Approche neurodidactique et evaluation de la competence linguistique en fle/fos: le cas des etudiants universitaires en algerie

A neurodidactic -approach and the assessment of linguistic competence in french as a foreign language fle/esp: the case of university students in algeria



Abdelhadi Amina[1*], Kridech Abdelhamid [2]

[1] Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Laboratoire: Environnement linguistiques et usage de la langue française en Algérie: une observation quantitative, laboratoire, Algérie.

amina.abdelhadi@univ-mosta.dz

[2] Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Laboratoire: Environnement linguistiques et usage de la langue française en Algérie: une observation quantitative, laboratoire, Algérie.

abdelhamid.kridech@univ-mosta.dz

Date de soumission: 09/01 /2026 date d'acceptation: 05/05 /2026

****

Résumé:

Cette recherche examine les pratiques d'évaluation en français langue étrangère (FLE), avec une attention particulière au français sur objectifs spécifiques (FOS), dans le contexte algérien, à la lumière des apports récents de la neurodidactique. Elle montre comment la prise en compte des mécanismes cognitifs de l'apprentissage peut conduire à des évaluations plus équitables, formatives et conformes au fonctionnement réel du cerveau humain. L'étude s'appuie sur l'analyse des grilles du CECRL et des pratiques observées. Les résultats soulignent la nécessité d'intégrer l'attention, l'erreur, le feedback et la consolidation dans les démarches évaluatives afin de favoriser la réussite linguistique des apprenants.

Mots clés : évaluation ; FLE/FOS ; neurodidactique ; cognition ; compétences linguistiques.

Abstract:

This research examines assessment practices in French as a foreign language (FFL), with particular attention to French for Specific Purposes (FSP), in the Algerian context, in light of recent contributions from neurodidactics. It shows how taking into account the cognitive mechanisms of learning can lead to assessments that are more equitable, formative, and aligned with the real functioning of the human brain. The study is based on an analysis of the CEFR grids and observed practices. The findings highlight the need to integrate attention, error, feedback, and consolidation into assessment approaches in order to promote learners' linguistic success.

key words: assessment; FLE/FOS; neurodidactics; cognition; linguistic competence.

* Auteur Correspondant

Introduction

L'évaluation des compétences linguistiques en français langue étrangère (FLE), et plus particulièrement dans le cadre du français sur objectifs spécifiques (FOS), constitue aujourd'hui un champ de recherche essentiel, à la croisée de la didactique, de la linguistique et des sciences cognitives. En Algérie, cette question demeure particulièrement complexe, tant les contextes d'enseignement, les attentes institutionnelles et les profils des apprenants sont hétérogènes. Dans ce travail, nous nous inscrivons dans le seul contexte universitaire algérien, en nous focalisant sur des étudiants inscrits en première année de licence des filières scientifiques et techniques où le français est utilisé comme langue d'enseignement ou de spécialité. afin de délimiter précisément le cadre d'analyse. Dans ce contexte, l'enseignement du FLE s'adresse principalement à des étudiants engagés dans des parcours académiques, avec des objectifs souvent liés à leurs besoins universitaires et à leur future insertion professionnelle.

Dans le cadre de cette recherche, la compétence linguistique est envisagée conformément aux orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), comme un ensemble de ressources permettant à l'apprenant d'agir efficacement dans des situations de communication. Elle comprend des composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, mobilisées de manière contextualisée. Dans une perspective FOS, cette compétence est orientée vers des usages spécifiques de la langue liée à des contextes académiques ou professionnels précis.

L'approche du FOS, telle que définie dans les travaux de recherche de Mangiante et Parpette (2004, 2012), met l'accent sur la construction de programmes linguistiques en lien direct avec les situations de communication ciblées, en privilégiant la pertinence et l'efficacité communicative. Cette démarche repose sur une connaissance approfondie des contextes d'usage de la langue et sur la maîtrise des savoir-faire langagiers adaptés aux situations professionnelles ou académiques.

Or, si cette approche a contribué au renouvellement des pratiques d'enseignement, la question de l'évaluation des compétences linguistiques reste encore peu harmonisée. Les pratiques évaluatives se concentrent majoritairement sur la production écrite, au détriment de la compréhension et l'expression orales. Cette situation s'explique en partie par des contraintes institutionnelles (effectifs élevés, manque de ressources et d'outils adaptés), mais elle traduit également un déséquilibre entre les principes didactiques et les pratiques d'évaluation, comme l'ont souligné plusieurs travaux dans le champ du FLE (Conseil de l'Europe, 2001 ; Ardouin, 2003).

Les avancées récentes en neurosciences cognitives et en particulier en neurodidactique offrent un éclairage nouveau sur ces pratiques. Elles permettent de mieux comprendre les mécanismes cérébraux impliqués dans l'apprentissage et la mémorisation des langues. Les recherches de Houdé (2016) et Dehaene (2018) montrent que l'attention, le feedback et la consolidation constituent des

piliers fondamentaux de l'apprentissage, et que l'erreur joue un rôle essentiel dans le réajustement cognitif. Ces apports ouvrent la voie à une évaluation plus adaptée aux processus cognitifs réels des apprenants.

Dans cette perspective, la neurodidactique ne se réduit pas à une théorie abstraite, mais constitue un cadre scientifique permettant d'éclairer les réussites et les erreurs d'apprentissage, tout en offrant des pistes de renouvellement des pratiques évaluatives. Toutefois, dans le contexte algérien, les travaux consacrés à l'articulation entre évaluation en FLE/FOS et les neurosciences demeurent encore limités. Les recherches existantes se sont principalement centrées sur les dimensions didactiques et institutionnelles de l'évaluation, laissant peu de place à l'analyse des mécanismes cognitifs sous-jacents. C'est dans cette perspective que la présente étude mobilise les notions de plasticité cérébrale et de transfert interlinguistique (Elimam, 2006 ; Frayssinhes & Pasquier, 2018) afin de contribuer à une réflexion contextualisée sur l'évaluation des compétences linguistiques.

1. Évaluation en FLE/FOS et apports de la neurodidactique

1.1. L'évaluation dans l'enseignement du FLE/FOS

L'enseignement du français langue étrangère (FLE), et plus particulièrement du français sur objectifs spécifiques (FOS), en Algérie s'inscrit dans une dynamique où se croisent des enjeux linguistiques, culturels et professionnels. Plusieurs travaux ont mis en évidence les défis liés à l'adéquation entre formation linguistique et exigences académiques ou professionnelles des apprenants. Dans cette perspective, Mangiante et Parpette (**2012 : p.147**) rappellent que la démarche du FOS consiste à concevoir des programmes « au plus près des situations ciblées », en tenant compte des discours, des pratiques et des savoir-faire propres à chaque domaine. Appliquée au contexte universitaire algérien, cette approche conduit à considérer que la maîtrise du français ne relève pas uniquement de la correction grammaticale, mais surtout de la capacité à agir efficacement en situation.

Cependant, cette orientation fonctionnelle ne s'accompagne pas toujours d'une réflexion approfondie sur l'évaluation. Dans de nombreuses universités, les épreuves écrites demeurent prédominantes, alors même que les compétences orales sont essentielles à la communication réelle. Ce déséquilibre s'explique par des contraintes structurelles (effectifs importants, manque de matériel audio, absence de formation des évaluateurs), mais il reflète aussi une conception traditionnelle centrée sur la restitution des connaissances plutôt que sur la mobilisation des compétences (Conseil de l'Europe, 2001).

Or, dans la perspective du CECRL, l'évaluation doit s'appuyer sur des descripteurs harmonisés permettant de mesurer la compréhension et la production, à l'écrit comme à l'oral, à travers les quatre compétences fondamentales. Pourtant, plusieurs travaux en Algérie soulignent la persistance de pratiques centrées sur l'écrit, où l'oral reste peu intégré, voire absent des dispositifs certificatifs. Cette conception fait de l'évaluation une étape formelle, faiblement articulée aux processus d'apprentissage, alors qu'elle devrait constituer un outil de régulation

et de progression cognitive, l'évaluation formative ayant précisément pour fonction de « réguler les apprentissages » (**Perrenoud, 1998, p. 10**).

1.2. L'ingénierie de la formation et la place de l'évaluation

L'évaluation ne peut être isolée du processus global de conception pédagogique. Elle s'inscrit dans une logique d'ingénierie de la formation, telle que la définit Ardouin (**2003, cité par Voisin, 2005, p. 135**), structurée en quatre étapes (analyse, conception, réalisation et évaluation) et fondée sur une approche systémique garantissant la cohérence entre objectifs, contenus, méthodes et outils évaluatifs.
Dans cette perspective, l'évaluation devient à la fois un instrument de mesure et un levier d'ajustement pédagogique : elle permet d'identifier les besoins des apprenants, de réguler les apprentissages et de valider l'efficacité des dispositifs de formation. Les pratiques d'évaluation formative ou formatrice y occupent une place centrale, dans la mesure où elles rendent visibles les progrès, soutiennent la motivation et améliorent les stratégies d'apprentissage, dans un contexte où les neurosciences de l'apprentissage ouvrent « de nouvelles perspectives pédagogiques » (**Barbara, 2020, p. 111**).
Cependant, cette logique demeure souvent davantage théorique que réellement opérationnelle dans les institutions universitaires algériennes, où la standardisation des examens tend à primer sur la personnalisation des apprentissages. D'où la nécessité d'introduire une approche plus fine, intégrant les apports des sciences cognitives et de la neurodidactique pour mieux comprendre les processus d'apprentissage linguistique (Houdé, 2016 ; Dehaene, 2018).

1.3. Les apports des neurosciences à la didactique des langues

Les avancées des neurosciences cognitives offrent un cadre inédit pour comprendre comment les langues s'acquièrent et se stabilisent dans le cerveau humain. Dès les années 1970, Francis O. Schmitt a posé les bases d'une approche multidisciplinaire regroupant biologie, psychologie, informatique, chimie et linguistique (Agranoff, 2009; Adelman, 2010), ouvrant la voie à la neurodidactique, entendue comme l'étude des processus cérébraux impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.
Les travaux de Houdé (2016) et de Dehaene (2018) montrent que l'apprentissage repose sur des mécanismes identifiables : attention, engagement actif, feedback et consolidation. Ils expliquent ainsi pourquoi certaines situations pédagogiques sont plus efficaces et pourquoi l'erreur, loin d'être un échec, constitue un signal d'ajustement favorisant la plasticité neuronale et l'acquisition durable.
La neurodidactique propose alors une relecture des pratiques pédagogiques fondée sur les interactions entre cognition, mémoire et langage, en soulignant le rôle de l'environnement d'apprentissage et du rythme d'exposition. Les imageries cérébrales indiquent notamment que la langue maternelle s'installe dans des zones spécifiques de l'hémisphère gauche, tandis que les langues secondes mobilisent des aires plus diffuses, parfois dans l'hémisphère droit, ce qui éclaire certaines

interférences et erreurs en production de la langue seconde ou étrangère (L2) (Elimam, 2006 ; Elimam, 2020 ; Frayssinhes & Pasquier, 2018).
Dans cette perspective, la compétence linguistique ne peut être réduite à une simple maîtrise des règles grammaticales ou lexicales. Elle doit être comprise comme une capacité cognitive dynamique, résultant de l'interaction entre mémoire, attention, stratégies de traitement et expériences langagières. Elle reflète ainsi la manière dont l'apprenant mobilise et organise ses ressources cognitives pour comprendre et produire des énoncés en situation de communication.

1.4. La place de l'erreur à l'indicateur cognitif

Dans la perspective neurodidactique, l'erreur ne constitue plus une simple transgression des règles, mais un symptôme du processus d'apprentissage. Dehaene (2018) montre que l'erreur déclenche un « signal d'ajustement » dans le cerveau, indispensable à la consolidation des connaissances. Ainsi, une évaluation véritablement formative doit permettre à l'apprenant de se confronter à l'erreur, de la comprendre et de la corriger, plutôt que d'en subir la sanction (Houdé, 2016 ; Barbara, 2020).
En classe de FLE, les erreurs morphosyntaxiques ou lexicales résultent souvent d'interférences entre la langue maternelle et la langue cible, comme l'a montré Elimam (2006, 2020). Par exemple, le mot « ministère », masculin en français, est traduit par « وزارة » en arabe, nom féminin : de nombreux apprenants arabophones produisent alors « la ministère », non par ignorance grammaticale, mais par transfert interlinguistique. Cette interférence illustre un télescopage entre L1 et L2, où le cerveau réactive les structures dominantes de la langue première. Dans cette logique, l'erreur n'est pas à sanctionner, mais à interpréter comme un signal d'ajustement cognitif ouvrant la voie à une remédiation ciblée, fondée sur la prise de conscience du contraste L1/L2 (Dehaene, 2018).

1.5. L'attention, la mémoire et la consolidation

Les neurosciences ont montré que l'apprentissage linguistique repose sur quatre piliers fondamentaux : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information (feedback) et la consolidation (Dehaene, 2018). Or, les dispositifs d'évaluation observés reposent surtout sur des examens écrits ponctuels centrés sur la restitution immédiate, sans tâches favorisant la répétition, la mise en situation ou la production active, ce qui limite la consolidation à long terme et l'engagement cognitif de l'apprenant (Houdé, 2016).
Une approche neurodidactique chercherait au contraire à multiplier les évaluations intermédiaires pour renforcer la mémorisation progressive (Frayssinhes & Pasquier, 2018), à valoriser un feedback explicite par des entretiens de rétroaction ou des autoévaluations guidées (Barbara, 2020), et à diversifier les supports (visuels, oraux, interactifs) afin de stimuler différents canaux cognitifs (Elimam, 2020). Ainsi, l'évaluation devient un processus

d'apprentissage continu, aligné sur le fonctionnement réel du cerveau humain (Dehaene, 2018 ; Houdé, 2016).

1.6. Vers une articulation entre neurodidactique et évaluation

Appliquée à l'évaluation, la neurodidactique invite à repenser la manière d'appréhender les compétences linguistiques. Elle privilégie une approche centrée sur la compréhension des mécanismes cognitifs de l'apprenant, au-delà de la seule conformité aux normes linguistiques. L'évaluateur ne se limite plus à juger la correction grammaticale, mais cherche à identifier les stratégies cognitives mobilisées pour produire ou comprendre un énoncé. L'apprentissage repose notamment sur des mécanismes de retour d'information car « apprendre, c'est recevoir un retour d'information sur ses erreurs » (**Dehaene, 2018, p. 23**), et sur des processus de contrôle cognitif « apprendre, c'est inhiber des réponses inappropriées » (**Houdé, 2016, p. 12**).

Ainsi, la neurodidactique établit un lien direct entre compétence linguistique et évaluation. Ainsi, la compétence devient le produit observable de processus cognitifs sous-jacents, tandis que l'évaluation constitue un outil d'accès à ces processus. Elle permet de rendre visibles les stratégies mentales, les procédures de résolution et les mécanismes de transfert mobilisés par l'apprenant.

Dans cette perspective, l'évaluation devient un espace de diagnostic, de régulation et de valorisation des progrès. Elle implique une posture d'observation attentive et d'écoute de l'apprenant, dans une logique d'équité cognitive prenant en compte les différences de rythme, de mémorisation et de traitement de l'information. L'évaluation en contexte neurodidactique se caractérise ainsi par sa capacité à articuler l'observation pédagogique aux connaissances scientifiques sur le fonctionnement du cerveau, ouvrant la voie à une didactique plus intégrée et plus attentive aux apprenants « de nouvelles perspectives pédagogiques » (**Barbara, 2020, p. 111**) et le langage reposant sur des mécanismes cognitifs où « les idées et les pensées sont des images mentales construites » (**Elimam, 2020, p. 98**).

2. Démarche de recherche : observation et analyse des pratiques évaluatives en contexte algérien

2.1. Nature de la recherche et approche adoptée

La présente recherche s'inscrit dans une démarche quantitative, descriptive et interprétative, visant à recueillir des données relatives aux pratiques d'évaluation des compétences linguistiques en FLE, et plus particulièrement dans le cadre du FOS, dans le contexte éducatif algérien et de les analyser. Plusieurs travaux menés en Algérie ont déjà mis en évidence la prédominance d'évaluations sommatives centrées sur l'écrit et les difficultés liées à l'intégration des compétences orales dans les dispositifs certificatifs. Toutefois, ces recherches se sont surtout attachées aux dimensions didactiques et institutionnelles de l'évaluation, laissant peu de place à une analyse fondée sur les mécanismes cognitifs de l'apprentissage.

Dans cette perspective, la présente cherche à décrire, analyser et interpréter les pratiques existantes à la lumière des apports des neurosciences cognitives et de la

neurodidactique en interrogeant leur compatibilité avec le fonctionnement réel du cerveau de l'apprenant.

La démarche repose sur des observations de terrain menées dans le contexte universitaire algérien, portant sur les modalités d'évaluation, la nature des épreuves (orales et écrites) et la manière dont la compétence linguistique est perçue et évaluée par les enseignants et les apprenants, en référence au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et aux principes du FOS (Mangiante & Parpette, 2012).

2.2. Corpus et contexte d'observation

Le corpus d'analyse est constitué de plusieurs sources complémentaires, permettant une triangulation des données : les grilles d'évaluation officielles du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), telles qu'elles sont mobilisées dans les examens DELF et DALF (Conseil de l'Europe, 2001; CIEP, 2019), des échantillons de tests de positionnement et de productions d'apprenants recueillis dans des dispositifs de formation en FLE/FOS, ainsi que des pratiques d'évaluation observées dans les universités algériennes, où l'accent est majoritairement mis sur la production écrite au détriment de la production orale.

L'analyse de ces données vise à identifier les compétences linguistiques effectivement évaluées, les écarts entre les exigences institutionnelles (CECRL) et les pratiques évaluatives réelles, ainsi que les implications cognitives et neurodidactiques de ces pratiques. L'ensemble du corpus a été interprété à l'aide d'une grille d'analyse croisant des critères pédagogiques (types d'épreuves, consignes, pondération) et des critères cognitifs (attention, mémorisation, statut de l'erreur, transfert interlinguistique), en référence aux travaux en neurosciences cognitives (Dehaene, 2018 ; Houdé, 2016 ; Elimam, 2006).

2.3. Approche comparative des grilles CECRL : DELF A1 et B2

L'analyse comparative des grilles d'évaluation du DELF A1 et du DELF B2 permet d'observer la progression attendue dans la maîtrise des compétences linguistiques ainsi que la complexification des critères évaluatifs (CIEP, 2019 ; Conseil de l'Europe, 2001). Ces grilles constituent des outils de référence, car elles définissent les indicateurs de performance dans les quatre domaines : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

Au niveau B2, la production écrite est évaluée sur 25 points, répartis en trois catégories : qualité globale de la production (15 points : cohérence, respect de la consigne, correction sociolinguistique, capacité à présenter des faits et à argumenter), compétence lexicale et orthographique (3 points) et compétence grammaticale et syntaxique (7 points). La notation par paliers et demi-points ne permet une appréciation fine des performances et rend visible la progression intra-apprenant (CIEP, 2019).

À l'inverse, la grille A1, également sur 25 points, repose sur des exigences plus élémentaires et s'organise autour de deux exercices : le premier (13 points) évalue

le respect de la consigne, la description de situations simples, une cohérence minimale et l'usage d'un lexique et de structures de base ; le second (12 points) porte sur l'interaction élémentaire, la correction sociolinguistique et la maîtrise de formes linguistiques simples.

La comparaison montre que la progression ne se réduit pas à une accumulation de connaissances, mais correspond à un élargissement des compétences attendues : passage d'une production descriptive à une production structurée et argumentative, renforcement des exigences discursives et sociolinguistiques, et mobilisation plus autonome des ressources linguistiques. Cette organisation confirme que le CECRL conçoit l'évaluation comme un continuum de développement, et non comme une validation ponctuelle de savoirs (Conseil de l'Europe, 2001).

Cependant, les observations menées dans plusieurs universités algériennes indiquent que ces grilles sont partiellement mobilisées dans les pratiques évaluatives, notamment pour les épreuves orales. Les contraintes logistiques et l'absence de formation spécifique des évaluateurs limitent leur exploitation et créent une dissymétrie entre les compétences travaillées et celles effectivement évaluées. Une utilisation plus rigoureuse de ces barèmes, articulée à une lecture neurodidactique des performances (erreurs, attention, feedback, consolidation), permettrait de rendre l'évaluation plus harmonisée et davantage en adéquation avec les mécanismes cognitifs de l'apprentissage.

2.4. Objectifs de l'expérimentation

La présente étude repose sur un dispositif d'observation et d'analyse des pratiques évaluatives en contexte universitaire algérien, inscrit dans une démarche descriptive et interprétative.

L'expérimentation vise à analyser les pratiques évaluatives en FLE/FOS à la lumière des apports de la neurodidactique. Elle poursuit trois objectifs principaux :

- Identifier les compétences linguistiques réellement évaluées dans les dispositifs universitaires
- Analyser les processus cognitifs mobilisés par les apprenants (attention, mémoire, stratégies de production et de compréhension).
- Proposer une lecture neurodidactique des erreurs et des performances afin d'ouvrir des pistes de remédiation pédagogique.

2.5. Protocole de recherche

2.5.1. Public visé

Le public visé est constitué de 60 étudiants de l'université d'Oran de première année de licence répartis dans des filières scientifiques et techniques, notamment physique (25 étudiants), informatique (20 étudiants) et sciences médicales (15 étudiants) où le français est utilisé comme langue d'enseignement ou de spécialité. Âgés de 18 à 22 ans, ces apprenants présentent des profils linguistiques hétérogènes, majoritairement arabophones et amazighophones, avec un niveau en FLE allant du débutant à l'intermédiaire.

Ce choix s'explique par leur position de transition entre le cycle secondaire et l'université, période marquée par des difficultés d'adaptation linguistique et cognitive particulièrement significatives.

2.5.2 Activités expérimentales

Dans une perspective neurodidactique, les activités proposées visent à mobiliser les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage linguistique.

a- Compréhension orale

Lire un texte universitaire à voix haute et répondre aux questions de compréhension globale. Cela peut mobilise l'attention et la mémoire de travail. L'attention permet de sélectionner les informations pertinentes. Ainsi, « l'attention est le mécanisme qui sélectionne les informations pertinentes » (**Dehaene, 2018, p. 24**), tandis que « la mémoire de travail assure leur maintien temporaire » (**Dehaene, 2018, p. 27**).

b. Production écrite

Rédaction d'un court texte sur le parcours universitaire. Cette activité mobilise des processus de planification et d'organisation du discours, relevant du contrôle cognitif, la pédagogie devant s'appuyer sur « les mécanismes du contrôle cognitif (**Houdé, 2016, p. 10**).

c. Correction d'erreurs

Identification et correction de phrases incorrectes. (Favoriser le contrôle cognitif et la prise de conscience de l'erreur).

d. Reformulation

Reformuler une phrase donnée en utilisant les différents registres de langue. (Développer la flexibilité cognitive et la maitrise linguistique).

e. Traduction L1 → L2

Traduire une phrase simple de la langue arabe scolaire à la langue française (vérifier les transferts interlinguistiques), cette activité mobilisant les mécanismes cognitifs du langage, notamment « une langue maternelle est forcément naturelle car elle est faite de sonorités que seul les mécanismes cérébraux du langage peuvent intercepter » (**Elimam, 2020, p. 97**).

2.6. Démarche d'analyse

L'analyse s'est déroulée en trois étapes complémentaires :

a. Analyse documentaire

Une étude comparative des grilles d'évaluation du DELF (niveaux A1 et B2) a été menée afin d'identifier la structure des épreuves, les critères retenus et les compétences sollicitées. Cette analyse a permis de comprendre la logique de progression entre les niveaux et d'examiner la place accordée à la cohérence discursive, à la correction sociolinguistique, à la cohésion du discours ainsi qu'aux composantes lexicales et grammaticales (CIEP, 2019 ; Conseil de l'Europe, 2001).

b. Analyse des pratiques observées

Les données recueillies ont été examinées à partir d'une grille d'analyse croisant des critères pédagogiques (types d'épreuves, consignes, pondération) et des critères cognitifs (attention, mémorisation, statut de l'erreur, transfert interlinguistique).

c. Interprétation théorique

Les résultats ont été interprétés à la lumière des apports des neurosciences cognitives et de la neurodidactique (Dehaene, 2018 ; Houdé, 2016 ; Elimam, 2006).

2.7. Les données recueillies

Les données recueillies ont été organisées sous forme de tableaux comparatifs et de grilles d'analyse, inspirés des grilles du DELF et adaptés à une approche neurodidactique, permettant de croiser les critères linguistiques et cognitifs et de mettre en évidence les écarts entre les niveaux A1 et B2 ainsi que les processus cognitifs mobilisés.

Tableau comparatif entre A1 et B2

Critères	**DELF A1**	**DELF B2**
Type de production	Texte simple	Texte argumenté
Respect de la consigne	0-1 pts	0-2 pts
Capacité à décrire/raconter	0-4 pts	Intégrer dans l'argumentation
Expressions des impressions	0-2 pts	Implicite
Correction sociolinguistique	0-1 pts	0-2 pts
Capaciter à argumenter	/	0-3 pts
Cohérence et cohésion	0-1.5 pts	0-4pts
Orthographe/lexique	0-2 pts	0-2 pts
Grammaire/ morphosyntaxe	0-2.5 pts	0-4 pts

Grille neurodidactique

Compétence	**Activité**	**Processus cognitifs**	**indicateurs**
Compréhension orale	Ecoute+ réponses	Attention/mémoire du travail	Compréhension globale
Compréhension écrite	Lecture	Décodage	Identification des idées
Production orale	Rédaction	Fluidité	Cohérence du texte
Production écrite	Interaction		Pertinence du discours

3. Analyse des résultats et interprétation des données

3.1. Résultats de l'analyse des données

L'analyse des données recueillies auprès des 60 étudiants de première année de licence à l'université d'Oran a permis de dégager des résultats empiriques relatifs à leur niveau de compétence linguistique en français langue étrangère.

3.1.1. Répartition des niveaux linguistiques

Les résultats obtenus à partir des tests réalisés montrent la répartition suivante :
Niveau A2 : 65 % des étudiants (39 étudiants)

Niveau B1 : 35 % des étudiants (21 étudiants)
Niveau B2 : 0 %
Ces résultats indiquent que la majorité des étudiants se situe à un niveau élémentaire ou intermédiaire, sans atteindre le niveau B2 attendu dans un contexte universitaire.

3.1.2. Résultats par type d'activité

L'analyse des performances des étudiants selon les activités proposées met en évidence plusieurs tendances.

a. Compréhension orale

70 % des étudiants ont été capables d'identifier le sens global du texte, tandis que 30 % ont rencontré des difficultés dans la compréhension des détails. Ces difficultés sont liées à des limitations de l'attention et de la mémoire de travail.

b. Production écrite

60 % des étudiants produisent des textes simples correspondant au niveau A2, tandis que 40 % parviennent à structurer un texte de manière plus cohérente (niveau B1). Les difficultés concernent principalement la cohérence textuelle et la structuration des idées.

c. Correction d'erreurs

50 % des étudiants identifient les erreurs linguistiques, mais seulement 30 % parviennent à les corriger correctement, ce qui met en évidence une faible maîtrise des règles grammaticales et une conscience linguistique limitée.

d. Traduction (L1 → L2)

75 % des étudiants présentent des phénomènes d'interférence linguistique entre la langue maternelle et la langue cible.

3.1.3. Typologie des erreurs observées

L'analyse des productions écrites permet d'identifier les catégories d'erreurs suivantes :
Erreurs grammaticales : 45 %
Erreurs lexicales : 30 %
Erreurs orthographiques : 25 %

3.1.4. Exemples d'erreurs significatives

Les productions des étudiants présentent plusieurs erreurs représentatives :
« Il fait travaillé ses exercice » au lieu de « Il fait travailler ses exercices »
« A travaire le texte » au lieu de « A travers le texte »
Ces erreurs illustrent des difficultés liées à la maîtrise des temps verbaux, des accords grammaticaux et de l'usage lexical.

3.2 Observation des pratiques universitaires

L'analyse des observations menées dans plusieurs contextes universitaires d'enseignement du FLE/FOS à l'université d'Oran (Algérie) met en évidence un écart récurrent entre les recommandations du CECRL et les pratiques évaluatives effectives. Comme le montre le tableau comparatif des niveaux A1 et B2, Les dispositifs observés reposent principalement sur des épreuves écrites centrées sur

la restitution de connaissances grammaticales et lexicales, tandis que les compétences de compréhension et de production orales restent peu sollicitées, voire absentes des procédures certificatives. Cette orientation s'explique par des contraintes logistiques et organisationnelles, notamment le nombre élevé d'apprenants, le manque de temps et l'absence de dispositifs adaptés à l'évaluation de l'oral. Ces constats soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur les modalités d'évaluation des compétences linguistiques.

3.3 Interprétation neurodidactique

L'analyse des données recueillies met en évidence plusieurs régularités dans les pratiques évaluatives observées, notamment la fréquence des erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites, les hésitations lors des tâches de compréhension orale et les phénomènes de transfert interlinguistique relevés dans les productions des apprenants. Ces résultats ont été interprétés à la lumière des principes issus des neurosciences cognitives et de la neurodidactique en s'appuyant sur la grille d'analyse croisant les dimensions linguistiques et cognitives. Cette approche permet de considérer ces erreurs, hésitations et distorsions linguistiques comme l'expression de processus cognitifs en cours ; tels que la mobilisation de la mémoire de travail ou les mécanismes de transfert plutôt que comme de simples lacunes linguistiques.

3.4 Validité et limites de la démarche

Cette recherche s'appuie sur une triangulation de sources (grilles CECRL, pratiques observées, cadre neurodidactique), garantissant la cohérence et la crédibilité de l'analyse. Elle s'inscrit dans une perspective exploratoire, visant à enrichir les travaux sur l'évaluation en FLE/FOS en Algérie par un éclairage neurodidactique encore peu mobilisé.

Les limites concernent l'absence d'une expérimentation contrôlée permettant de mesurer directement l'impact de ces approches sur les performances. Néanmoins, les données recueillies constituent une base solide pour de futures recherches empiriques et pour la formation des enseignants à des pratiques évaluatives plus cohérentes avec les processus cognitifs d'apprentissage (Houdé, 2016; Frayssinhes & Pasquier, 2018).

4. Analyse et discussion

4.1. Les pratiques d'évaluation observées

L'observation des pratiques d'évaluation en FLE/FOS dans l'université algérienne met en évidence un écart significatif entre les principes du CECRL et les dispositifs effectivement mis en œuvre. Les grilles officielles de référence (Conseil de l'Europe, 2001 ; CIEP, 2019) préconisent pourtant une évaluation équilibrée des quatre compétences langagières (compréhension et production, à l'oral et à l'écrit), chacune notée sur vingt-cinq points à partir de critères précis (correction sociolinguistique, cohésion du discours, richesse lexicale, maîtrise grammaticale).

Toutefois, les observations de terrain montrent que, dans de nombreuses universités, les évaluations certificatives reposent surtout sur la production écrite

(tests standardisés, dissertations), tandis que les compétences orales sont rarement intégrées aux épreuves finales ou restent cantonnées à des activités non notées. Cette configuration réduit le champ des compétences évaluées, sous-estime la dimension interactionnelle et cognitive du langage (**Mangiante & Parpette, 2012, p. 147**) et renforce une conception statique de la compétence linguistique centrée sur la restitution plutôt que sur la mobilisation en situation. Alors même que l'apprentissage repose sur des mécanismes de retour d'information « apprendre, c'est recevoir un retour d'information sur ses erreurs » (**Dehaene, 2018, p. 23**). Elle fragilise ainsi la validité des dispositifs en marginalisant des compétences pourtant centrales dans les orientations du CECRL.

Ce décalage traduit une tension persistante entre les exigences académiques d'objectivation de l'évaluation (notes, barèmes, standardisation) et la réalité de l'apprentissage linguistique, qui mobilise simultanément mémoire, attention, émotions et stratégies cognitives (Houdé, 2016 ; Dehaene, 2018).

4.2. Vers une évaluation neurodidactique des compétences linguistiques

L'articulation entre neurodidactique et évaluation conduit à redéfinir la notion même de compétence linguistique. Il ne s'agit plus seulement de mesurer la conformité à une norme, mais de comprendre comment l'apprenant mobilise et réorganise ses savoirs linguistiques en situation réelle (Barbara, 2020). Cette approche met en avant la plasticité cognitive, la capacité de transfert des acquis et la gestion consciente de l'erreur.

À partir des données recueillies, une évaluation neurodidactique fondée sur trois principes est à proposer :

1. L'évaluation comme régulation cognitive, qui prend en compte non seulement le résultat, mais également les stratégies mobilisées par l'apprenant (Dehaene, 2018; Houdé, 2016).
2. L'évaluation différenciée, qui consiste à adapter les critères aux profils et aux rythmes cognitifs des apprenants (Frayssinhes & Pasquier, 2018).
3. L'évaluation réflexive, qui implique l'apprenant dans l'analyse de ses erreurs et de ses réussites (Barbara, 2020 ; Elimam, 2020).

Ces principes invitent à concevoir des outils plus souples, tels que des grilles intégrant des indicateurs cognitifs (attention, compréhension, raisonnement linguistique), ainsi que des dispositifs de remédiation fondés sur l'analyse des erreurs récurrentes. Une telle approche permet de concilier les exigences universitaires (objectivité, équité et certification) avec les apports des sciences cognitives, ouvrant la voie à une évaluation plus juste, plus humaine et plus efficace (Dehaene, 2018).

Conclusion

L'analyse des pratiques d'évaluation en FLE/FOS menée dans cette étude met en évidence un décalage structurel entre les orientations universitaires, notamment celles du CECRL, et les modalités réellement appliquées dans le contexte algérien. Ce décalage renvoie à une conception transmissive de l'évaluation, centrée sur la restitution écrite et la conformité à une norme linguistique, au détriment des compétences orales, de l'interaction et de la mobilisation dynamique des savoirs.

Les résultats montrent une sous-exploitation des outils du CECRL et confirment, à la lumière de la neurodidactique, que les dispositifs dominants sollicitent surtout la mémoire déclarative et la réponse immédiate, sans favoriser la consolidation, le transfert interlinguistique ni l'engagement actif. Les erreurs et hésitations observées doivent ainsi être considérées comme des indicateurs de processus cognitifs en cours, rarement pris en compte par des évaluations centrées sur le produit final.

L'étude souligne enfin la nécessité de réorienter les pratiques évaluatives en articulant référentiels universitaires, réalités cognitives de l'apprentissage et exigences professionnelles, à travers des tâches contextualisées, du feedback et de l'autoévaluation. Cette évolution suppose une formation des enseignants intégrant une lecture cognitive des productions et ouvre des perspectives visant à faire de l'évaluation un levier de développement plutôt qu'un simple outil de sanction.

Bibliographie

Ouvrages

- Adelman, S. (2010). Le capital intellectuel : une perspective des ressources humaines. Paris : EIM Institute.
- Agranoff, B. W. (2009). L'histoire des neurosciences en autobiographie. New York : Oxford University Press.
- Ardouin, T. (2003). Ingénierie de formation pour l'entreprise. Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Dehaene, S. (2018). Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris : Odile Jacob.
- Elimam, A. (2006). L'exception linguistique en didactique. Oran : Dar El Gharb.
- Elimam, A. (2020). Après Tamazight, la Darija (le maghribi). Alger : Frantz Fanon.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

Articles scientifiques

- Barbara, J.-G. (2020). Apprendre à apprendre : approche historique de la neuropédagogie et débat actuel. Esprit, (465), pp. 65–78.
- Frayssinhes, J., & Pasquier, F. (2018). Neurosciences et apprentissages via les réseaux numériques. Éducation et socialisation, (49), pp. 1–12.
- Houdé, O. (2016). Pour une pédagogie scientifique : allers-retours du labo à l'école. Administration et Éducation, 4(152), pp. 9–18.

- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012). Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. Synergies Algérie, (15), pp. 147–166.
- Voisin, A. (2005). Notes de lecture. Savoirs, (9), pp. 123–135.

Documents institutionnels

- Centre international d'études pédagogiques (CIEP). (2019). Grilles d'évaluation du DELF et du DALF. Sèvres : France Éducation International.