

Évaluer autrement ? Perceptions étudiantes sur l'évaluation formative et sommative à l'université

Assessing Differently? Student Perceptions on Formative and Summative Assessment in Higher Education

Pénélope KRYSTALLI 
Université Aristote de Thessalonique/ GRECE
pkrystalli@frel.auth.gr

Reçu: 25/04/2025,

Accepté: 26/05/2025,

Publié: 04/06/2025

Résumé :

Cette recherche examine comment les étudiants.es de l'enseignement supérieur perçoivent et réagissent aux différentes modalités d'évaluation : formative (continue), sommative (examen final) ou hybride. L'étude, basée sur des données recueillies par questionnaire, analyse les préférences des étudiants ainsi que leur perception de l'équité des systèmes d'évaluation. Elle explore également l'influence de ces modalités sur des facteurs clés comme le niveau de stress, la motivation et les résultats académiques. Les conclusions de cette recherche visent à contribuer au développement de pratiques évaluatives plus équilibrées, transparentes et centrées sur les besoins des apprenants.

Mots- clés : Évaluation formative-Évaluation sommative-Perception étudiante-Motivation académique

Abstract:

This research examines how higher education students perceive and respond to various assessment modalities: formative (continuous), summative (final examination), or hybrid. The study, based on data collected through questionnaires, analyzes students' preferences as well as their perception of the equity of assessment systems. It also explores the influence of these modalities on key factors such as stress levels, motivation, and academic outcomes. The findings of this research aim to contribute to the development of more balanced, transparent, and learner-centered assessment practices.

Keywords: Formative assessment-Summative assessment-Student perception-Academic motivation

* Auteur correspondant : **Pénélope KRYSTALLI**

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

Dans le contexte actuel de transformation du paysage éducatif, marqué par l'essor des technologies numériques et les exigences complexes du XXI^e siècle, l'évaluation occupe une place centrale dans l'atteinte des objectifs pédagogiques. Bien au-delà d'une fonction de simple notation, elle constitue un levier stratégique permettant d'analyser et d'optimiser à la fois le parcours des apprenants et le processus d'apprentissage. Elle répond ainsi aux impératifs d'adaptabilité, de créativité et de développement des compétences transversales.

L'évaluation des apprentissages consiste à recueillir des informations sur les progrès des apprenants, à porter des jugements sur ces données et à orienter la suite du processus pédagogique en fonction des objectifs préalablement définis (Cuq, 2003). Selon Kassotakis (1989), l'évaluation est le processus par lequel une valeur est attribuée à un individu, un objet ou un phénomène, en se fondant sur des critères explicitement définis et une méthode rigoureuse. De Ketele et Roegiers (1993 : 41) soulignent que « *évaluer, c'est confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision* ». Bachman (1990 : 22) précise qu'il s'agit d'« *une collecte systématique d'informations dans le but de prendre des décisions* ».

La littérature distingue fréquemment deux formes d'évaluation : l'« évaluation des apprentissages », souvent associée à une fonction sommative, et l'« évaluation pour l'apprentissage », à visée formative. Bien que des divergences existent quant à leur catégorisation, un consensus s'accorde sur la nécessité de leur complémentarité, notamment dans l'enseignement supérieur. L'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) privilégie d'ailleurs l'évaluation continue des connaissances et des compétences des les étudiant·e·s (c'est-à-dire leurs capacités, compétences et attitudes), à travers divers tests d'évaluation (Ariza et al., 2013 ; Bengoetxea et Bucla-Casal, 2013). Ce modèle d'évaluation se distingue du système traditionnel, fondé uniquement sur un examen final.

Toutefois, si les bénéfices pédagogiques des évaluations formatives sont largement reconnus dans la littérature, il reste essentiel d'interroger la manière dont ces dispositifs sont perçus par les principaux concernés : les étudiants. Quelles formes d'évaluation jugent-ils·elles les plus justes et efficaces ? Quel impact ont-elles sur leur motivation, leur stress, ou encore leur sentiment d'équité ? Ce sont ces interrogations qui guident la présente étude.

Dans le cadre de la présente étude, une enquête quantitative, enrichie de données qualitatives, a été conduite auprès de 42 étudiants de l'Université Aristote de Thessalonique, inscrits aux cycles de licence, de master et de doctorat. La collecte des données a été réalisée au moyen d'un questionnaire anonyme combinant des questions fermées et ouvertes, dans le but d'explorer les préférences, les perceptions et les expériences des répondants en matière d'évaluation.

L'objectif principal de cette recherche consiste à analyser les perceptions des étudiants à l'égard des différents modes d'évaluation (formative/continue, sommative/finale ou hybride) et à en évaluer l'impact perçu sur le stress, la motivation et la réussite académique.

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'évaluation continue est perçue comme plus équitable, moins génératrice d'anxiété et plus favorable à l'apprentissage que l'évaluation finale unique.

Afin de mieux appréhender les enjeux associés à ces dispositifs, l'article s'organise en deux parties complémentaires. La première propose un cadre conceptuel relatif à l'évaluation formative et sommative, en mettant en évidence leurs définitions, leurs caractéristiques distinctives ainsi que les enjeux pédagogiques qu'elles impliquent. La seconde partie est consacrée à la présentation de notre enquête, incluant la méthodologie retenue, l'analyse des résultats recueillis et la discussion des principales tendances observées.

1. Approche conceptuelle de l'évaluation formative et sommative : définitions, distinctions et enjeux pédagogiques

L'évaluation constitue un pilier fondamental de l'enseignement. Elle s'étend au-delà de la simple mesure des performances des apprenants pour englober également l'efficacité du travail enseignant, des programmes éducatifs, des méthodes pédagogiques et des supports d'apprentissage (Krystalli, 2011). Le choix des méthodes et outils d'évaluation dépend directement des objectifs pédagogiques poursuivis et de l'utilisation prévue des résultats.

Selon Petropoulou, Kasimati et Retalis (2015 : 18), l'évaluation des apprenants représente un « processus systématique et rigoureusement organisé de collecte et d'analyse de données, visant à apprécier les connaissances et les compétences des apprenants, toujours en lien avec les objectifs pédagogiques poursuivis ». Dans l'enseignement supérieur, deux formes principales d'évaluation se distinguent par leurs objectifs et modalités : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Introduit par Scriven (1967) puis popularisé par Bloom (1971), le concept d'évaluation formative se caractérise par sa fonction d'accompagnement du processus d'apprentissage. Contrairement à l'évaluation sommative qui fournit simplement des informations sur l'acquisition de connaissances, l'évaluation formative offre des retours précis sur le degré d'acquisition et les erreurs commises, permettant ainsi la révision des concepts, l'approfondissement des études ou la correction des erreurs d'apprentissage (Endrizzi et Rey, 2008).

La rétroaction issue de l'évaluation formative bénéficie tant aux enseignants, qui peuvent ajuster leurs démarches pédagogiques, qu'aux étudiants, qui réinvestissent différemment leurs activités d'apprentissage. Cette adaptation aux besoins spécifiques des apprenants (Black et Jones, 2006) explique l'attention croissante portée à l'évaluation formative dans l'enseignement supérieur ces dernières années. Ses partisans mettent en avant ses multiples bénéfices éducatifs, sociaux, psychologiques et professionnels (van der Schaaf et al., 2013), justifiant le consensus sur sa place centrale dans la conception pédagogique (Baughan et Morris 2019 ; Winstone et Carless, 2019).

Bien que les définitions de l'évaluation formative varient selon les auteurs, il est généralement admis que les retours d'information s'inscrivent dans son cadre plus large

(Wiliam, 2018), tous deux visant à collecter et fournir des informations sur la performance actuelle pour favoriser l'apprentissage. Black et Wiliam (1998, p. 8) la définissent comme « l'ensemble des activités entreprises par les enseignants et/ou leurs étudiants qui fournissent des informations devant être utilisées comme retours d'information pour ajuster les activités d'enseignement et d'apprentissage ».

L'évaluation formative oriente l'évolution future de l'enseignement et de l'apprentissage (Wiliam et Leahy, 2015). Les informations qu'elle fournit sont essentielles à l'amélioration continue du processus éducatif (Clarke, 2008), permettant ainsi un ajustement constant des méthodes et des approches en fonction des besoins observés.

L'évaluation sommative constitue la méthode traditionnelle d'appréciation des acquis des apprenants, notamment en vue de leur passage dans un niveau supérieur ou de la validation d'un enseignement spécifique (Avyerinos et Karageorgiadis, 2020). Elle intervient généralement à la fin du processus d'enseignement, ce qui lui vaut aussi l'appellation d'évaluation finale. Elle correspond à un moment au cours duquel l'apprenant est appelé à produire une performance ciblée, destinée à attester du degré de maîtrise des compétences acquises (Veltcheff et Hilton, 2003).

Son objectif principal est de fournir une vision d'ensemble des résultats obtenus à l'issue de l'apprentissage, en évaluant les compétences développées au cours de la formation. Elle se concentre donc sur les résultats mesurables, sans tenir compte du processus d'apprentissage lui-même, et elle est souvent mobilisée pour l'attribution d'une note finale (Petroplou, Kasimati et Retalis, 2015 : 31).

Dans ce cadre, l'évaluation sommative est fréquemment utilisée comme un indicateur de l'identité de l'apprenant, dans la mesure où ses résultats sont généralement consignés dans des documents officiels, tels que les bulletins de notes ou les diplômes (Endrizzi et Rey, 2008). Bien qu'elle permette de juger de l'acquisition des savoirs à un moment donné, elle ne vise pas à ajuster l'enseignement ou à accompagner l'apprentissage en cours, contrairement à l'évaluation formative qui s'inscrit dans une démarche d'amélioration continue.

La section suivante propose une analyse des pratiques évaluatives à travers le regard des étudiants, en s'intéressant à leur perception et à leur expérience de l'évaluation formative et sommative dans le contexte de leur apprentissage.

2. Objectifs et contexte de la recherche

La présente étude vise à explorer la perception qu'ont les étudiants des formes d'évaluation formative et sommative dans un contexte universitaire, en s'intéressant à leurs préférences, à leur sentiment de justesse, ainsi qu'aux effets perçus de ces évaluations sur leur apprentissage.

Plus spécifiquement, cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- Identifier les préférences des étudiants concernant les modalités d'évaluation (formative, sommative ou mixte) et comprendre les raisons sous-jacentes à ces choix ;
- Évaluer la perception des apprenants quant à la capacité de chaque type d'évaluation à refléter fidèlement leurs compétences académiques ;
- Examiner l'impact perçu des évaluations sur le stress et la motivation des étudiants ;
- Recueillir les représentations des étudiants sur l'équité ou l'injustice perçue des dispositifs d'évaluation et analyser les causes évoquées ;
- Identifier les propositions des étudiants concernant un système d'évaluation idéal, dans une optique d'amélioration des pratiques pédagogiques.

Cette étude a été menée au sein du Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique. Elle s'inscrit dans une réflexion sur les pratiques d'évaluation mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement universitaire. Dans ce contexte, les étudiants suivent des modules évalués selon deux modalités principales : d'une part, des unités d'enseignement dont l'évaluation repose exclusivement sur un examen final à la fin du semestre, et d'autre part, des modules évalués de manière continue, intégrant des exposés oraux, des tâches écrites, des projets collaboratifs et la rédaction de rapports. Cette double approche permet de comparer les perceptions des étudiants face à ces modalités d'évaluation et d'interroger leur impact sur l'apprentissage et l'implication des apprenants.

3. Méthodologie

3.1 Outil de collecte de données

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne diffusé via Google Forms. Conçu pour combiner données quantitatives et qualitatives, l'outil comprend six questions fermées et deux questions ouvertes, centrées sur les perceptions des étudiants à l'égard des modalités d'évaluation universitaire.

Le questionnaire débute par une question de cadrage relative à la situation académique des répondants, qu'ils soient inscrits en licence, master ou doctorat. Il explore ensuite leurs préférences entre évaluation continue, sommative ou mixte, la représentativité perçue des compétences évaluées, ainsi que l'impact de ces dispositifs sur le stress, la motivation et la réussite.

Une attention particulière est portée à la perception d'équité, à travers deux questions, dont une avec sous-question ouverte, permettant aux participants d'exprimer les raisons d'un éventuel sentiment d'injustice. La dernière question ouverte invite les étudiants à décrire leur système d'évaluation idéal.

Ce dispositif mixte permet une lecture à la fois statistique et interprétative, en croisant les réponses fermées, les perceptions des étudiants et leurs justifications argumentées.

3.2 Population étudiée

Le questionnaire a été administré à un échantillon de 42 étudiants hellénophones et francophones, inscrits dans des programmes de mobilité internationale (Erasmus+ et Erasmus Mundus), sur un total de 50 personnes sollicitées, ce qui correspond à un taux de réponse de 84 %. L'échantillon comprend l'ensemble des doctorants et des étudiants.es en master du Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique.

Plus précisément, les répondants de niveau master sont inscrits dans l'un des trois parcours proposés par le département, en particulier dans le master *Languages, Communication and Management of Educational Services in the Modern Social, Economic and Technological Environment* (dpms.frl.auth.gr/en/courses), et plus spécifiquement dans l'option *Language Teaching and Educational Technologies in Multilingual and Multicultural Environments*. L'ensemble des participants se répartit ainsi entre les trois cycles universitaires – licence (dernière année), master et doctorat – dans le cadre de leur cursus en cours au sein du département.

L'ensemble des participants suit des enseignements durant le semestre de printemps de l'année universitaire 2024-2025. Bien que modeste en effectif, cet échantillon est considéré comme pertinent dans le cadre d'une étude exploratoire visant à dégager les principales tendances relatives aux perceptions et préférences des étudiant.e.s concernant les modalités d'évaluation à l'université.

Analyse de données

Cette section présente une analyse des réponses des étudiant.e.s concernant leur profil académique, leurs préférences évaluatives, ainsi que la perception d'injustice associée aux dispositifs d'évaluation. Elle examine également l'impact perçu des évaluations sur leur motivation et leur réussite académique.

4.1 Profil académique des répondant.es et préférences en matière d'évaluation

Le graphique circulaire (fig.1) illustre la répartition des répondants selon leur situation académique. Les étudiants en licence représentent la majorité avec 60% des participants (25 répondants), suivis des étudiants en master qui constituent 33% de l'échantillon (14 répondants). Les doctorants sont minoritaires, ne représentant que 7% des personnes interrogées (3 répondants). Cette distribution reflète la structure pyramidale typique du parcours universitaire.

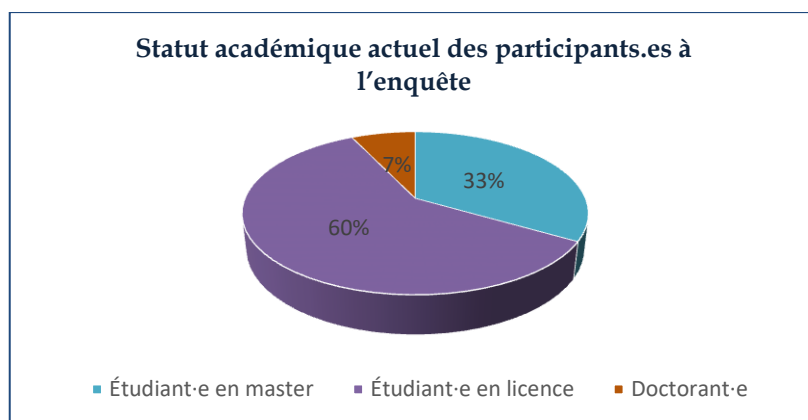


Figure 1 : Statut académique actuel des participants.es à l'enquête

En réponse à la question à choix multiples « *Quelle forme d'évaluation vous semble la plus juste et représentative de vos compétences ?* », l'analyse des résultats révèle une nette préférence des étudiants pour l'évaluation continue ou formative, choisie par 23 répondants, soit 55 % de l'échantillon (fig. 2). Cette tendance souligne l'importance qu'ils accordent à un processus d'apprentissage progressif, permettant des ajustements en cours de parcours ainsi qu'une évaluation régulière de leurs compétences.

Par ailleurs, un nombre significatif de répondants (18 étudiants, soit 43 %) manifeste une préférence pour une approche mixte, articulant évaluation formative et évaluation sommative. Ce choix reflète la reconnaissance de la complémentarité entre ces deux modalités, perçues comme nécessaires pour offrir une représentation plus complète des acquis.

À l'inverse, le recours exclusif à l'évaluation sommative ne recueille qu'un faible soutien, un seul répondant (2 %) s'étant prononcé en sa faveur. Ce résultat témoigne d'une confiance limitée envers les seuls examens finaux en tant qu'indicateurs des compétences effectivement développées.

Cette répartition des préférences conduit à s'interroger sur l'équilibre actuel entre les différentes formes d'évaluation dans le parcours académique, et plaide en faveur d'une valorisation accrue des évaluations formatives, perçues comme mieux adaptées aux attentes et aux besoins exprimés par les étudiants.

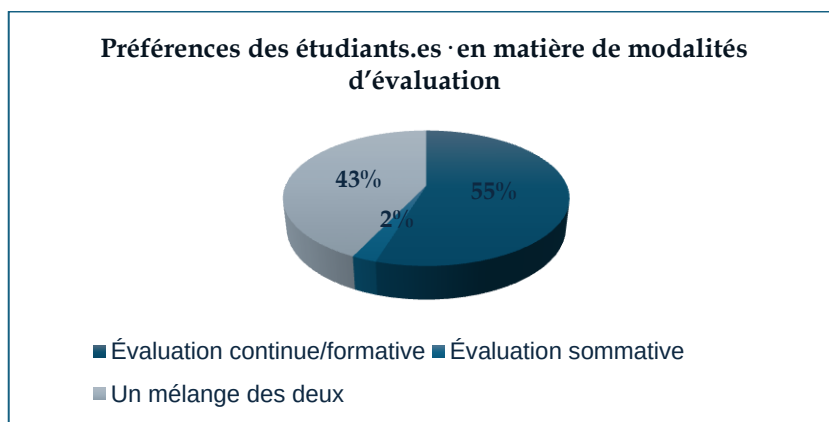


Figure 2 : Statut académique actuel des participants.es à l'enquête

À la question « *Selon vous, laquelle de ces formes d'évaluation reflète le mieux vos compétences dans le cadre de vos études ?* », les étudiants ont majoritairement opté pour l'évaluation continue/formative (55 %), suivie d'une approche mixte combinant évaluations formative et sommative (43 %). Seul un répondant (2 %) a privilégié l'évaluation sommative (fig.3).

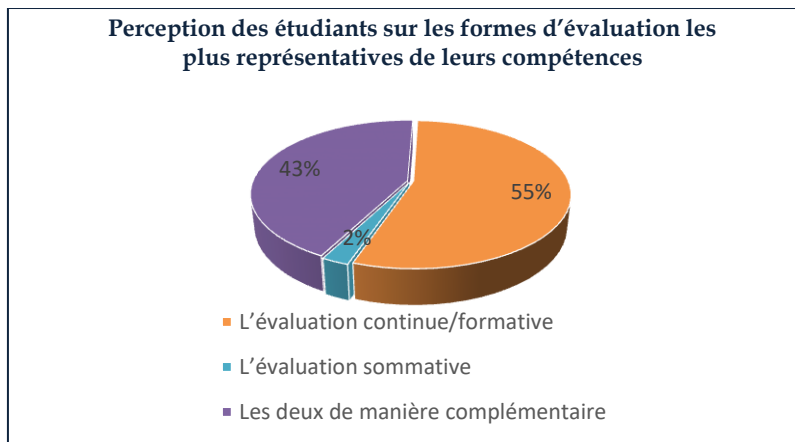


Figure 3 : Formes d'évaluation perçues comme les plus représentatives des compétences

Les résultats indiquent que la majorité des étudiants perçoivent l'évaluation formative comme la modalité la plus à même de refléter fidèlement leurs compétences, en raison de son caractère progressif, régulier et adaptable.

Par ailleurs, 43 % des répondants privilégient une approche combinant évaluation formative et sommative, estimant qu'un dispositif mixte permet une représentation plus complète de leur parcours académique.

À l'inverse, l'évaluation exclusivement sommative, choisie par un seul étudiant (2 %), est jugée insuffisante, en raison de son caractère trop ponctuel pour rendre compte de manière pertinente des compétences acquises.

Les résultats à la question « *Pensez-vous que l'évaluation continue/formative réduit le stress en comparaison avec une évaluation finale unique, souvent perçue comme déterminante pour la note finale ?* » indiquent que l'évaluation continue est perçue comme un facteur de réduction du stress par 60 % des répondants (25 étudiants), qui ont répondu « *Oui, totalement* », et 38 % (16 étudiants), qui ont répondu « *Plutôt oui* ». Un seul étudiant (2 %) exprime un désaccord (fig. 4). Ces résultats suggèrent que l'évaluation formative contribue à instaurer un climat d'apprentissage moins stressant, en contraste avec la pression associée à l'évaluation finale unique.

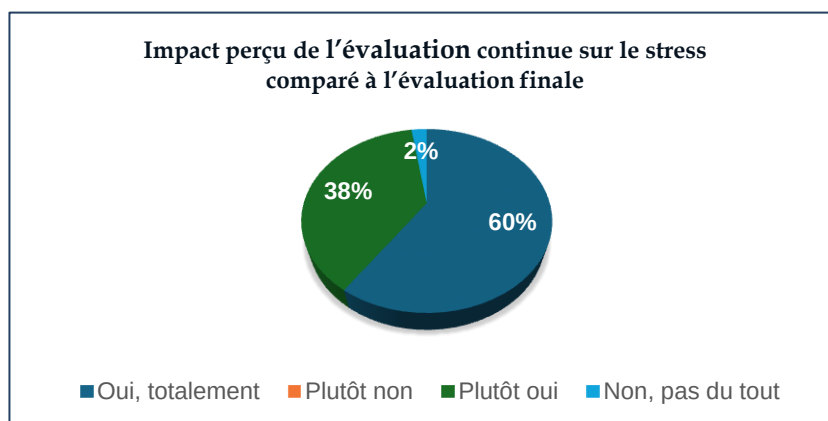


Figure 4 : Impact perçu de l'évaluation formative sur le stress académique

4.2 Perception d'injustice dans les dispositifs d'évaluation : une analyse croisée des réponses fermées et ouvertes

Dans le cadre de notre enquête, les participants étaient invités à répondre à la question suivante : « Avez-vous déjà eu l'impression qu'un système d'évaluation (sommatif ou formatif) était injuste pour vous ? », puis à préciser, le cas échéant, si cette impression concernait l'évaluation sommative (examen final), l'évaluation continue (devoirs, évaluations régulières), ou les deux. Une question complémentaire sollicitait un commentaire libre afin d'explicitier les raisons de cette perception.

Les résultats quantitatifs révèlent que 83 % des répondants (35/42) ont déjà ressenti un sentiment d'injustice face à un système d'évaluation, contre 17 % qui déclarent n'avoir que rarement, voire jamais, éprouvé un tel sentiment (fig. 5). Cette proportion significative témoigne d'un malaise partagé à l'égard des pratiques évaluatives et soulève des interrogations quant à leur équité, leur transparence et leur pertinence.

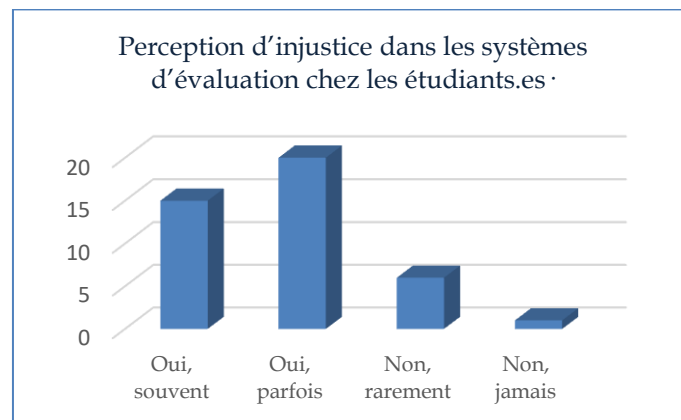


Figure 5 : Fréquence du sentiment d'injustice ressenti face aux dispositifs d'évaluation

Parmi les personnes ayant affirmé avoir perçu une injustice, une large majorité (31/35) l'associe spécifiquement à l'évaluation sommative – en particulier les examens finaux – contre seulement 4 qui l'attribuent à l'évaluation continue (fig. 6). Ce déséquilibre met en lumière une défiance marquée à l'égard des dispositifs d'évaluation ponctuels, souvent perçus comme rigides, stressants et déconnectés du processus d'apprentissage global.

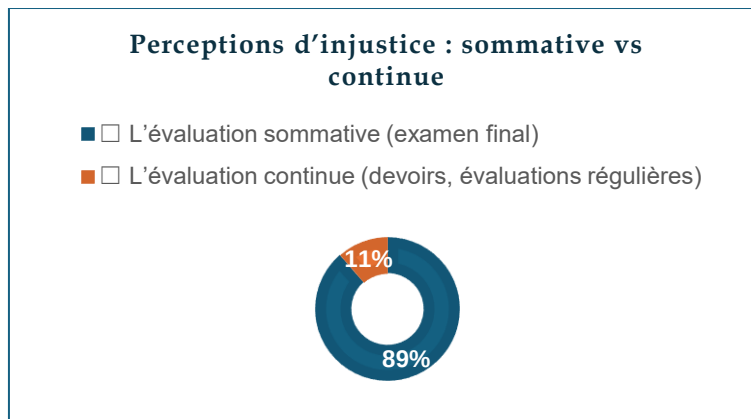


Figure 6 : Perceptions d'injustice : sommative vs continue

L'analyse qualitative des commentaires permet de dégager quatre grandes dimensions expliquant cette perception d'injustice.

La première dimension mise en évidence concerne l'influence du stress et des facteurs contextuels sur la performance des étudiants lors des examens finaux. De nombreux témoignages soulignent que des difficultés personnelles ou une anxiété accrue au moment de l'épreuve peuvent altérer significativement la qualité de la production, en décalage avec les efforts fournis et les acquis constatés tout au long du semestre. Comme l'exprime un.e étudiant.e : *« J'ai fait des erreurs à cause du stress et de problèmes personnels ce jour-là, alors que tout se passait bien durant le semestre. »* Un autre témoignage va dans le même sens : *« J'étais trop stressé. e et j'avais d'autres examens en tête. Je savais les choses, mais mon cerveau s'est bloqué au moment de rédiger. »*

Ces exemples illustrent la perception d'une évaluation finale jugée peu représentative des compétences réelles, car fortement influencée par des éléments extérieurs à l'apprentissage lui-même. L'organisation simultanée de plusieurs examens renforce ce sentiment d'injustice, en générant une charge émotionnelle et cognitive qui empêche les étudiants de mobiliser pleinement leurs connaissances. Dès lors, le sentiment d'iniquité ne découle pas directement des pratiques enseignantes, mais davantage de l'état psychologique dans lequel se trouvent les apprenants au moment de l'évaluation.

La seconde critique porte sur le caractère ponctuel de l'évaluation sommative, jugé incompatible avec une observation fiable des apprentissages. La dépendance à un moment unique ne permettrait ni de saisir l'évolution des acquis ni de proposer une rétroaction formative. Un commentaire résume bien cette idée : *« L'évaluation finale peut être injuste, car elle dépend d'un seul moment, [...] et ne reflète pas pleinement les compétences de l'étudiant.e. »*.

La troisième dimension met en lumière un manque de cohérence entre le contenu enseigné et les critères d'évaluation. Plusieurs répondant.es relèvent que certaines questions portent sur des notions peu ou pas abordées en cours, ou que les consignes manquent de clarté. Comme le formule un.e étudiant.e : *« Certains points évalués n'ont jamais été abordés en classe. »* Un autre précise : *« Les cours qui ne comprennent pas une organisation adéquate et restent très généraux peuvent conduire à des interprétations erronées ; si celles-ci se retrouvent dans le travail final, elles sont*

pénalisées. ». Ce décalage alimente un sentiment d'injustice, les étudiant·es ayant le sentiment d'être évalué·es sur des bases floues ou inadaptées à ce qui a été réellement transmis.

Enfin, un autre point de critique majeur réside dans la subjectivité perçue des notations, particulièrement lors des examens finaux. De nombreux étudiants évoquent l'arbitraire des évaluations, notamment en ce qui concerne des critères mal définis et les inégalités constatées dans l'évaluation des travaux de groupe. À cet égard, un·e répondant·e illustre cette perception en déclarant : « *L'arbitraire des enseignants dans la notation, notamment lors de l'examen final, joue également un rôle.* » Cette subjectivité, perçue comme injuste, contribue fréquemment à un sentiment de frustration, car elle peut entraîner une distribution des notes qui ne reflète pas fidèlement les efforts et les compétences individuelles.

Ces observations convergentes appellent à une réflexion plus large sur la nature et la fonction des dispositifs évaluatifs dans l'enseignement supérieur. Les résultats suggèrent l'intérêt d'une évolution vers des formes d'évaluation plus continues, diversifiées et transparentes, permettant à la fois de mieux accompagner les étudiant·es dans leur apprentissage et de mieux refléter la complexité de leurs compétences.

4.3 Vers un système d'évaluation propice à l'apprentissage : analyse des préférences étudiantes

L'analyse des réponses à la question « *Selon vous, quel serait le système d'évaluation idéal pour favoriser votre apprentissage ?* » révèle des tendances significatives quant aux attentes des étudiants.

Une majorité manifeste une nette préférence pour l'évaluation continue ou formative, perçue comme un levier de motivation, de régularité et de réduction du stress. Ce type de dispositif est jugé favorable à l'assimilation progressive des savoirs grâce à des retours réguliers, en cohérence avec les travaux de Black et Wiliam (1998) sur l'efficacité de l'évaluation formative dans le renforcement des apprentissages. Comme l'indique un·e répondant·e : « *L'évaluation continue me motive à travailler régulièrement et réduit mon stress. Je me sens plus impliquée tout au long du semestre.* »

Parallèlement, de nombreux répondants plaident pour un système hybride combinant évaluations formatives et sommatives, permettant un suivi personnalisé et une validation finale des acquis. « *Un bon système d'évaluation devrait inclure à la fois des devoirs pendant le semestre et un examen final. Cela permet de suivre notre évolution mais aussi de tester nos connaissances globales.* ». L'importance du feedback est également fortement soulignée, rejoignant les analyses de Nicol et Macfarlane-Dick (2006), pour qui un retour constructif favorise l'autorégulation des étudiant·es. « *Ce qui m'aide vraiment, c'est quand les enseignant·es nous expliquent nos erreurs. Sinon, je ne sais pas comment m'améliorer.* ».

D'autres insistent sur la possibilité de réviser certaines évaluations, valorisant ainsi la progression plus que la performance ponctuelle. « *On devrait pouvoir refaire une évaluation si on a progressé depuis. C'est comme ça qu'on apprend vraiment.* ». Ce modèle d'évaluation comme processus d'apprentissage (et non simple sanction) rejoint les réflexions de Boud et Falchikov (2006), qui appellent à repenser l'évaluation dans une perspective de développement à long terme.

Enfin, quelques voix défendent les formes plus traditionnelles d'évaluation sommative, jugées mieux adaptées à certains profils autonomes ou à des contextes de spécialisation. « *Pour moi, l'examen final reste la meilleure solution. Ça pousse à tout revoir et à bien se préparer.* »

Au-delà de la diversité des préférences exprimées, les attentes convergent vers un système plus flexible, individualisé et centré sur la progression. Ces choix témoignent d'une volonté de concevoir l'évaluation comme un outil au service du développement cognitif, plutôt qu'un simple mécanisme de sélection ou de sanction.

4.4. Effets perçus des dispositifs d'évaluation sur la motivation et la réussite académique

Afin de mieux comprendre le rôle des pratiques évaluatives dans le parcours académique des étudiant·e·s, il leur a été demandé : « *Quel impact les méthodes d'évaluation que vous avez rencontrées ont-elles eu sur votre motivation et votre réussite académique ?* »

L'analyse des réponses à cette question révèle une perception globalement positive des méthodes d'évaluation rencontrées. Sur les 42 participants, 26 déclarent avoir ressenti un impact plutôt positif sur leur motivation et leur réussite académique, tandis que 9 évoquent un impact très positif (fig. 7). Ainsi, près de 83 % des répondants associent les dispositifs d'évaluation à une influence bénéfique sur leur parcours universitaire. Ce résultat témoigne d'un lien perçu entre des pratiques évaluatives adaptées et le maintien de la motivation ou l'amélioration des performances.

Cependant, 7 étudiants indiquent un impact plutôt négatif, soulignant que certains dispositifs peuvent être vécus comme démobilisant, inéquitables ou inadaptés aux besoins pédagogiques. Notons également l'absence de réponses mentionnant un impact très négatif, ce qui tend à modérer la portée des effets délétères rapportés. Enfin, aucun·e répondant·e n'a sélectionné l'option "aucun impact", ce qui suggère que l'évaluation, quelle que soit sa forme, joue un rôle sensible et significatif dans l'expérience académique des étudiant·e·s.

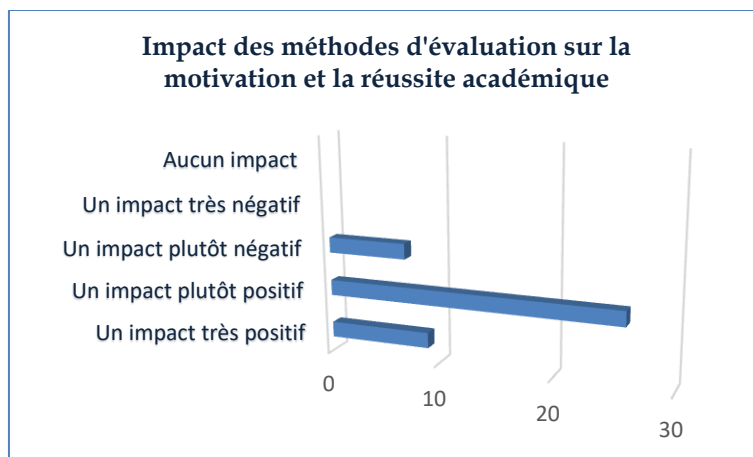


Figure 7 : Impact des méthodes d'évaluation sur la motivation et la réussite académique

Ces résultats invitent à poursuivre la réflexion sur la nature des pratiques évaluatives les plus propices à soutenir l'engagement, la confiance en soi et la réussite dans l'enseignement supérieur.

Conclusion

L'ensemble des résultats recueillis met en lumière une perception des étudiants largement favorable à des dispositifs d'évaluation plus continus, formatifs et diversifiés. Ce type d'approche est perçu comme plus juste, moins anxiogène et davantage en phase avec les dynamiques d'apprentissage réelles, notamment dans des contextes marqués par un stress élevé, l'imprévisibilité des examens finaux et certaines incohérences dans l'organisation des cursus, susceptibles de compromettre la fiabilité des évaluations traditionnelles. Ces constats confirment les analyses récentes de Carless et Boud (2018), qui plaident pour une redéfinition de l'évaluation en tant que composante essentielle de l'apprentissage, favorisant l'engagement actif et l'auto-évaluation.

Par ailleurs, les données révèlent une attente forte pour des systèmes d'évaluation hybrides, capables d'allier suivi régulier et validation finale, tout en favorisant une posture réflexive chez l'apprenant. Cette vision est en accord avec les conclusions de Panadero et al. (2018), qui mettent en évidence les bénéfices pédagogiques des dispositifs intégrant des évaluations formatives conçues pour réguler l'apprentissage. D'autres recherches (Gikandi, Morrow et Davis, 2019) soulignent que l'évaluation continue, lorsqu'elle est bien conçue, soutient non seulement la progression académique, mais aussi la construction d'un sentiment d'efficacité personnelle, facteur clé de motivation.

Enfin, le lien affirmé entre pratiques évaluatives et motivation académique confirme l'impact pédagogique profond de l'évaluation, non seulement sur les résultats, mais aussi sur l'engagement des étudiants dans leur parcours.

À la lumière de ces résultats, une piste prometteuse pour de futures recherches consisterait à explorer les effets concrets de dispositifs d'évaluation coconstruits entre les enseignants et les

étudiants sur la perception d'équité, l'autonomie et l'engagement dans différents contextes universitaires. Une approche longitudinale permettrait de mesurer l'évolution de ces perceptions et de mieux comprendre l'articulation entre évaluation, apprentissage et bien-être étudiant.

Références bibliographiques

ARIZA, T., et *al.* (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 197–206.

AVGERINOS, E., et KARAGEORGIADIS, A. (2020). Χρήση των δεδομένων από την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες [Utilisation des données issues de l'évaluation formative des élèves en mathématiques pour une évaluation indirecte de l'établissement scolaire et de l'action éducative : évaluation des mathématiques et nouvelles technologies]. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, 1–12.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

BAUGHAN, P., et MORRIS, E. (2019). Revisiting frameworks for enhancing assessment in higher education. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 26(2), 27.

BENGOETXEA, E., et BUELA-CASAL, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 67–73.

BLACK, P., et JONES, J. (2006). Formative assessment and the learning and teaching of MFL: Sharing the language learning road map with the learners. *The Language Learning Journal*, 34(1), 4–9. <https://doi.org/10.1080/09571730685200171> (consulté le 30 mars 2025)

BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102> (consulté le 30 mars 2025)

BOUD, D., et FALCHIKOV, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050> (consulté le 30 mars 2025)

BROOKHART, S. M., et *al.* (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848.

CARLESS, D., et BOUD, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354> (consulté le 30 mars 2025)

CLARKE, I. (2008). Assessment is for learning: Formative assessment and positive learning interactions. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 1–16.

- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- DE KETELE, J.-M., et ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- ENDRIZZI, L., et REY, O. (2008). Assessment: A central issue for learning. *Current Literature Review in Education* (39),1-17. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/39-novembre-2008_EN.pdf, (consulté le 30 mars 2025)
- GIKANDI, J. W., MORROW, D., et DAVIS, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004> (consulté le 30 mars 2025)
- KASSOTAKIS, M. (1989). Αξιολόγηση [Évaluation] [Entrée d'encyclopédie]. Dans *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* [Encyclopédie pédagogique et psychologique] (Vol. 2, pp. 615-617). Ελληνικά Γράμματα.
- KRYSTALLI, P. (2011). *Πρότυπο αξιολόγησης ηλεκτρονικών διαδικτυακών παιχνιδιών για την εκμάθηση/διδασκαλία της ξένης γλώσσας* [Un modèle d'évaluation des jeux numériques en ligne pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères], Thèse de doctorat, Université Aristote de Thessalonique, <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26720>.
- NICOL, D. J., et MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- PANADERO, E., ANDRADE, H., et BROOKHART, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y> (consulté le 30 mars 2025)
- PETROPOULOU, O., KASIMATI, A., et RETALIS, S. (2015). *Contemporary educational assessment with the use of educational technology* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. <https://hdl.handle.net/11419/232>
- SAMBELL, K., MCDOWELL, L., et MONTGOMERY, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. TYLER, R. M. GAGNE, & M. SCRIVEN (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- VAN DER SCHAAF, M., et al. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245.
- VELTCHEFF, C., et HILTON, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Hachette FLE.

WILIAM, D. (2018). Feedback: At the heart of – but definitely not all of – formative assessment. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 3–28). Cambridge University Press.

WILIAM, D., et LEAHY, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Solution Tree.

WINSTONE, N., et CARLESS, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Biographie de l’auteure :

Pénélope KRYSTALLI est professeure adjointe au Département de Langue et de Littérature françaises de l’Université Aristote de Thessalonique. Elle est titulaire d’un doctorat en sciences du langage et de la communication, obtenu à la Faculté de Philosophie de la même université. Ses principales thématiques de recherche portent sur l’utilisation des technologies dans l’enseignement et l’apprentissage des langues, l’apprentissage mobile, la ludification, les jeux sérieux appliqués à l’apprentissage des langues, ainsi que l’enseignement à distance. Elle a activement participé à plusieurs programmes de recherche européens et a publié de nombreux articles dans des revues internationales spécialisées.