

Évaluer sans discriminer : Vers une régulation éthique et juridique de l'intelligence artificielle dans l'évaluation linguistique en ligne en Algérie

Dr. Hanane Beghdadi¹

L'université de Stambouli Mustapha Mascara /Algérie
hanane.baghdadi@univ-mascara.dz

Dr. Rabia Khellafi

L'université de Stambouli Mustapha Mascara /Algérie
khellafi.rabia@univ-mascara.dz

Reçu : 19/4/2025,

Accepté: 4/12/2025,

Publié: 12/12/2025

Assessing Without Discrimination: Towards Ethical and Legal Regulation of Artificial Intelligence in Online Language Assessment in Algeria

Abstract:

In the current digital transformation of higher education in Algeria, the integration of artificial intelligence (AI) into online language assessment raises critical ethical, legal, and pedagogical challenges. While these technologies offer the promise of more efficient and objective assessment of language skills, they also entail risks of bias, discrimination, and dehumanization of learning. This article explores the urgent need to ethically and legally regulate the use of AI in the assessment practices of French as a Foreign Language (FLE) in Algeria. It advocates for the establishment of a national regulatory framework, appropriate teacher training, and a hybrid, responsible use of AI tools. The paper further emphasizes the importance of a locally grounded, inclusive, and critical approach, adapted to Algeria's sociolinguistic context.

Keywords: Artificial Intelligence, language assessment, ethics, education law, FLE, online learning, Algeria.

Résumé :

Dans le contexte actuel de transformation numérique de l'enseignement supérieur algérien, l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation linguistique en ligne soulève des enjeux cruciaux sur les plans éthique, juridique et didactique. Si ces technologies promettent une amélioration de l'efficacité et de l'objectivité dans l'évaluation des compétences linguistiques, elles comportent également des risques de biais, de discrimination et de perte du lien pédagogique. Cet article propose une réflexion sur la nécessité d'encadrer juridiquement et éthiquement l'usage de l'IA dans les pratiques évaluatives du français langue étrangère (FLE) en Algérie. Il plaide pour la mise en place d'un cadre de régulation national, l'instauration d'une formation adaptée des enseignants, ainsi qu'un usage hybride et responsable de ces technologies. Enfin, il

souligne l'importance de développer une approche locale, inclusive et critique, fondée sur les réalités sociolinguistiques algériennes.

Mots-clés : Intelligence artificielle, évaluation linguistique, éthique, droit de l'éducation, FLE, enseignement en ligne, Algérie.

Introduction

L'intelligence artificielle (IA) s'impose aujourd'hui dans le domaine éducatif comme un levier puissant de transformation, notamment dans l'enseignement et l'évaluation des langues. Des plateformes adaptatives aux correcteurs automatiques, l'IA offre des outils prometteurs pour personnaliser l'apprentissage, faciliter le feedback, et alléger la charge des enseignants. Cependant, lorsqu'elle est mobilisée pour **évaluer** des productions linguistiques en ligne, cette technologie soulève de sérieuses interrogations à la fois **didactiques, éthiques et juridiques**.

En Algérie, l'usage croissant de l'enseignement à distance, notamment depuis la pandémie de COVID-19, a accéléré l'introduction des outils numériques d'évaluation dans les pratiques pédagogiques universitaires. L'absence d'un cadre juridique clair pour encadrer ces dispositifs crée un vide préoccupant. En effet, l'évaluation ne constitue pas uniquement un acte pédagogique ; elle revêt également une dimension juridique, car elle produit des effets contraignants sur la trajectoire académique et professionnelle de l'étudiant.

Sur le plan juridique, l'évaluation est considérée comme une décision administrative individuelle, émanant de l'enseignant ou de l'institution universitaire. En vertu des principes inhérents à la fonction publique, elle doit respecter la « neutralité », « l'objectivité » et « l'équité » (Charte d'éthique — Université de Ouargla, n.d.)

Cette décision ouvre également un droit au recours pour l'étudiant — d'abord auprès des instances internes (par exemple, conseil disciplinaire ou commission pédagogique), puis, le cas échéant, devant des organes administratifs compétents. À titre d'exemple, le règlement de l'Université de Blida 1 garantit le droit d'« introduire un recours au plus tard dans les deux jours ouvrables après consultation de la copie » (Article 71)

De même, les procédures disciplinaires universitaires prévoient un droit de recours gracieux auprès du directeur de l'établissement, dans un délai fixé (souvent de 48 heures) (ENCRBC règlement intérieur)

Par ailleurs, plusieurs travaux rappellent que l'évaluation universitaire engage la responsabilité de l'établissement en matière de respect des droits fondamentaux des étudiants. Comme le souligne Boyer « l'acte d'évaluer ne se réduit pas à une opération technique ; il implique la garantie d'un droit à l'égalité

des chances pour tous les étudiants » (Boyer, 89: 2017). De même, Gauthier insiste sur l'obligation pour les établissements de « garantir aux étudiants une information claire sur les modalités d'évaluation et une protection effective de leurs données personnelles » (Gauthier, 134: 2020).

C'est dans ce cadre que l'introduction de l'intelligence artificielle (IA) en matière d'évaluation linguistique soulève une difficulté majeure : si l'évaluation a des conséquences juridiques directes, alors les biais potentiels de l'IA peuvent eux-mêmes générer des discriminations à caractère juridique. Comme le rappelle Gori « l'objectivité technique promise par l'IA dans l'évaluation ne peut masquer les biais inhérents à sa programmation » (Gori, 112:2021). Autrement dit, une notation issue d'un système algorithmique n'est pas neutre : elle peut reproduire, voire amplifier, des discriminations linguistiques, culturelles ou sociales si elle repose sur des données non représentatives du contexte algérien. De tels biais ne constituent pas uniquement une limite technique, mais peuvent être juridiquement contestés puisqu'ils violent les principes de non-discrimination et d'égalité de traitement des étudiants.

Cette contribution vise à interroger dans quelle mesure l'évaluation linguistique automatisée, en contexte algérien francophone, peut répondre aux exigences d'équité, de fiabilité et de transparence. Elle s'appuie sur une double hypothèse : d'une part, que l'usage non encadré de l'IA comporte des risques éthiques significatifs, allant de simples biais techniques mineurs (comme des erreurs de reconnaissance ponctuelles) à des atteintes majeures, telles que la reproduction de discriminations systémiques ou la remise en cause du droit à l'égalité des chances ; d'autre part, qu'une régulation contextualisée, adaptée au cadre juridique et institutionnel algérien, peut permettre un usage bénéfique de ces technologies. Il s'agira d'explorer les apports et limites de ces outils, d'analyser les enjeux juridiques liés à la responsabilité et à la protection des données, et enfin de proposer des pistes concrètes pour une évaluation linguistique éthique et contextualisée, en lien avec le contexte étudié.

I. L'essor de l'intelligence artificielle dans l'évaluation linguistique

L'émergence de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine éducatif a marqué un tournant décisif dans la manière d'évaluer les compétences linguistiques. En particulier, l'essor des plateformes d'e-learning, couplé à des outils d'évaluation automatisée, a transformé l'interaction entre l'apprenant, l'enseignant et la langue elle-même. Ce phénomène s'observe aussi en Algérie, où l'université est de plus en plus engagée dans une transition numérique, notamment depuis la pandémie de COVID-19.

1.1. Typologie des outils d'intelligence artificielle utilisés

Parmi les outils les plus utilisés dans l'évaluation linguistique en ligne figurent :

- Les **correcteurs grammaticaux intelligents** (comme Grammarly ou Scribens),
- Les **chatbots conversationnels éducatifs** (comme ChatGPT, Elsa Speak),
- Les **plateformes adaptatives** (comme Duolingo, Mondly ou même des LMS intégrant des fonctions d'IA),
- Les **analyseurs sémantiques**, tels que *Coh-Metrix*, qui « fournit des indices quantitatifs sur la cohésion et la complexité d'un texte en se basant sur les connecteurs, les structures syntaxiques et le lexique » (McNamara et al., 45:2014), ou encore *TAALES*, qui « mesure automatiquement la sophistication lexicale à travers différents indices de fréquence et de diversité » (Kyle & Crossley, 759: 2015). D'autres applications pédagogiques comme *Write & Improve*, qui « offre un retour aligné sur le CECR en évaluant la correction grammaticale et la richesse lexicale » (Cambridge English, 3: 2016), ou les modules avancés d'*AntConc*, logiciel qui « permet d'analyser la fréquence, la concordance et les cooccurrences lexicales dans de larges corpus » (Anthony, 2: 2019), fournissent également un retour automatisé sur la richesse lexicale et la cohésion discursive.

Ces outils ne se contentent plus de corriger la forme : ils tentent d'évaluer des compétences discursives, parfois même en interaction orale ou écrite. Ils reposent sur des algorithmes d'apprentissage automatique nourris de corpus linguistiques multilingues. Toutefois, ces corpus sont majoritairement calibrés sur des variétés de français normatif ou international, souvent éloignées des réalités sociolinguistiques algériennes. Comme le rappelle Chachou « le français en Algérie est marqué par des interférences constantes avec l'arabe dialectal et le tamazight, ce qui engendre des usages hybrides à l'écrit comme à l'oral » (chachou, 32:2018). De telles particularités influencent les productions des apprenants, notamment dans un contexte académique où les registres normés attendus se heurtent aux pratiques langagières quotidiennes. Ce décalage n'est pas propre à l'Algérie : Queffélec et Derive notent qu'« en France comme en Espagne, la présence des dialectes régionaux (occitan, basque, catalan, etc.) crée une tension permanente entre les usages locaux et les normes académiques standardisées » (Queffélec et Derive, 57:2002).

1.2. Adoption progressive dans le contexte algérien

En Algérie, si l'usage de l'intelligence artificielle (IA) dans les universités reste encore modeste, on observe néanmoins une intégration croissante de ces outils dans les dispositifs de formation à distance, notamment via les MOOCs nationaux, les plateformes d'enseignement numérique comme Moodle, ainsi que dans les cours de Français Langue Étrangère (FLE) proposés dans les départements de langues et les instituts technologiques. Dans ce cadre, certains enseignants commencent à recommander ou à utiliser des outils d'auto-évaluation automatisée, tels que **Grammarly**, **Antidote**, **Scribens** pour l'écrit, ou encore des applications de reconnaissance vocale et de correction phonétique comme **Elsa Speak** ou **Speechling** pour l'oral.

Ces pratiques s'appuient souvent sur des initiatives individuelles observées dans les universités de l'Ouest algérien (Université de Mascara, Université d'Oran 2), où plusieurs enseignants interrogés (entretiens exploratoires menés en 2024) ont indiqué qu'ils proposaient à leurs étudiants d'utiliser ces outils afin de renforcer leur autonomie et de corriger leurs productions avant soumission. Toutefois, cette utilisation demeure largement empirique : les enseignants reconnaissent « ne pas maîtriser totalement les implications didactiques ou juridiques de ces outils, notamment en matière de fiabilité des corrections, de standardisation linguistique ou de protection des données » (Observation personnelle et entretiens, 2024).

Sur le plan scientifique, ces constats rejoignent ceux de Chaudhuri (74: 2021), qui souligne que les outils d'évaluation automatisée en langues « peuvent soutenir l'apprentissage autonome, mais présentent le risque de promouvoir une norme linguistique décontextualisée », ou encore de Bourguignon (119:2022), qui insiste sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique pour intégrer ces technologies de manière critique dans les cours de FLE.

Selon une enquête menée par Boukacem (2023) auprès de 210 enseignants de langues dans trois universités algériennes situées respectivement à l'Ouest (Université d'Oran 2), au Centre (Université d'Alger 2) et à l'Est (Université de Constantine 1), plus de 48 % ont déclaré avoir intégré un correcteur automatisé (tels que **Scribens** ou **Antidote**) dans leurs cours en ligne, et 34 % ont expérimenté un chatbot pour simuler des dialogues. L'enquête précise que ces pratiques concernent principalement les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) travaillant avec des étudiants de niveau débutant à intermédiaire, dans des filières non linguistiques (économie, sciences de gestion, technologie), où le besoin de soutien à l'autonomie est plus marqué.

Pourtant, moins de 10 % des enseignants interrogés affirment connaître les modalités de fonctionnement technique ou les limites éthiques de ces outils, notamment en matière de fiabilité des corrections et de respect des données personnelles (Boukacem, 65: 2023). Cela montre que si l'usage des technologies d'auto-évaluation progresse, leur intégration didactique et leur encadrement juridique restent encore fragiles et inégalement distribués selon les régions et les publics.

1.3. Avantages pédagogiques perçus

L'attrait pour ces dispositifs réside dans leur rapidité d'analyse, leur disponibilité permanente, et leur capacité à fournir un retour immédiat aux apprenants. Dans un pays où les effectifs universitaires sont en forte croissance, et où un enseignant peut encadrer en moyenne entre **90 et 120 étudiants par semestre** selon les données du *Rapport statistique du MESRS* (47: 2022), ces outils offrent un soutien logistique non négligeable. Ils permettent également une certaine individualisation de l'apprentissage, chaque étudiant recevant un retour personnalisé sur ses erreurs lexicales, grammaticales ou syntaxiques.

Mais cette efficacité technique ne doit pas masquer les limites : comme le soulignent Lecercle et Saillant, « une correction juste n'est pas seulement syntaxique ; elle doit prendre en compte l'intention, le contexte, la nuance – autant d'éléments que les machines saisissent encore mal » (Lecercle et Saillant, 94: 2021). Certes, certains de ces paramètres peuvent aujourd'hui être partiellement intégrés dans le prompt ou les consignes données à l'outil d'évaluation (par exemple en spécifiant le registre de langue attendu, le public cible, ou le degré de tolérance aux variations lexicales). Toutefois, cette précision reste tributaire de la formulation de l'enseignant et ne remplace pas la capacité humaine à interpréter l'interaction, à ajuster la correction en fonction de la situation communicative et à valoriser l'intention de l'apprenant.

En somme, si l'IA appliquée à l'évaluation linguistique représente une avancée prometteuse dans le système éducatif algérien, elle ne peut être utilisée de manière aveugle ou isolée. Sa généralisation doit impérativement être accompagnée d'une réflexion éthique et juridique, comme le développent les sections suivantes.

II. Enjeux didactiques : entre innovation et uniformisation

L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation linguistique à distance transforme profondément les pratiques pédagogiques et les postures didactiques. Si elle constitue une avancée technologique indéniable, elle introduit également une série de tensions pédagogiques : entre personnalisation et

standardisation, entre efficacité et sens, entre automatisisation et subjectivité. Toutefois, il convient de rappeler que ces tensions ne sont pas entièrement nouvelles. Comme l'écrivait Alderson « la correction humaine est traversée par une variabilité inter-correcteurs et une subjectivité des jugements qui rendent les résultats parfois instables » (Alderson, 134: 2005). De leur côté, Huver et Springer soulignent que « les enseignants tendent à appliquer des grilles de correction de façon standardisée, parfois au détriment de la prise en compte des intentions communicatives » (Huver, &Springer , 52: 2011). L'IA ne fait donc que reconfigurer ces dilemmes anciens, en leur donnant une dimension technologique supplémentaire.

Dans le contexte algérien, où l'enseignement du français langue étrangère (FLE) demeure traversé par des enjeux identitaires, sociolinguistiques et pédagogiques, l'implantation d'outils automatisés soulève des débats particuliers. D'un côté, on retrouve la volonté politique « d'intégrer des dispositifs numériques pour moderniser l'enseignement supérieur » (Benrabah, 89:2014) ; de l'autre, s'impose la nécessité de préserver « la dimension formative, interculturelle et critique de l'apprentissage linguistique » (Chachou, 211:2016).

2.1. La perte de subjectivité dans l'analyse des productions linguistiques

L'une des spécificités de l'évaluation linguistique est qu'elle mobilise des compétences interprétatives : comprendre l'intention de l'apprenant, évaluer la pertinence contextuelle d'un énoncé, apprécier l'originalité ou la cohérence argumentative. Ces dimensions sont d'ailleurs déjà intégrées dans les grilles d'évaluation traditionnelles, qu'il s'agisse des référentiels du CECRL ou des pratiques académiques. Comme le rappelle North « l'évaluation linguistique exige une prise en compte des dimensions contextuelles et communicatives, qui dépassent la simple correction formelle » (North, 67: 2000).

Toutefois, la difficulté réside dans la manière dont l'intelligence artificielle appréhende ces paramètres. En effet, « les algorithmes traitent le langage comme un ensemble de formes linguistiques codifiables » (Weigle, 112: 2002), et leur capacité à interpréter le contexte pragmatique, la créativité discursive ou les nuances interculturelles reste encore limitée. Hamp-Lyons souligne ainsi que « l'IA peut reproduire certains critères de correction formalisés dans les grilles, mais elle peine à saisir pleinement les aspects subjectifs et interactifs qui donnent sens à la production langagière » (Hamp-Lyons, 37: 2016).

Comme l'expliquent Dolz et Schneuwly « évaluer un texte, ce n'est pas seulement cocher des erreurs, c'est aussi juger de la pertinence de la prise de parole dans un contexte donné » (Dolz et Schneuwly, 67: 2010). Cette « pertinence » peut certes être traduite en critères objectivables – « l'adéquation au

destinataire, la cohérence thématique ou l'organisation textuelle » (North, 85: 2000) – et plusieurs référentiels, comme le CECRL, rappellent que « l'évaluation doit porter autant sur la pertinence communicationnelle que sur la correction linguistique » (Conseil de l'Europe, 114: 2001).

Toutefois, dans les environnements numériques actuels, les dispositifs d'évaluation assistés par IA accordent une place prépondérante aux aspects formels. Chen et He constatent ainsi que « la majorité des correcteurs automatisés privilégient la détection des erreurs grammaticales, lexicales et syntaxiques, et ne traitent que de façon limitée la dimension pragmatique ou discursive » (Chen et He, 52: 2021). De même, Weigle souligne que « l'IA tend à reproduire les grilles normatives d'évaluation, mais elle se concentre surtout sur leurs dimensions les plus objectivables » (Weigle, 139:2022), ce qui réduit l'interprétation contextuelle et la prise en compte des nuances interactionnelles.

En conséquence, certains apprenants peuvent voir leurs productions « injustement sanctionnées pour non-conformité aux normes de la langue standard » (Trim, North & Coste, 37:2009), alors même qu'elles sont « pragmatiquement et discursivement acceptables » (Conseil de l'Europe, 114:2001) dans l'usage courant du FLE en Algérie, où « la variation linguistique constitue une réalité incontournable » (Benrabah, 89:2014). Toutefois, dans un contexte académique et institutionnel, « c'est bien la langue standard qui demeure la référence dominante » (Trim, North & Coste, 37:2009), et sur elle reposent « la majorité des dispositifs d'évaluation » (Conseil de l'Europe, 114:2001).

2.2. L'impact sur l'apprentissage autonome

L'un des arguments les plus souvent avancés en faveur de l'IA est sa capacité à soutenir l'autonomie de l'apprenant. En effet, les chatbots éducatifs ou les plateformes d'évaluation intelligente permettent aux étudiants de s'autoévaluer, d'obtenir un retour immédiat, et de progresser à leur rythme. Cependant, cette autonomie est parfois illusoire, car fortement contrainte par les limites de l'outil.

De nombreux chercheurs soulignent que « l'autonomie didactique n'est pas seulement technique, mais aussi réflexive et critique » (Little, 15:2007). Elle suppose que l'apprenant comprenne les critères d'évaluation, les objectifs d'apprentissage, et soit capable d'interpréter les rétroactions. Sur ce point, l'intelligence artificielle offre un potentiel ambivalent : si ses retours apparaissent parfois « peu explicites » lorsque les prompts sont génériques (Reinders & White, 84:2020), leur clarté peut être améliorée par une formulation adaptée des consignes de l'enseignant. De plus, certaines approches d'évaluation automatisée,

en mobilisant des stratégies de questionnement proches du « dialogue socratique », peuvent « encourager l'apprenant à développer sa réflexivité et son esprit critique » (Holmes, Bialik & Fadel, 72:2019), plutôt qu'à se limiter à une correction mécanique. L'enjeu n'est donc pas de rejeter l'IA comme un outil opaque, mais de l'intégrer de manière guidée afin qu'elle soutienne l'autonomie formatrice, tout en restant complémentaire au jugement humain.

D'après Bouchard, « l'autonomie réelle suppose un dialogue entre l'apprenant et l'institution. Or, l'IA, en remplaçant le tuteur humain, coupe parfois ce lien pédagogique essentiel » (Bouchard, 103 :2017). Ce risque est d'autant plus important dans des environnements d'enseignement à distance, où l'interaction humaine est déjà réduite.

2.3. La standardisation des critères linguistiques

L'un des effets collatéraux les plus préoccupants de l'IA éducative est la tendance à la **standardisation des évaluations**. En effet, les systèmes d'IA reposent sur des modèles d'apprentissage statistique entraînés sur des corpus de langue standard, ce qui reflète avant tout des usages normés et institutionnels. Or, si ces normes constituent la référence incontournable pour un apprentissage à finalité académique, elles ne rendent pas toujours compte de la richesse des pratiques linguistiques en contexte extrascolaire, où la compétence communicative s'appuie sur des variétés de français et sur un plurilinguisme quotidien. Dans cette perspective, le risque n'est pas tant « l'invisibilisation » pure et simple de ces variétés, mais plutôt leur **marginalisation dans les dispositifs d'évaluation formelle**, au profit d'une vision strictement normative de la langue. Cette tension appelle à penser une articulation équilibrée entre l'exigence académique de standardisation et la reconnaissance de la diversité linguistique vécue, notamment dans des contextes comme celui de l'Algérie où l'alternance codique et la variation constituent des réalités communicatives majeures.

Loin de constituer automatiquement un levier de pédagogie différenciée, l'IA tend le plus souvent à reproduire une vision normative de la langue, centrée sur le français académique. Certes, il est possible de paramétrer certains outils – par exemple en recourant à des prompts qui spécifient un registre de langue tel que l'argot – et d'obtenir ainsi une certaine flexibilité. Toutefois, ces ajustements restent tributaires de la compétence de l'utilisateur dans la formulation des requêtes, et ne modifient pas la logique de fond des systèmes, qui s'appuient principalement sur des corpus standardisés. Cette standardisation ne se limite pas aux résultats d'évaluation : elle peut également influencer les pratiques d'enseignement, dans la mesure où les enseignants sont incités à calibrer leurs

objectifs en fonction des critères dominants de l'outil, plutôt qu'en fonction des besoins linguistiques réels des apprenants.

En somme, bien que l'IA puisse représenter une aide précieuse pour l'enseignement des langues, son intégration sans réflexion didactique critique risque de réduire la diversité des usages, de fragiliser la relation pédagogique et de limiter la prise en compte des registres linguistiques dans leur pluralité.

Or, ces constats ne relèvent pas uniquement du champ didactique : ils ouvrent également sur des interrogations d'ordre juridique et éthique. En effet, l'évaluation automatisée soulève des enjeux de transparence, de protection des données et d'équité entre apprenants, qui méritent une analyse spécifique.

III. Enjeux juridiques et éthiques de l'évaluation automatisée

L'usage de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation linguistique en ligne pose des **problèmes juridiques et éthiques complexes**, en particulier dans le contexte algérien, où les cadres réglementaires relatifs à l'IA et à l'enseignement numérique sont encore embryonnaires. Si l'automatisation peut améliorer l'efficacité et la rapidité des évaluations, elle soulève des questions fondamentales en matière de responsabilité, de transparence, de protection des données et de non-discrimination. L'absence de garanties explicites dans la législation nationale accentue les risques pour les droits des apprenants et les obligations des enseignants.

3.1. Biais algorithmiques et risques de discrimination

Les algorithmes d'évaluation sont conçus à partir de jeux de données, eux-mêmes chargés de normes et de représentations linguistiques spécifiques. Si ces données ne sont pas représentatives des usages linguistiques attendus dans un cadre académique — c'est-à-dire les normes du français standard enseigné et évalué à l'université —, l'outil risque de pénaliser systématiquement certaines structures, formulations ou registres employés par les apprenants.

Ce phénomène, connu sous le nom de biais algorithmique, est particulièrement problématique lorsqu'il est appliqué sans adaptation au contexte académique local. Dans le cas de l'Algérie, les paramètres d'évaluation devraient se référer avant tout aux normes prévues par les programmes officiels. Or, lorsqu'ils sont construits à partir de bases de données extérieures ou calibrés sur des modèles dominants, ces systèmes peuvent générer des écarts d'interprétation qui ne reflètent pas nécessairement les critères pédagogiques fixés institutionnellement. Comme l'indique Eubanks, « les algorithmes ne sont pas neutres : ils reproduisent et amplifient les inégalités contenues dans leurs données d'apprentissage » (Eubanks, 48:2018). Dans ce cadre, les inégalités concernent

moins les compétences réelles des étudiants que la possibilité d'une évaluation biaisée lorsque l'outil n'est pas strictement aligné sur les attendus académiques définis par l'institution.

3.2. Cadre juridique national et vide législatif en Algérie

L'Algérie a intégré l'IA dans son agenda stratégique à travers la stratégie nationale de l'intelligence artificielle 2020–2030, qui vise à renforcer l'enseignement, la formation et la recherche en ce domaine (APS, 1:2021). Elle a également mis en place un Conseil scientifique de l'intelligence artificielle, chargé de piloter cette stratégie via des axes comme la recherche, la formation des compétences, et l'accompagnement des start-ups (APS, 1:2024). Malgré ces avancées, la dimension éducative reste insuffisamment encadrée : aucun cadre juridique spécifique à l'usage de l'IA dans l'éducation — et en particulier pour l'évaluation automatisée — n'a encore été formalisé. Cette absence laisse les établissements, les enseignants et les concepteurs dans une zone d'incertitude réglementaire, où les initiatives restent largement à portée locale.

Contrairement à l'Union européenne, où le RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données, 2016/679) impose des garanties en matière de transparence et de droit de recours face aux décisions automatisées, l'Algérie ne dispose pas encore d'un cadre juridique spécifique pour encadrer l'usage de l'IA dans l'éducation. Si des initiatives stratégiques existent, telles que la *Stratégie nationale de l'intelligence artificielle 2020-2030*, elles restent principalement orientées vers la recherche et l'innovation technologique, sans dispositions explicites relatives à l'évaluation éducative (APS, 2021). Cette absence de régulation contraste avec les principes posés par des organismes internationaux : selon la *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*, les États doivent garantir que les systèmes d'IA « soient transparents, explicables, responsables, inclusifs et respectueux de la diversité » (UNESCO, 14:2021). Ces orientations pourraient inspirer le législateur algérien dans l'élaboration d'un cadre adapté afin d'assurer la protection des étudiants et la fiabilité des processus d'évaluation.

- Qui est responsable en cas d'erreur d'évaluation ?
- Peut-on contester une note donnée par une machine ?
- Comment garantir l'équité entre étudiants si l'outil ne prend pas en compte les spécificités locales ?

Le vide législatif actuel crée une zone de flou juridique, où l'étudiant peut être jugé par une machine sans recours clair, ce qui constitue une atteinte potentielle à ses droits académiques.

3.3. La responsabilité des enseignants et des développeurs

Dans un système où l'IA intervient dans l'évaluation, la responsabilité ne disparaît pas : elle se reconfigure. Les enseignants, même s'ils ne programment pas les outils, sont souvent ceux qui les choisissent, les recommandent ou les utilisent dans leurs cours. De ce fait, ils doivent être conscients des limites, biais et risques de ces technologies.

De leur côté, les développeurs de plateformes éducatives ont l'obligation morale — sinon légale — d'assurer la transparence de leurs algorithmes, de documenter leurs modèles linguistiques et de garantir une certaine neutralité culturelle. Cette exigence de transparence demeure en voie de concrétisation dans le contexte algérien, où de nombreux outils restent encore importés et nécessitent des efforts d'adaptation au public local, dans le cadre des projets de numérisation et d'intégration de l'intelligence artificielle menés par le ministère de l'Enseignement supérieur.

Comme le rappelle Floridi, « il ne suffit pas que l'IA soit performante ; elle doit être explicable, responsable et digne de confiance » (Floridi, 2012 : 2019). Dans le domaine éducatif, cette exigence est encore plus forte, car elle engage des trajectoires de formation et des décisions académiques majeures.

En résumé, l'évaluation linguistique assistée par IA en Algérie doit impérativement être encadrée par **une réflexion juridique et éthique forte**. Elle ne peut se réduire à un simple transfert technologique ; elle suppose une redéfinition des droits, devoirs et responsabilités des différents acteurs éducatifs.

IV. Vers une évaluation linguistique éthique et régulée

L'usage de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation linguistique en ligne ne peut être simplement envisagé comme une innovation technique. Il soulève des interrogations profondes sur l'équité, la transparence, la responsabilité et le respect des droits fondamentaux des apprenants. Dans le contexte algérien, marqué à la fois par la montée de l'enseignement à distance et l'absence de réglementation spécifique sur l'IA éducative, il devient urgent de réfléchir à une évaluation linguistique qui soit à la fois performante, éthique et juridiquement encadrée.

4.1. Encadrer juridiquement l'usage de l'IA dans l'évaluation

L'intégration de l'IA dans l'évaluation suppose une adaptation du droit algérien aux nouvelles exigences académiques. Il ne s'agit pas seulement de combler un vide juridique, mais d'anticiper les défis liés à la transparence, à la responsabilité et au droit de recours des étudiants. Une législation adaptée devrait donc préciser les conditions d'utilisation des algorithmes d'évaluation et garantir

que ceux-ci ne puissent se substituer entièrement à l'expertise pédagogique des enseignants.

4.2. Vers une évaluation hybride: le rôle clé des enseignants

Une évaluation linguistique éthique repose aussi sur les compétences humaines, en particulier celles des enseignants. Il est donc essentiel de ne pas confier entièrement à l'IA la tâche d'évaluer, mais de former les enseignants à une approche hybride, « où la machine soutient sans remplacer » (Mekaous, 7:2021). Dans le contexte algérien, la recherche souligne l'importance de doter les enseignants de compétences numériques adaptées afin d'« accompagner l'introduction des technologies éducatives tout en gardant un regard critique et pédagogique » (CERIST, 4:2022). Cela implique :

- une formation didactique à l'usage des outils numériques ;
- une sensibilisation aux limites des algorithmes ;
- et le développement d'une posture critique et éthique dans l'usage des résultats fournis.

À l'échelle internationale, comme le rappelle Karsenti, « ce n'est pas l'IA qui doit diriger la pédagogie, mais bien la pédagogie qui doit encadrer l'usage de l'IA » (Karsenti, 95:2022).

4.3. Créer un comité national d'éthique de l'IA éducative

Enfin, pour encadrer les transformations induites par l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur, la création d'un **Comité national d'éthique et de régulation de l'IA éducative** s'avère indispensable. Comme le souligne l'UNESCO, il est nécessaire de mettre en place des instances nationales capables de garantir que l'IA appliquée à l'éducation soit utilisée « dans le respect des principes de transparence, d'équité et de responsabilité » (L'UNESCO, 14: 2021).

Un tel comité, réunissant juristes, enseignants, ingénieurs, linguistes et représentants d'apprenants, aurait pour missions de : définir des normes éthiques et pédagogiques pour l'usage de l'IA, évaluer les outils numériques introduits dans les universités algériennes et proposer des recommandations aux institutions éducatives et politiques.

Ces objectifs s'inscrivent dans une dynamique déjà amorcée en Algérie à travers certaines initiatives de recherche et de terrain. Le projet PRFU dirigé par Gouasmia et Bennabes (2021), présenté dans l'ouvrage collectif *Pédagogie numérique et pratiques innovantes dans le système éducatif algérien : retours d'expériences*, met en évidence que l'intégration des technologies numériques, lorsqu'elle est encadrée, peut favoriser l'équité, améliorer la qualité de l'évaluation et soutenir l'innovation pédagogique. Dans ce sens, la mise en place

d'un comité national permettrait d'ancrer l'évaluation linguistique numérique dans une démarche nationale structurée, en cohérence avec les valeurs d'équité, de justice et de qualité éducative.

Conclusion et recommandations

« L'introduction de l'intelligence artificielle (IA) dans l'évaluation linguistique en ligne constitue une mutation profonde du paysage éducatif » (UNESCO, 15:2021). Dans le contexte algérien, cette évolution se déploie dans un environnement encore en construction, marqué par des usages qui précèdent souvent les normes, mais où des dispositifs juridiques commencent à émerger, tels que la *Loi n° 18-07 relative à la protection des données à caractère personnel* et la *Stratégie nationale de numérisation du MESRS* (MESRS, 2022).

Les travaux récents mettent en évidence le potentiel de l'IA dans l'enseignement du français, en particulier pour « améliorer la précision, la réactivité et la personnalisation des évaluations linguistiques » (Karsenti, 98:2022). Ces outils offrent la possibilité de traiter de grandes quantités de données, de détecter automatiquement certaines erreurs linguistiques et de fournir un retour immédiat aux apprenants. Ce type d'innovation est précieux dans un pays comme l'Algérie, où l'enseignement du FLE est souvent confronté à un déficit de ressources humaines et à une surcharge des effectifs universitaires.

Cependant, « les bénéfices de l'IA éducative ne peuvent être considérés indépendamment des risques et des limites » (Burstein, Tetreault & Madnani, 44:2020). L'automatisation de l'évaluation, si elle est appliquée sans recul critique, peut exposer les apprenants à des jugements biaisés, opaques ou injustes. Elle tend également à transférer la responsabilité éducative vers des systèmes conçus à l'étranger, sur des normes linguistiques et culturelles qui ne reflètent pas nécessairement la réalité algérienne. Cette « inadéquation culturelle et linguistique » (UNESCO, 21:2021) constitue un enjeu central à prendre en compte.

Dès lors, il ne s'agit pas ici de présenter une « analyse scientifique fondée sur un paradigme expérimental », mais plutôt une réflexion critique, nourrie par les apports théoriques et institutionnels disponibles, qui cherche à articuler les potentialités et les limites de l'IA éducative dans le cas algérien.

Dans cette perspective, il est indispensable de promouvoir une réforme globale de l'enseignement numérique en Algérie, qui dépasse la simple adoption technologique pour s'inscrire dans une démarche éthique, contextualisée et réglementée. Nous recommandons notamment :

- la création d'un **Comité national d'éthique de l'IA éducative**, associant juristes, enseignants, ingénieurs, linguistes et représentants d'apprenants ;

- l'intégration explicite de l'IA éducative dans les politiques publiques, à travers des textes législatifs clairs et adaptés ;
- et la mise en place de formations continues pour les enseignants, afin de favoriser un usage éclairé, critique et inclusif de ces technologies.

Enfin, l'usage de l'IA dans l'évaluation linguistique ne doit jamais être pensé comme un remplacement de l'enseignant, mais comme un soutien au jugement humain. Comme le rappellent Popenici et Kerr « l'intelligence artificielle peut assister l'enseignant, mais elle ne peut remplacer sa capacité à contextualiser, interpréter et humaniser l'apprentissage » (Popenici et Kerr, 22:2017). Dans la même perspective, l'UNESCO souligne que l'IA éducative doit être mise au service d'une vision « inclusive, équitable et centrée sur l'humain » (L'UNESCO, 7: 2021). L'enseignant doit donc rester l'acteur central de l'évaluation, garant de son équité, de son sens pédagogique et de son adaptabilité.

Références bibliographiques

- ALDERSON, J. C. (2005), *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- ANTHONY, L. (2019), *AntConc (Version 3.5.8) [Computer software]*. Tokyo: Waseda University.
- APS. (2021, 18 janvier), *Présentation de la stratégie nationale de l'intelligence artificielle 2020-2030*. ALGÉRIE Presse Service.
- APS. (2024, 7 décembre), *3e Conférence africaine des start-up : l'Algérie adopte une stratégie nationale de l'IA*. ALGÉRIE Presse Service.
- BENRABAH, M. (2014), *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Encre d'Orient.
- BENRABAH, M. (2014), *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Multilingual Matters.
- BOUCHARD, P., (2017), *Les machines à apprendre : L'intelligence artificielle et l'avenir de l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- BOURGUIGNON, C. (2022), *Numérique et didactique des langues : Enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- BOYER, P. (2017), *L'évaluation universitaire : entre pédagogie et droit*. Paris : L'Harmattan.
- BOUKACEM, N., (2023), « Enjeux de l'évaluation automatisée dans l'enseignement des langues en Algérie », *Revue des Sciences de l'Éducation Numérique*, 4(2), PP 59–72.
- BURSTEIN, J., TETREAU, J., & MADNANI, N. (2020), *Automated writing evaluation: From research to practice*. Routledge.

- CAMBRIDGE ENGLISH, (2016). *Write & Improve: Developing a Free CEFR-Aligned Automated Writing Evaluation Tool for Learners of English*. Cambridge University Press.
- CERIST. (2022), *Usages éducatifs des technologies numériques en Algérie : état des lieux et perspectives*. Alger : Centre de recherche sur l'information scientifique et technique.
- Chachou, I. (2016), *La politique linguistique en Algérie : Enjeux et perspectives*. Alger : Casbah Éditions.
- CHACHOU, I. (2018), *Le français en Algérie : entre héritage colonial et appropriation sociale*. Revue Synergies Algérie, 28, 27–39.
- CHAUDHURI, A. (2021), *AI-based assessment tools in language education: Opportunities and challenges*. Journal of Language Technology and Education, 15(2), 65-82.
- CHEN, M., & HE, Y. (2021), *Automated Writing Evaluation and Feedback: Recent Developments and Future Directions*. Language Assessment Quarterly, 18(1), 45–60.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- DOLZ, J., et SCHNEUWLY, B., (2010), *Didactique du français langue première : éléments pour une théorie de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- ENCRBC. (n.d.), *Règlement intérieur* (Article 116 — droit de recours gracieux). Entretiens exploratoires avec des enseignants de FLE, Université de Mascara et Université d'Oran 2, avril-mai 2024.
- EUBANKS, V., (2018), *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*, New York, St. Martin's Press.
- FLORIDI, L., (2019), *La quatrième révolution. Comment l'infosphère redéfinit le monde*, Paris, Éditions François Bourin.
- GAUTHIER, M. (2020)? *Éthique et droit de l'évaluation en enseignement supérieur*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- GORI, R. (2021), *La fabrique des évaluations : critique de la raison algorithmique*. Paris : Les Liens qui Libèrent.
- GOUASMIA, L., & BENNABES, S. (Dir.). (2021), *Pédagogie numérique et pratiques innovantes dans le système éducatif algérien : retours d'expériences*. Projet PRFU, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Algérie.
- HAMP-LYONS, L. (2016), *Learning and Assessing Academic Writing*. London: Routledge.

- Holmes, W., BIALIK, M., & FADEL, C. (2019), *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Huwer, E., & Springer, C. (2011), *Évaluer les compétences langagières en contexte : Perspectives didactiques*. Paris : Didier.
- KARSENTI, T., (2022), *L'intelligence artificielle à l'école : mythes et réalités*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- KARSENTI, T. (2022), *Intelligence artificielle et éducation : au-delà des promesses, quels enjeux pour l'avenir de la pédagogie ?* Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 19(1), 90-104.
- KYLE, K., & CROSSLEY, S. A. (2015), *Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, findings, and application*. TESOL Quarterly, 49(4), 757–786.
- LECERCLE, J.-J., et SAILLANT, F., (2021), *Langage et subjectivité à l'ère numérique*, Paris, Hermann.
- LITTLE, D. (2007), *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*. Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), 14–29.
- MCMAMARA, D. S., GRAESSER, A., MCCARTHY, P., & CAI, Z. (2014), *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEKAOUS, S. I. (2021), *L'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur algérien : enjeux et perspectives*. Revue algérienne des sciences de l'éducation, 8(2), 1–15.
- MESRS (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique). (2022), *Stratégie nationale de la numérisation du secteur de l'enseignement supérieur*. Alger. [Disponible sur ASJP]
- MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MESRS). (2022), *Rapport statistique national sur les effectifs étudiants et enseignants*. Alger : MESRS.
- MINISTRE DE LA POSTE ET DES TELECOMMUNICATIONS (2020). *Plan national pour l'intelligence artificielle en Algérie*. Alger.
- NORTH, B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- Observations personnelles dans le cadre de cours de FLE à distance, Université de Mascara, 2024.
- PARLEMENT EUROPEEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE. (2016), *Règlement (UE) 2016/679 relatif à la protection des personnes physiques*

à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données (RGPD). Journal officiel de l'Union européenne.

POPENICI, S. A. D., & KERR, S. (2017), *Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education*. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 1–13.

QUEFFELEC, A., & DERIVE, J. (2002). *Le français en Afrique : francophonie et dynamiques sociales*. Paris: Didier Érudition. TRIM, J., NORTH, B., & COSTE, D. (2009), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A European Framework of Reference*. Council of Europe.

REINDERS, H., & WHITE, C. (2020), *AI in language education: Opportunities and challenges*. Language Learning & Technology, 24(3), 78–86.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE. (2018). *Loi n° 18-07 du 10 juin 2018 relative à la protection des données à caractère personnel*. Journal Officiel.

UNESCO, (2021), *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*, Paris, UNESCO.

UNIVERSITE DE BLIDA1. (n.d.), *Réglementation pédagogique* (Article 71).

UNIVERSITE DE OUARGLA. (n.d.), *Charte d'éthique : Droits et obligations du personnel administratif et technique*.

WEIGLE, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

WEIGLE, S. C. (2022), *Assessing Writing* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.