

L'évaluation en contexte universitaire : contrôler, corriger ou noter ?

Cas des enseignants de français à l'Université de Ghardaïa

Assessment in the University Context: monitoring, Correcting, or Grading?

The Case of French Language Teachers at the University of Ghardaïa

Mahmoud TOUATI

Auteur correspondant, Université de Ghardaïa (Algérie), touati.mahmoud@univ-ghardaia.dz

Soumission : 04.05.2026 – Acceptation : 24.05.2026 – Publication : 01.09.2026

Résumé — L'évaluation occupe certes une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Elle ne se limite guère à la simple vérification des acquis, mais constitue également un pilier essentiel pour orienter, réguler et adapter les pratiques pédagogiques. Philippe Perrenoud (1998) insiste d'ailleurs sur son importance cruciale pour orienter les pratiques pédagogiques. En effet, les enseignants, acteurs clés de ce processus, s'appuient sur divers éléments pour juger des performances de leurs apprenants. Ces critères peuvent varier selon leurs conceptions de l'évaluation et les profils des apprenants eux-mêmes. Cette étude se propose d'examiner les principaux facteurs pris en compte par les enseignants lors de l'évaluation de leurs apprenants. L'objectif principal est de mettre en lumière les éléments les plus déterminants dans leurs pratiques évaluatives et d'analyser l'impact de ces choix sur le processus d'apprentissage.

Mots-clés : *évaluation, enseignement-apprentissage, contrôler, corriger, noter.*

Abstract — Assessment undoubtedly occupies a central place in the teaching and learning process, particularly in the field of French as a Foreign Language (FFL). It goes beyond the simple verification of acquired knowledge and serves as a key pillar for guiding, regulating, and adapting pedagogical practices. P. Perrenoud emphasizes its crucial role in shaping pedagogical approaches. Teachers, as key actors in this process, rely on various elements to assess student performance. These criteria may vary depending on their perceptions of assessment, and the learners' individual characteristics. This study aims to examine the main factors considered by teachers during assessment. Its primary objective is to highlight the most influential elements in their evaluative practices and to analyze how these choices impact the learning process.

Keywords: *Assessment, Teaching-Learning, Checking, Correcting, Grading.*

Introduction

L'évaluation occupe certes une place centrale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Elle ne se limite pas à la simple vérification des acquis, mais constitue également un levier essentiel pour orienter, réguler et adapter les pratiques pédagogiques. Philippe Perrenoud (1998) souligne le rôle fondamental de l'évaluation, où il affirme que

« L'évaluation ne se limite pas à la mesure des acquis, elle est aussi un outil fondamental pour réguler les apprentissages et orienter les pratiques pédagogiques. »

Cette déclaration met en lumière l'importance cruciale de l'évaluation dans le système éducatif ou celui d'enseignement surtout de FLE, non seulement en tant qu'outil de mesure des acquis, mais aussi en tant que mécanisme structurant les parcours scolaires des apprenants. Dans ce contexte, l'acte d'évaluer ne peut être considéré comme neutre ou universel ; il est façonné par une multitude de facteurs, tant pédagogiques qu'institutionnels, sociaux ou personnels.

Les enseignants, en tant qu'acteurs principaux de l'évaluation, prennent en compte différents éléments lorsqu'ils jugent les performances de leurs apprenants. Ces éléments peuvent varier selon leur expérience, leur formation, leurs représentations de l'évaluation, les contraintes du système d'enseignement ou encore les caractéristiques des apprenants eux-mêmes. Dès lors, comprendre les critères que les enseignants mobilisent dans leurs pratiques évaluatives permet non seulement de mieux cerner leurs conceptions de l'évaluation, mais aussi de réfléchir à la qualité, à l'équité et à la cohérence des dispositifs évaluatifs mis en œuvre.

Cette étude se propose d'examiner en fait les principaux facteurs pris en considération par les enseignants lors de l'évaluation de leurs apprenants. Pour ce faire, une enquête a été menée auprès d'un groupe d'enseignants de FLE au *Département de Langue Française* à l'Université de Ghardaïa, à l'aide d'un questionnaire qui porte sur les pratiques des enseignants et leurs perceptions de l'évaluation. **L'objectif** de cette enquête est de *mettre en lumière les éléments les plus déterminants dans leurs choix évaluatifs et d'analyser comment ces choix peuvent influencer le processus d'apprentissage*.

1. Univers de l'évaluation

Certes, l'évaluation représente un processus complémentaire de plusieurs opérations que les enseignants doivent accomplir ; mais elle reste un défi pour certains d'entre eux, notamment ceux qui s'intéressent à l'analyse des meilleures méthodes permettant de réussir ce processus. Dans un contexte didactique, l'évaluation constitue l'une des dimensions les plus importantes de l'apprentissage ; elle représente un facteur essentiel dans le processus d'apprentissage institutionnel. Elle se veut pour autant une partie intégrante de l'activité didactique et figure dans les programmes accompagnée de différentes indications méthodologiques.

Notons ensuite que le concept même d'« évaluer » est souvent mal traité par une majorité d'enseignants. Cela soulève plusieurs interrogations sur les méthodes qu'ils adoptent,

lorsqu'ils pratiquent cet acte d'évaluation. En effet, nous avons souvent recours, dans l'enseignement général et technique, aux termes « noter » ou « corriger » au lieu d'évaluer. Ces concepts semblent renvoyer davantage à un geste punitif ou gratifiant qu'à une véritable démarche évaluative ou appréciative. Ainsi, l'enseignant se trouve confronté à une activité complexe : celle qui consiste à apprécier les informations fournies par un apprenant en traitant une consigne, à les corriger et à les noter en fonction de critères pertinents et conformes à l'objectif visé. Cela soulève **plusieurs interrogations**, dont la **principale interrogation** est la suivante :

— **s'agit-il de contrôler les acquis de nos apprenants, de les corriger ou de simplement leur attribuer une note ?**

Dans ce cadre, nous pouvons citer, entre autres, **deux définitions** de l'acte d'« évaluer » qui nous semblent très pertinentes.

La **première** est celle de J. M. De Ketele qui voit qu'

« évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (1982.)

Il s'agit donc d'une estimation de la conformité des informations fournies par l'apprenant, en les jugeant et en les appréciant à la lumière de l'objectif visé. Cela vient appuyer notre première hypothèse concernant l'évaluation : *il s'agit bien de vérifier et de corriger les informations.*

Quant à la **deuxième définition**, également très importante, elle est présentée par G. Noizet, qui constate que

« dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères, quel que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement » (1978, p. 213).

À travers cette définition, nous pouvons retenir l'idée d'objectifs par rapport auxquels il est possible de situer une production, grâce à des critères déterminés. Par conséquent, *l'évaluation consiste à transposer les productions des apprenants (domaine d'origine) dans un système de notation (domaine d'arrivée), en mobilisant des opérations de perception et de jugement.* Il s'agit donc de ne pas confondre l'appréciation du qualitatif avec la mesure quantitative. Dans ce contexte, la problématique centrale de l'évaluation réside dans la nécessité de fournir, à différents types de destinataires, une image représentative des compétences de l'apprenant, à partir de performances souvent fragmentaires.

En approchant cet univers de l'évaluation, de nombreuses interrogations s'imposent à l'esprit :

- de quoi parle-t-on exactement lorsque l'on évoque la notion d'évaluation ?
- Quel acte pédagogique devons-nous précisément accomplir ?
- Et s'agit-il de contrôler les acquis de nos apprenants, aujourd'hui détériorés, de les corriger, ou simplement de leur attribuer une note ?

La question principale, qui a attiré et continue de retenir notre attention, est celle liée à l'acte pédagogique que met en œuvre un enseignant de langue au moment de l'évaluation. Nous tentons donc, dans cette contribution, de répondre à **la problématique suivante** :

— **comment les enseignants de FLE évaluent-ils les acquis de leurs apprenants ? S'agit-il de contrôler ces acquis des apprenants, de les corriger, ou simplement de les noter ?**

Par ailleurs, les enseignants constituent les acteurs principaux dans l'opération didactique en FLE, sans négliger bien entendu la collaboration des apprenants. C'est la raison pour laquelle notre intérêt porte principalement sur le rôle des formateurs en tant qu'acteurs essentiels dans l'évaluation des compétences des apprenants, ainsi que dans l'appréciation et le développement de celle-ci. De plus, dans le processus d'apprentissage, l'évaluation représente un facteur déterminant dans l'évolution d'un apprenant, la note attribuée à un travail donné peut en fait constituer une source de motivation pour améliorer ses compétences. Certes, la note ne reflète pas toujours fidèlement les compétences réelles d'un apprenant, mais elle peut néanmoins l'inciter à fournir davantage d'efforts pour développer ses compétences, ses stratégies d'apprentissage, etc., en contribuant ainsi à son propre progrès. Par conséquent, le système d'évaluation exerce un effet positif sur l'amélioration des compétences de l'apprenant.

En outre, dans un rapport sur l'évaluation en 2018 publié sur son site, le *Conseil supérieur de l'éducation du Québec* évoque **deux finalités principales** : celle de ❶ *soutenir l'apprentissage* et celle de ❷ *témoigner des acquis*. Cette distinction, qui permet de réunir sous un même enjeu l'évaluation pour et comme apprentissage, met en lumière les différences d'objectifs entre ces deux types d'évaluation.

Les évaluations soutenant l'apprentissage

ont en commun de servir de levier pour améliorer les acquisitions ; elles servent à aider l'apprenant à progresser. L'objectif de ces évaluations est d'accompagner les apprenants de manière individualisée : elles facilitent, par exemple, la compréhension d'une notion pédagogique ou l'amélioration des performances dans certains domaines (*évaluation formative*).

Quant aux évaluations qui témoignent des acquis,

elles permettent de dresser un état des lieux des acquis de l'apprenant à des moments clés de son parcours. Les résultats peuvent également être utilisés pour prendre des décisions concernant ces acquis, comme l'ajustement des pratiques pédagogiques ou l'adaptation des parcours d'apprentissage (*évaluation sommative*). Ils peuvent aussi servir à fournir des informations en vue de la sélection de candidats pour l'accès à une formation, la validation d'un diplôme, ou le passage à un niveau supérieur.

Parmi ces évaluations figurent l'évaluation sommative et l'évaluation certificative, dont l'objectif principal est de faire un bilan des compétences ou des connaissances d'un apprenant à un moment précis de son parcours. Elles visent à certifier les acquis de l'apprenant en fin de parcours, et tâchent donc de rendre compte de ses apprentissages.

2. Matériels et méthodes

Cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire visant à identifier les facteurs principaux pris en considération par les enseignants de français à l'Université de Ghardaïa lors de l'évaluation de leurs apprenants. Ces enseignants sont choisis par rapport aux matières qu'ils enseignent, surtout celles fondamentales. Pour ce faire, **une enquête par questionnaire** a été réalisée auprès d'un échantillon ciblé d'enseignants. Le questionnaire, élaboré spécifiquement pour cette recherche, comporte huit **(08) questions structurées** autour de différents formats afin de recueillir des données variées et complémentaires. Il inclut :

Des questions fermées,

permettant de quantifier certaines pratiques ou opinions précises.

Des questions à choix multiples (QCM),

destinées à identifier la fréquence ou la préférence accordée à différents critères évaluatifs.

Des questions ouvertes enfin,

offrant aux répondants la possibilité d'exprimer librement leurs perceptions, expériences et justifications, enrichissant ainsi l'analyse par des éléments qualitatifs.

La diffusion du questionnaire s'est faite en ligne, via une plateforme accessible aux enseignants ciblés. Cette modalité a facilité la collecte des données tout en offrant une certaine flexibilité pour les participants. Sur un total de 20 enseignants sollicités, 14 ont répondu, ce qui correspond à un taux de réponse de 70 %. Les enseignants participants sont issus du département de langue française à l'Université de Ghardaïa en Algérie, et possèdent des profils variés en termes d'expérience professionnelle, ce qui contribue à la représentativité et à la richesse des données.

Pour l'analyse, une approche mixte a été adoptée afin d'exploiter pleinement la diversité des données recueillies. Les réponses issues des questions fermées et des QCM ont été traitées par des méthodes quantitatives simples, notamment des statistiques descriptives, permettant de dégager des tendances générales. Parallèlement, les données qualitatives extraites des questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cette analyse qualitative a permis d'identifier les thèmes récurrents, les motifs sous-jacents et les nuances dans les points de vue des enseignants. Cette double approche garantit une compréhension globale et fine des pratiques évaluatives.

Enfin, il convient de souligner que cette méthodologie présente certaines limites, notamment liées à la taille restreinte de l'échantillon et à la nature auto-déclarative des réponses, ce qui peut affecter la généralisation des résultats. Cependant, l'analyse à la fois quantitative et qualitative des données nous paraît particulièrement pertinente pour atteindre l'objectif principal de cette étude, à savoir l'examen des principaux facteurs influençant l'évaluation.

3. Résultats et discussions

L'analyse des réponses recueillies à travers le questionnaire en ligne a permis de dégager plusieurs tendances quant aux pratiques d'évaluation adoptées par les enseignants, ainsi que les critères qu'ils privilégient. Les résultats sont présentés ici selon différents axes, à savoir les caractéristiques sociodémographiques des répondants (*notamment le genre*), les finalités attribuées à l'évaluation, les outils et critères utilisés, de plus des facteurs internes et externes influençant les décisions évaluatives. Ces résultats, issus d'une approche mixte (*quantitative/qualitative*), révèlent à la fois des convergences et des divergences selon les profils des enseignants.

3.1. Répartition selon le genre et différences de réponses

Parmi les quatorze (14) enseignants ayant répondu au questionnaire, huit (08) sont des hommes et six (06) sont des femmes. Cette légère prédominance masculine dans l'échantillon permet toutefois d'observer certaines tendances différenciées dans les réponses selon le genre. À titre d'exemple, sur le plan des finalités de l'évaluation, les enseignantes ont davantage insisté sur la dimension formative de l'évaluation, la considérant comme un outil d'accompagnement de l'apprentissage et un moyen de valoriser les progrès individuels. Trois enseignantes sur six ont souligné l'importance de « *ne pas décourager l'apprenant en sanctionnant trop vite* », alors que les enseignants hommes ont, dans une majorité de cas (6 sur 8), mis l'accent sur l'évaluation comme outil de vérification des acquis, en lien avec les objectifs du programme.

Nous présentons ci-dessous une représentation graphique de cette analyse du genre.

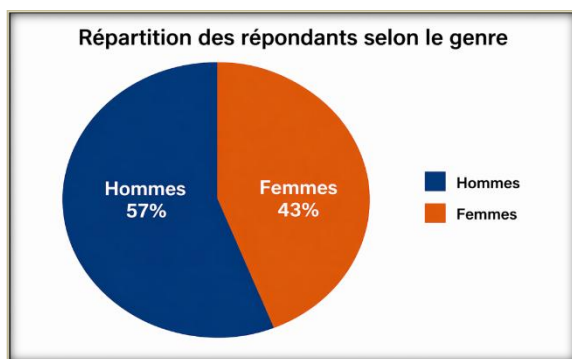


Figure 1 – Répartition des répondants selon le genre

Concernant les critères de jugement, les femmes ont eu tendance à intégrer des éléments plus affectifs et subjectifs, tels que la motivation, la participation en classe ou les efforts fournis, alors que les hommes ont mentionné plus fréquemment des critères strictement linguistiques (*grammaire, lexique, correction orthographique*).

Quant aux facteurs influençant l'évaluation enfin, les enseignantes ont exprimé une plus grande sensibilité à la diversité des profils d'apprenants, en déclarant, par exemple, qu'elles

ajustent parfois leurs attentes selon le niveau ou le rythme de chaque élève. Les enseignants hommes, quant à eux, ont davantage évoqué les contraintes institutionnelles (*programme, charge de travail, barème imposé*) comme éléments déterminants dans leurs choix évaluatifs.

Cette répartition des réponses met en lumière des écarts d'approche entre les genres, sans pour autant qu'il soit possible de généraliser à l'ensemble du corps enseignant. Néanmoins, elle suggère que la subjectivité dans l'évaluation peut être influencée, au moins partiellement, par des variables individuelles comme le genre, l'expérience ou la sensibilité pédagogique.

Quant aux autres questions, nous pouvons analyser les résultats relatifs à ces dernières comme suit.

3.2. Analyse des résultats liés aux questions

Q.1 : Comment trouvez-vous le niveau de vos apprenants ?

Le niveau des apprenants semble divergent selon les réponses des enseignants à cette question :

- Niveau faible et très faible : soit 07 réponses
- Niveau moyen : soit 05 réponses
- Niveau bien/très bien : soit 02 réponses

Les réponses des enseignants révèlent une divergence notable dans l'appréciation du niveau des apprenants. Une majorité relative, soit 7 enseignants sur 14 (50%), estiment que le niveau de leurs apprenants est faible ou très faible. Cela reflète une préoccupation partagée quant à la maîtrise des compétences attendues chez les apprenants. Par ailleurs, 5 enseignants (environ 36%) jugent le niveau moyen, ce qui pourrait indiquer une certaine hétérogénéité dans les groupes ou une progression partielle chez les apprenants. Enfin, une minorité de 2 enseignants (soit 14%) considèrent que le niveau est bon ou très bon, ce qui reste marginal. L'image ci-dessous illustre ces résultats.

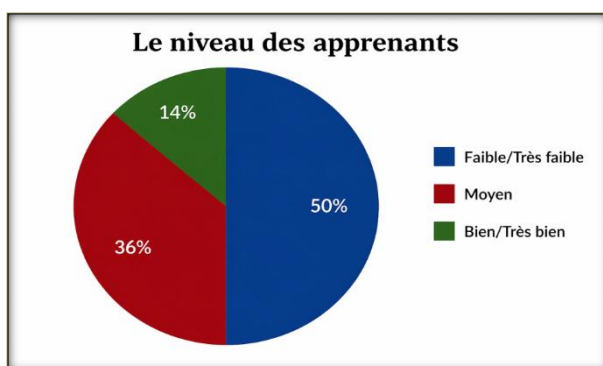


Figure 2 – Le niveau des apprenants

Ces résultats montrent que, dans l'ensemble, le niveau perçu des apprenants est plutôt insuffisant, ce qui peut influencer non seulement les choix pédagogiques des enseignants, mais également leurs pratiques évaluatives et leurs attentes. L'écart entre les perceptions

suggère également que le contexte, les matières enseignées ou encore les critères d'évaluation peuvent varier d'un enseignant à l'autre.

Q. 2 : Faites-vous une évaluation diagnostique de vos apprenants ?

Certes les réponses à cette question sont en général positives, dont 11 enseignants ont répondu positivement, et 3 ont répondu négativement. La majorité des enseignants interrogés (11 sur 14) déclarent pratiquer une évaluation diagnostique de leurs apprenants, ce qui représente environ 79% des répondants. Cette tendance montre une prise de conscience importante de l'intérêt de cette étape préalable, qui permet de mieux cerner les besoins, les compétences et les difficultés des apprenants avant d'entamer un apprentissage ou une matière. Une image illustrative de ces résultats est nécessairement présentée ici.

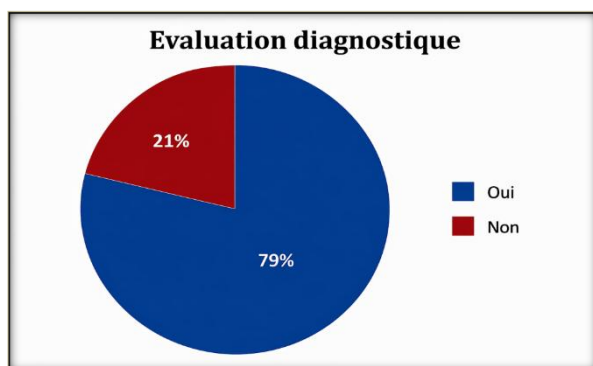


Figure 3 – Données de l'évaluation diagnostique

En effet, l'évaluation diagnostique joue un rôle fondamental dans l'adaptation des stratégies pédagogiques et dans la personnalisation des parcours d'apprentissage. Elle contribue également à identifier les acquis et les lacunes, permettant ainsi à l'enseignant de cibler plus efficacement ses interventions. Toutefois, 03 enseignants (soit environ 21%) ne réalisent pas ce type d'évaluation, ce qui peut s'expliquer par divers facteurs tels que le manque de temps, de ressources, ou encore une moindre connaissance des bénéfices pédagogiques de cette démarche.

Q. 3 : Quels types d'évaluation réalisez-vous ?

Les réponses à cette question semblent en fait différentes. Ainsi, elles révèlent une certaine diversité dans les pratiques évaluatives des enseignants interrogés.

6 enseignants

indiquent recourir à l'évaluation diagnostique et sommative, ce qui reflète une approche assez courante centrée sur le repérage des acquis avant l'enseignement et la mesure des apprentissages à la fin d'une séquence ou d'un module.

4 enseignants

mentionnent l'usage combiné de l'évaluation diagnostique, sommative et certificative, montrant une démarche plus complète. L'inclusion de l'évaluation

certificative implique une formalisation plus poussée de l'évaluation, souvent associée à la validation des acquis dans un cadre institutionnel ou officiel.

Enfin, 4 enseignants

ont donné des réponses variées, ce qui pourrait indiquer soit une utilisation flexible et contextuelle des types d'évaluation, soit une absence de catégorisation claire dans leur pratique.

Nous présentons ci-après l'image illustrant ces résultats.

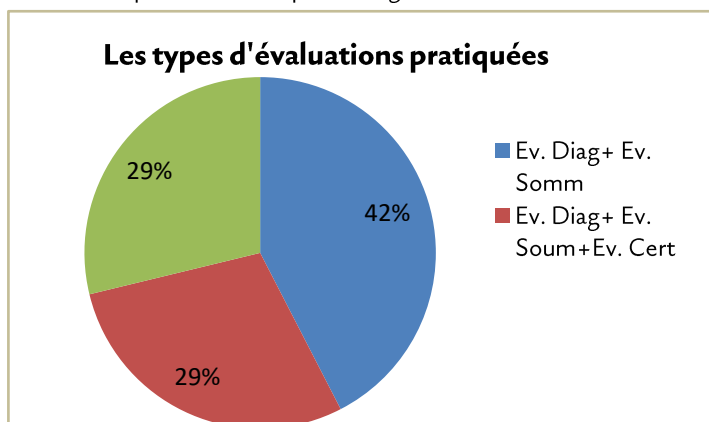


Figure 4 – Les types d'évaluations pratiquées

Ces résultats témoignent d'une hétérogénéité des pratiques évaluatives, mais aussi d'une conscience, chez une partie des enseignants, de la complémentarité entre les différentes formes d'évaluation. Toutefois, l'évaluation formative, pourtant centrale dans les approches pédagogiques modernes, semble étonnamment absente dans les réponses explicites, ce qui peut révéler un manque de clarté terminologique ou un oubli de cette dimension dans les formulations.

Par conséquent, un approfondissement de cette question dans un entretien qualitatif pourrait permettre de mieux comprendre comment les enseignants conçoivent et articulent ces différentes formes d'évaluation dans leurs pratiques pédagogiques.

Q.4 : Quelle méthode choisissez-vous pour évaluer les acquis de vos apprenants ?

Les réponses liées à cette question sont aussi différentes selon les conceptions des enseignants. Nous les présentons comme suit :

Sur les **14 enseignants interrogés** :

- QCM (questionnaire à choix multiples) : 3 enseignants → 21,43%
- Consigne ouverte (ex. dissertation) : 7 enseignants → 50%
- Questions directes : 3 enseignants → 21,43%
- Sans réponse : 1 enseignant → 7,14%

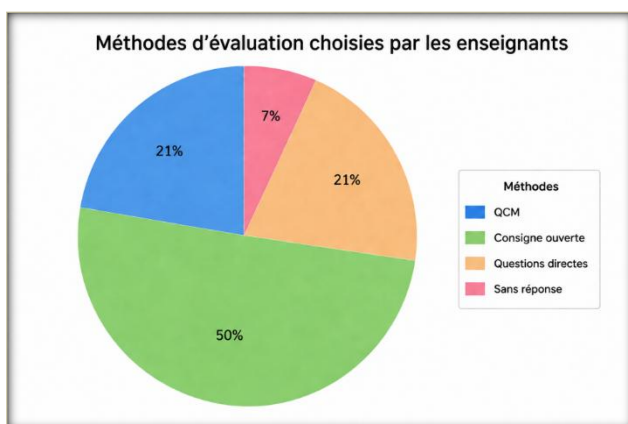


Figure 5 – Méthodes d'évaluation choisies par les enseignants

Les données montrent une préférence claire pour les consignes ouvertes, choisies par la moitié des enseignants (50%). Cela traduit une volonté de favoriser l'expression personnelle, la structuration d'idées et l'argumentation, en permettant aux apprenants de mobiliser activement leurs connaissances. Par ailleurs, les QCM et les questions directes sont chacun utilisés par 21,43% des enseignants. Le premier format est souvent apprécié pour sa praticité et sa rapidité de correction, mais il reste limité dans l'évaluation des compétences complexes. Le second, plus souple, permet un échange interactif et peut s'adapter à différentes situations pédagogiques, notamment à l'oral.

La présence d'un enseignant sans réponse (7,14%) peut refléter soit une indécision, soit une absence de méthode d'évaluation clairement définie, ou encore un manque de familiarité avec les catégories proposées. Ainsi, bien que les méthodes varient, une tendance nette se dessine en faveur des évaluations qualitatives et ouvertes, suggérant une approche plus approfondie et réflexive de l'évaluation des acquis.

Q.5 : Quels sont les paramètres sur lesquels vous vous basés lors de l'évaluation des acquis de vos apprenants ?

- La compréhension (contenu)
- La méthodologie
- La langue
- Autres (Citez).

Les réponses liées à cette question sont aussi différentes selon les conceptions des enseignants. Nous les présentons comme suit :

Sur un total de **14 enseignants** :

- Contenu + Langue : 5 enseignants → 35,71%
- Contenu + Langue + Méthodologie : 6 enseignants → 42,86%
- Langue uniquement : 2 enseignants → 14,29%
- Contenu uniquement : 1 enseignant → 7,14%

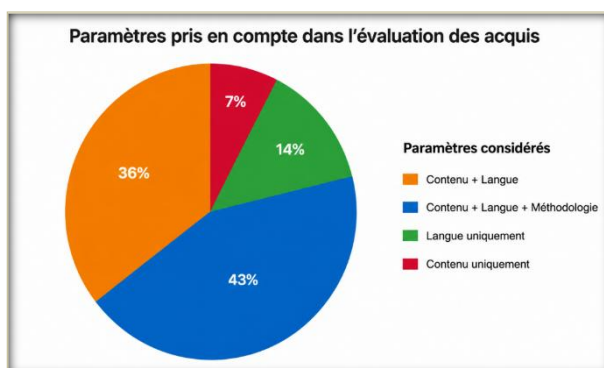


Figure 6 – Les paramètres pris en compte dans l'évaluation des acquis

Les résultats indiquent que la majorité des enseignants (près de 43%) adoptent une évaluation multidimensionnelle, en prenant en compte à la fois le contenu, la langue et la méthodologie. Ce choix révèle une volonté d'apprécier les acquis des apprenants de façon globale, en tenant compte à la fois de la maîtrise des connaissances, de la structure du travail et de la qualité linguistique.

Par ailleurs, 36% des enseignants évaluent principalement le contenu et la langue, sans forcément intégrer la méthodologie. Cela montre une attention particulière portée à la pertinence des idées et à leur expression correcte, sans insister systématiquement sur l'organisation formelle du travail. En revanche, une minorité d'enseignants (environ 14%) se focalisent uniquement sur la langue, ce qui peut refléter une approche plus technique ou linguistique de l'évaluation, potentiellement liée à des disciplines spécifiques. Enfin, un seul enseignant (7%) accorde une attention exclusive au contenu, sans considérer la langue ni la méthodologie, ce qui demeure marginal.

Ces résultats nous traduisent une tendance générale vers une évaluation intégrée, où plusieurs dimensions de la production de l'apprenant sont considérées, renforçant l'idée que l'évaluation ne se limite pas au «quoi», mais inclut aussi le comment et le dans quelle langue.

Q. 6 : Quel est le facteur principal que vous prenez en considération pour donner une note au travail de l'étudiant ?

Les réponses liées à cette question sont également distinctes. Les statistiques sont comme suit :

Sur un total de **14 enseignants** ayant répondu :

- Contenu + Méthodologie : 4 enseignants → 28,57%
- Langue + Méthodologie : 4 enseignants → 28,57%
- Langue uniquement : 4 enseignants → 28,57%
- Contenu uniquement : 2 enseignants → 14,29%

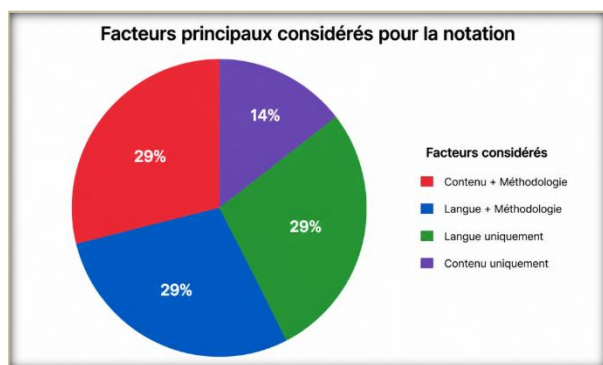


Figure 7 – Les facteurs principaux de notation

Les résultats révèlent une dispersion équilibrée entre plusieurs critères d'évaluation, sans qu'un facteur ne domine clairement. **Trois groupes distincts**, ❶ *contenu + méthodologie*, ❷ *langue + méthodologie*, et ❸ *langue uniquement*, sont chacun choisis par près de 29 % des enseignants. Cela traduit une diversité des approches évaluatives, influencée probablement par les disciplines enseignées, les préférences pédagogiques ou les objectifs d'apprentissage. La méthodologie, apparaissant dans deux des trois principales combinaisons, semble constituer un critère transversal, associé aussi bien au contenu qu'à la langue. Elle est donc perçue comme un élément structurant du travail de l'étudiant, au-delà de ce qui est dit ou de la manière dont c'est formulé.

Par ailleurs, le fait que seulement 14 % des enseignants considèrent le contenu seul comme critère principal peut indiquer un glissement vers une évaluation plus globale, où la forme, la structuration et la clarté comptent autant que le fond. Cette pluralité des critères montre que la note attribuée n'est pas fondée sur un unique facteur isolé, mais plutôt sur une appréciation combinée de plusieurs dimensions, reflétant une tendance vers une évaluation plus intégrée et contextualisée.

Q.7 : Dans votre évaluation, s'agit-il de contrôler les acquis de vos apprenants, de les corriger ou de leur noter seulement ? Veuillez justifier.

Les réponses liées à cette question sont aussi divergentes. Les statistiques sont comme suit :

- Contrôler + corriger + noter : 4 enseignants → 28,57 %
- Contrôler + corriger : 4 enseignants → 28,57 %
- Contrôler + noter : 2 enseignants → 14,29 %
- Noter seulement : 3 enseignants → 21,43 %
- Contrôler uniquement : 1 enseignant → 7,14 %

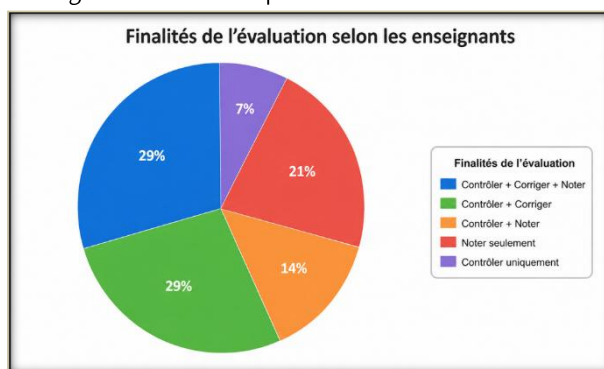


Figure 8 – Les finalités de l'évaluation

Les résultats montrent une répartition variée des finalités de l'évaluation, avec une prépondérance des approches combinées. Près de 57% des enseignants (4 + 4) déclarent que leur évaluation vise à contrôler, corriger et parfois noter les acquis des apprenants. Cela reflète une vision formative et constructive de l'évaluation, où celle-ci ne se limite pas à sanctionner, mais sert à diagnostiquer les lacunes, fournir du feedback, et accompagner l'amélioration. En revanche, 21% des enseignants se contentent principalement de noter, ce qui suggère une approche plus sommative, centrée sur la certification ou la validation des acquis. Ce choix peut être influencé par des contraintes institutionnelles, des charges horaires ou des contextes d'évaluation plus formels.

Le fait qu'un enseignant seulement (soit 7%) se limite au contrôle sans correction ni notation laisse penser que cette finalité isolée est rarement envisagée seule, et généralement intégrée à d'autres démarches. Ainsi, cette diversité des pratiques révèle que pour une majorité d'enseignants, l'évaluation est aperçue comme un outil pédagogique à part entière, visant à soutenir les apprentissages plutôt qu'à simplement juger la performance.

Q.8 : Que proposez-vous en matière de l'évaluation pour la rendre plus crédible et plus motivante aux apprenants ?

Certes, les réponses des enseignants liées à cette question sont aussi distinctes. Les propositions sont en fait différentes, chaque enseignant a ses propres suggestions qu'il estime efficaces afin de rendre l'évaluation plus crédible et plus motivante. Ainsi, les propositions formulées par les enseignants révèlent une grande diversité d'approches et de sensibilités pédagogiques. Cette diversité peut être structurée autour de trois grands axes complémentaires qui traduisent leurs préoccupations majeures que nous détaillons comme suit :

L'amélioration des pratiques d'évaluation elles-mêmes

Plusieurs enseignants évoquent la diversification des types de questions, l'équilibre entre évaluation orale et écrite, ou encore l'élaboration de tests de réflexion. Cela traduit une volonté d'adapter les modalités d'évaluation à la variété des profils et des compétences des apprenants.

La proposition de créer des critères plus crédibles et plus transparents va également dans ce sens, en exprimant le besoin d'objectivité et d'équité dans l'évaluation.

La temporalité et la régularité de l'évaluation

Certains enseignants insistent sur l'importance de la continuité de l'évaluation (évaluations régulières, quotidiennes ou hebdomadaires), en rupture avec une logique ponctuelle et sanctionnelle. Cette régularité est conçue comme un levier de motivation et un moyen de suivi du progrès des apprenants.

La dimension formative et corrective de l'évaluation

Plusieurs réponses des enseignants mettent en avant *la nécessité de renforcement linguistique, de remédiation* ou encore *d'articuler contrôle et correction* plutôt que de simple notation. Cela montre une orientation claire vers une évaluation formative, au service de l'apprentissage, et non pas centrée uniquement sur la performance des chiffres.

Ces résultats obtenus révèlent certes une prise de conscience importante de la part des enseignants concernant les enjeux pédagogiques de l'évaluation. Loin d'une conception figée et strictement normative, l'évaluation est perçue donc comme un processus dynamique, devant s'adapter aux besoins des apprenants et aux exigences de l'enseignement du FLE.

L'ensemble des propositions souligne en réalité le besoin d'un changement de paradigme, en faveur d'une évaluation :

- **plus diversifiée**, s'éloignant des formats rigides et répétitifs ;
- **plus fréquente et continue**, pour garantir un suivi régulier des progrès ;
- **plus formative**, orientée vers l'apprentissage, la correction, le soutien ;
- **plus équitable et transparente**, grâce à des critères clairs et partagés.

Ces résultats illustrent également la volonté des enseignants de motiver davantage leurs apprenants à travers des pratiques évaluatives plus valorisantes, plus humaines, et tournées davantage vers la progression individuelle plutôt que vers la seule mesure des performances.

Ainsi, cette question a permis de révéler des attentes plus fortes vis-à-vis de l'évaluation, comprise non plus comme une simple étape administrative, mais comme un levier central de la réussite éducative. Les enseignants interrogés apparaissent comme des acteurs réflexifs, soucieux d'améliorer leurs pratiques pour construire un cadre d'apprentissage plus motivant, plus juste et plus efficace.

En somme, ces enseignants ne se contentent pas de constater les limites de certaines pratiques évaluatives ; mais ils proposent des pistes concrètes d'amélioration, fondées sur leur expérience de terrain et leur souci d'une évaluation plus juste, plus efficace et plus engageante pour les apprenants.

Conclusion

L'analyse des réponses recueillies à travers le questionnaire révèle *une grande diversité de conceptions et de pratiques évaluatives parmi les enseignants interrogés*. Ces différences s'expliquent par des facteurs variés, notamment les expériences individuelles, les représentations personnelles de l'évaluation, ainsi que les profils et les niveaux variés des apprenants. Toutefois, et malgré cette diversité, certains points de convergence apparaissent nettement, particulièrement le souci partagé de rendre l'évaluation plus juste, plus formative et plus adaptée aux besoins réels des étudiants.

Les enseignants ne perçoivent plus l'évaluation uniquement comme un outil de contrôle ou de notation, mais plutôt comme un levier pédagogique essentiel pour l'apprentissage. Ils insistent sur la nécessité d'évaluer de manière continue, d'intégrer à la fois les dimensions de contenu, de langue et de méthodologie, et de faire aussi de l'évaluation un moment d'accompagnement, de remédiation et de progression. Cela explique une volonté d'humaniser l'acte d'évaluer, en s'éloignant d'une vision purement sanctionnelle pour aller vers une logique formative et constructive.

Enfin, les propositions formulées par les enseignants montrent une implication palpable dans la recherche de pratiques plus crédibles et plus motivantes. Diversification des formats, clarté des critères, valorisation des compétences orales et écrites, fréquence des

évaluations : autant de pistes qui confirment leur rôle actif dans l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Bref, cette étude met en lumière une volonté de changement pédagogique, centrée sur l'apprenant, et fondée sur une réflexion critique et constructive de l'acte d'évaluer.

Références

- BENSALAH, Sabine (2025). « Objectifs de l'évaluation des compétences linguistiques des étudiants via leurs productions écrites ». *El Omda en linguistique et analyse du discours*, Vol. 9, n° 1, p. 120-129. <https://journals.univ-msila.dz/index.php/OLDA/article/view/1813/1405>
- BEYA, Anna Mubanga (2015). *Éléments de didactique et méthodologie générale du FLE*. Paris : CNED.
- BOISSARD, Paule (2016). « L'évaluation formative : un outil de progression ». *Synergies France*, n° 10, p. 123-32. <https://gerflint.fr/Base/Franceto/boissard.pdf>
- BOUTEFLIKA, Yamina (2015). « L'évaluation en classe de langue ». *Al Hiwar Al Moutawassiti*, Vol. 6, n° 1, p. 97-111. <https://asjp.cerist.dz/en/article/8312>
- BOYER, Henri (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionary de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- CUQ, Jean-Pierre ; Fatima, CHNANE-DAVIN (2016). « L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde ». Dans *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. De Boeck, collection Pédagogies en développement, p. 91-110. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-0219745>.
- DE KETELE, Jean-Marie (1993). « L'évaluation conjugée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80. <https://www.ses.unam.mx/curs02007/pdf/KETELE1993.pdf>
- MILLOUDI, Mounir ; Abdelmalek, DJEDIAI (2021). « L'évaluation des compétences au sein du département de français de l'université d'El-Oued : entre les atouts et les limites du dispositif ». *Studii și cercetări filologice*. Seria Limbi Străine Aplicat, n° 20, p. 90-96. <https://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/12/10-MILOUDI-DJEDIAI-90-96.pdf>
- NOIZET, Georges (1978). *La psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- PELPEL, Patrice (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod (3^e éd.).
- PERRENOUD, Philippe (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REUTER, Yve et al. (2010). Évaluation. Dans *Dictionary des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- TARDIEU, Claire (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- VELTCHEFF, Caroline ; Stanley, HILTON (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Pour citer cet article

Mahmoud TOUATI, « L'évaluation en contexte universitaire : contrôler, corriger ou noter ? Cas des enseignants de français à l'université de Ghardaïa », *Paradigmes*, vol. IX, n° 03, septembre 2026, p. 181-196.