ainsi que la posture professionnelle développée par rapport à l'évaluation. Le tableau ci-dessous synthétise les évolutions et postures décrites, accompagnées des conseils que chaque enseignant·e adresserait à un·e jeune collègue.

Tableau 4

Évolution des pratiques évaluatives et posture professionnelle des quatre enseignant·es

Participant·e	Évolution et posture actuelle	Conseil aux jeunes enseignant·es (verbatim)
Anne	Ciblage plus rapide des exercices problématiques ; gain en assurance ;	« *Il faut que toi-même tu sois motivé à faire ce que tu as envie. Si tu es convaincu de ce que tu fais, ta motivation sera là, et celle des élèves suit. Les élèves, c'est comme*

Participant·e	Évolution et posture actuelle	Conseil aux jeunes enseignant·es (verbatim)
	conviction que sa propre motivation est contagieuse	*des éponges : s'ils nous voient avec le sourire, forcément, ils auront le smile.* »
Julie	Moins de sévérité ; souplesse accrue ; vigilance renforcée sur l'impact des mots ; valorisation orale systématique des progrès	« *Revaloriser chaque petite chose positive pour chacun, c'est la chose la plus importante. Ne jamais dire à une classe qu'elle est la pire qu'on ait eue. Aller dans le positif plutôt que dans le négatif, même si on est soi-même déçu.* »
Léon	Abandon progressif des traces formalisées ; confiance croissante dans l'observation comme outil principal ; questionnement permanent	« *Se poser des questions : est-ce que j'évalue vraiment ce que j'ai envie ? Est-ce que mon évaluation permet à l'enfant d'aller plus loin ? Ne pas avoir trop de certitudes, c'est fondamental dans ce métier. Voilà, ne pas avoir peur et oser se remettre en question, oser admettre qu'on a fait, qu'on a eu tort, peut-être, soi-même, accepter l'erreur aussi pour soi-même. Voilà. Et puis surtout, développer son attention, prendre du recul et s'intéresser au fonctionnement de chacun.* »
Claire	Questionnement croissant sur l'évaluation ; multiplication des formes ; dédramatisation comme fil directeur de la pratique	« *Dédramatiser l'évaluation. Bien préparer les élèves, qu'ils sachent ce qu'ils vont trouver. L'évaluation, c'est le match, mais on s'entraîne d'abord. Essayer d'apaiser ceux qui sont stressés, parce que ça n'en vaut vraiment pas la peine.* »

Le tableau révèle une convergence remarquable : les quatre enseignant·es témoignent d'une évolution vers davantage de souplesse, de questionnement et de bienveillance. Les conseils prodigués dessinent en creux une posture évaluative idéale : authentique, réflexive, orientée vers le positif et centrée sur l'élève.

L'évolution décrite illustre un processus de professionnalisation que Jorro (2009) décrit comme l'incorporation d'un savoir professionnel : un savoir qui « prend racine dans l'expérience du praticien » et constitue « un savoir professionnel détenu par un praticien singulier » (p. 230). Léon l'exprime explicitement : c'est parce qu'il a vu que sa façon de faire "portait ses fruits" qu'il a progressivement gagné en confiance et libéré sa pratique des contraintes formelles.

Les conseils prodigués convergent vers une même conviction : la posture de l'enseignant·e est déterminante pour la motivation des élèves. Viau (2000) l'avait souligné : parmi les facteurs qui influencent le plus la dynamique motivationnelle en classe, l'enseignant lui-même occupe une place centrale, de par sa passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves. Anne, Julie, Léon et Claire témoignent chacun·e à leur manière de cette conviction profonde que l'authenticité de la posture professionnelle est la première condition d'une évaluation motivante.

L'évolution commune vers la valorisation systématique du positif, manifeste chez Julie, Anne et Léon de manière intense, correspond enfin à une prise de conscience de l'impact de l'évaluation sur l'image de soi de l'élève. Le fait de reconnaître les progrès oralement, d'arrondir les angles, de ne pas réduire l'élève à sa note constituent autant de gestes évaluatifs qui, selon Jorro (2009), « participent pleinement à la dynamique des apprentissages » en configurant l'expérience de l'élève « aux plans culturels, motivationnels, cognitifs et sociaux » (p. 227).

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de comprendre comment des enseignant·es du cycle 2 perçoivent le rôle de l'évaluation dans la motivation et les apprentissages de leurs élèves. Au terme de cette recherche, plusieurs constats significatifs se dégagent de l'analyse des quatre entretiens réalisés auprès d'Anne, Julie, Léon et Claire, enseignant·es expérimenté·es du canton du Jura.

Le premier constat est celui de la tension structurelle que vivent les enseignant·es entre la fonction certificative et la fonction formative de l'évaluation. Si tous·tes s'accordent sur une finalité commune, celle de situer l'élève afin de mieux le soutenir, leurs représentations de la fonction évaluative divergent fortement. Certain·es y voient surtout un moyen de régulation quotidienne intégré à la vie de la classe, d'autres une contrainte institutionnelle souvent ressentie de façon gênante. Cette tension n'est pas anecdotique : elle révèle la complexité d'un acte professionnel qui engage à la fois des dimensions pédagogiques, relationnelles et éthiques et qui place l'enseignant·e dans une position de forte responsabilité symbolique vis-à-vis de ses élèves (Pasche Gossin et al., 2024).

Le deuxième constat concerne les pratiques évaluatives perçues comme les plus favorables à la motivation scolaire. L'analyse révèle une convergence remarquable des quatre participant·es : diversité des formes, transparence des attentes, droit à l'erreur et valorisation des efforts reviennent comme les piliers d'une évaluation motivante. Ces pratiques répondent pleinement à ce que Viau (2002) identifie comme les conditions d'une motivation scolaire soutenue, à savoir : renforcer le sentiment de compétence, la valeur perçue de la tâche et le sentiment de contrôle, et avec ce que Pasche Gossin et al. (2024) décrivent comme le cœur de l'évaluation-soutien d'apprentissage. En ce sens, les pratiques observées sur le terrain semblent davantage orientées vers une logique formative que les enseignant·es ne le reconnaissent elles et eux-mêmes parfois, ce qui suggère que la réflexivité sur ses propres pratiques reste un chantier permanent.

Le troisième constat concerne les effets de l'évaluation sommative sur la motivation. Les résultats confirment le caractère fondamentalement ambivalent de la note, déjà mis en évidence dans la littérature (Viau, 2002 ; Deci & Ryan, 2008) : ses effets varient selon les profils d'élèves, les contextes familiaux et la manière dont l'enseignant·e la contextualise et la présente. La note peut provoquer anxiété et découragement chez les élèves en difficulté ou ceux dits perfectionnistes, tandis que pour d'autres, elle représente un but mobilisateur et enclenche une certaine motivation. Cette ambivalence souligne que l'enjeu ne réside pas tant dans la forme de l'évaluation que dans la posture que l'enseignant·e adopte pour lui donner du sens et préserver la motivation de chaque élève. Le témoignage de Léon, qui a travaillé dans un environnement sans notation sommative dans le canton de Neuchâtel, démontre de façon frappante que les élèves peuvent progresser et s'investir davantage quand la pression de la note disparaît.

Le quatrième constat porte sur les tensions professionnelles. L'analyse met au jour des dilemmes situés sur trois niveaux : institutionnel, relationnel et éthique, lesquels organisent d'une certaine manière le vécu évaluatif des enseignant·es. D'après les discours recueillis, les enseignant·es doivent chaque jour composer avec des tensions multiples : la pression institutionnelle imposée par le nombre de notes à fournir, la pression parentale qui confère à la note une dimension affective et sociale dépassant sa fonction de mesure, et le dilemme éthique entre équité formelle et reconnaissance de l'investissement de l'élève. Ces tensions illustrent ce que Jorro (2009) décrit comme les contradictions inhérentes à la « quadruple vie de l'activité évaluative ».

Enfin, l'analyse de l'évolution des postures évaluatives révèle un processus de professionnalisation progressif, remarquablement convergent entre les quatre participant·es : une évolution commune vers plus de souplesse, de bienveillance et de questionnement permanent. Les conseils qu'ils·elles adresseraient à de jeunes collègues dessinent peuvent se traduire par leur image de posture évaluative actuelle idéale : authentique, réflexive, orientée vers le positif et centrée sur l'élève ce qui correspond précisément à ce qui se rapproche de ce que la littérature définit comme une posture au service des apprentissages. Selon les discours des praticien·nes interrogés·es, la posture de l'enseignant·e se révèle donc être la variable la plus déterminante dans la construction d'un climat évaluatif motivant et ce, au-delà des outils ou des dispositifs mis en œuvre.

Ce travail comporte plusieurs limites qu'il est nécessaire de rappeler de façon honnête. La taille restreinte de l'échantillon et les quatre enseignant·es exerçant dans un même canton ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des pratiques évaluatives du cycle 2 en Suisse romande. De plus, les données reposent sur des discours déclaratifs, c'est-à-dire sur ce que les enseignant·es disent de leurs pratiques et non sur une observation directe de celles-ci en situation. Il est donc nécessaire de prendre note du possible écart entre pratiques déclarées et pratiques effectives, ce qui crée une limite inhérente à toute recherche fondée sur l'entretien. Ma proximité personnelle avec l'objet de recherche en tant que future enseignante nourrie par des expériences de pratiques professionnelles et un rapport personnel à l'évaluation, a possiblement influencé, en dépit de mes efforts constants de réflexivité, certaines orientations de l'analyse ainsi que certains choix interprétatifs. Cette subjectivité assumée est à la fois une richesse car elle aiguise la sensibilité sur le terrain et un biais possible qu'il faut reconnaître.

En ce qui concerne les apports personnels et professionnels, cette recherche a constitué pour moi une expérience formatrice d'une grande richesse. Elle m'a permis d'apprendre à adopter une posture de chercheuse, bien que débutante, d'apprivoiser l'incertitude, de construire du sens à partir de pensées et de théories complexes et de maintenir une rigueur méthodologique sans pour autant perdre mon ouverture face à la complexité du terrain. Elle m'a également offert l'opportunité d'entrer dans l'intimité professionnelle d'enseignant·es expérimenté·es et d'apprendre de leur expérience, de leurs doutes et de leurs convictions. Ces témoignages nourrissent déjà ma propre réflexion sur la manière dont je souhaite réussir à évaluer mes futurs élèves : avec exigence et bienveillance, dans le souci constant de préserver leur motivation et en faisant de chaque retour une invitation à progresser plutôt qu'un verdict sur leur valeur.

Ce travail ouvre plusieurs pistes de recherche futures. Il serait intéressant de compléter ces données déclaratives par une observation directe des pratiques évaluatives en classe par exemple, ce qui permettrait de mieux saisir le passage des intentions aux gestes concrets et d'identifier les éventuels écarts entre ce que les enseignant·es pensent faire et ce qu'ils·elles font réellement s'il y en a. Il serait également intéressant de croiser le regard des enseignant·es avec celui des élèves elles et eux-mêmes :

- Comment vivent-ils·elles les pratiques évaluatives de leurs enseignant·es ?
- Est-ce que leurs perceptions correspondent-elles à ce que les enseignant·es imaginent produire ?

Une piste complémentaire serait d'élargir l'étude à d'autres contextes institutionnels et notamment des cantons romands qui ont expérimenté ou mis en place des formes d'évaluation alternatives à la notation chiffrée s'il y'en a. Faire une comparaison systématique permettrait de mieux cerner l'impact spécifique de la note sur la motivation des élèves, au-delà des perceptions individuelles des enseignant·es, et de dégager des pistes concrètes pour des pratiques évaluatives plus inclusives et plus motivantes.

En somme, ce mémoire me renforce dans une conviction qui guidera très certainement ma future pratique : l'évaluation n'est pas une contrainte à subir ou faire subir mais un acte professionnel à part entière qui est porteur de sens et de responsabilité. Pour reprendre le titre de ce travail, évaluer sans briser serait donc de choisir, chaque jour, de mettre l'élève au centre, de croire en ses capacités et de faire de chaque geste évaluatif une invitation à progresser plutôt qu'un verdict sur sa valeur et ce sous différentes formes, différents retours. C'est sûrement, après cette recherche, la définition la plus convenante d'une évaluation véritablement au service des apprentissages et du développement de chaque apprenant·e.

Références bibliographiques

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning : Évaluation-soutien d'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation, 32(2), 99–106. https://doi.org/10.7202/1024956ar

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse. Enrick B. Éditions.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(1), 14–23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Dépelteau, F. (2010). La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats (2e éd.). De Boeck.
Fenouillet, F. (2022). La motivation (3e éd.). Dunod.

Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (2e éd.). Chenelière Éducation.

Guay, F. (s. d.). La motivation scolaire : définitions, identification et interventions. Université Laval.

Hadji, C. (1996). L'évaluation des apprentissages. Sciences Humaines, hors-série (12), février–mars.

Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez & M. Crahay (dir.), Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes (pp. 219–231). De Boeck.

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse [Support de cours RECHS3]. HEP-BEJUNE.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.). Armand Colin.

Pasche Gossin, F., Simon, É., & Desboeufs, J.-C. (2024). (Se) former à l'évaluation-soutien d'apprentissage en cinq questions. HEP-BEJUNE.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? Formation professionnelle suisse, (4), 25–28.

Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. L'Éducateur, (2), 19–25.

Rondier, M. (2004). [Note de lecture de l'ouvrage Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, par A. Bandura]. L'orientation scolaire et professionnelle, 33(3), 475–476. https://doi.org/10.4000/osp.741

Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (4e éd., pp. 293–316). Presses de l'Université du Québec.

Schoeb, V. (2024). Articulation des approches inductive et déductive [Support de cours RECHS3]. HEP-BEJUNE.

Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement (2e éd.). De Boeck Université.
Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze ans. Vie pédagogique, 115, 5–8.

Viau, R. (2002). La motivation en contexte scolaire (2e éd.). De Boeck.

Annexes

Annexe 1

Guide d'entretien

Axe / thème	Questions principales	Relances possibles	Lien conceptuel
1. Représentations générales de l'évaluation	Comment définiriez-vous l'évaluation dans votre pratique quotidienne d'enseignant·e au cycle 2 ?	– Quelle place occupe l'évaluation dans votre enseignement ? – À quoi sert-elle principalement selon vous ?	Fonctions de l'évaluation (certificative / formative / régulatrice) – Allal, Perrenoud
	Qu'est-ce qui vous semble le plus important lorsque vous évaluez vos élèves ?	– La mesure des acquis ? – Le suivi des progrès ? – Le sens donné à l'évaluation ?	Finalités de l'évaluation – posture professionnelle
2. Pratiques évaluatives jugées motivantes	Quelles pratiques évaluatives vous semblent les plus favorables à la motivation des élèves ?	– Autoévaluation ? – Feedback oral ou écrit ? – Évaluation formative ?	Évaluation-soutien d'apprentissages (ESA)
	Comment donnez-vous du sens aux évaluations pour vos élèves ?	– Explication des objectifs ? – Critères de réussite ? – Dialogue avec les élèves ?	Clarté des critères – feedback – sentiment de compétence
	De quelle manière valorisez-vous les progrès des élèves lors des évaluations ?	– Importance des erreurs ? – Place accordée aux efforts ?	Reconnaissance des progrès – confiance en soi
3. Évaluation et motivation des élèves	Selon votre expérience, quel lien faites-vous entre l'évaluation et la motivation des élèves ?	– Avez-vous observé des effets positifs ? négatifs ? – Chez quels élèves en particulier ?	Motivation scolaire – Viau (valeur, compétence, contrôlabilité)
	Pouvez-vous décrire une situation où	– Qu'est-ce qui, selon vous, a	Motivation intrinsèque /

	une évaluation a semblé motiver vos élèves ?	favorisé cette motivation ? – Le feedback ? la forme de l'évaluation ?	extrinsèque – Fenouillet
	À l'inverse, avez-vous déjà constaté qu'une évaluation démotivait certains élèves ?	– Comment cela s'est-il manifesté ? – Comment avez-vous réagi ?	Effets émotionnels de l'évaluation – climat motivationnel
4. Tensions, difficultés et dilemmes professionnels	Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous cherchez à évaluer tout en maintenant la motivation des élèves ?	– Pressions institutionnelles ? – Attentes des parents ? – Gestion de l'hétérogénéité ?	Tensions entre certification et accompagnement
	Ressentez-vous parfois un dilemme entre évaluer de manière juste et préserver la motivation des élèves ?	– Pouvez-vous donner un exemple concret ?	Éthique de l'évaluation – Hadji
5. Posture professionnelle et évolution des pratiques	Votre manière d'évaluer a-t-elle évolué au fil de votre expérience ?	– Qu'est-ce qui a provoqué ces changements ? – Formations, échanges, expériences ?	Développement professionnel – posture réflexive
	Selon vous, en quoi l'évaluation peut-elle soutenir les apprentissages au-delà de la note ?	– Rôle du feedback ? – Accompagnement individualisé ?	Évaluation comme levier d'apprentissage
	Si vous aviez un conseil à donner à un·e jeune enseignant·e concernant l'évaluation et la motivation, lequel serait-il ?	– Priorités à garder en tête ?	Construction d'une posture évaluative consciente

Annexe 2
Contrat de confidentialité

Contrat de confidentialité

Contrat de confidentialité entre l'interviewé et l'étudiant chercheur

Thème de la recherche

Mon travail de Bachelor aborde la thématique des pratiques évaluatives et des perceptions des enseignant·es du cycle 2 à propos du rôle de l'évaluation dans la motivation des élèves et dans leurs apprentissages.

Modalité de l'entretien

Cette recherche vise à mieux comprendre les perceptions des enseignant·es du cycle 2 quant au rôle de l'évaluation dans la motivation des élèves. Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive, centrée sur les représentations professionnelles et ne vise en aucun cas à porter un jugement sur les pratiques des participant·es.

L'entretien est de type semi-directif : des questions ouvertes sont préparées à l'avance, tout en laissant place à une discussion libre. Les entretiens seront enregistrés, avec l'accord des participant·es, puis retranscrits intégralement.

Rôle de l'étudiant chercheur

Je garantis à l'interviewé un total anonymat, aucune information personnelle ne sera divulguée. Les données recueillies seront retranscrites dans l'anonymat de l'enseignant·e et les données qui permettraient de l'identifier seront supprimées. De plus, les données recueillies seront uniquement utilisées dans le cadre de mon travail de Bachelor.

Rôle de l'interviewé

Je m'engage à collaborer ainsi qu'à fournir des informations permettant au chercheur de réaliser son travail de Bachelor.

Signatures

L'interviewé : _____

L'étudiant chercheur : _____

Lieu et date : _____