RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES

FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE

N° : ……

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par :

-HAFIDI Amani

-SALAH Loubna Chemes El Assil

Intitulé :

L'évaluation formative en classe de FLE : enjeux et pratiques didactiques à partir d'une enquête auprès des étudiants de deuxième année licence département de français, Université de M'sila.

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
BAKHTI Oumklthoum	MAA	Président	Université Mohamed Boudiaf - M'sila
AOUINA Mounira	MCA	Rapporteur	Université Mohamed Boudiaf - M'sila
SEGHIOUR Mounira	MCA	Examinateur	Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

Avant tout, nous remercions Dieu Tout-Puissant de nous avoir accordé la force, la patience et la volonté nécessaires pour accomplir ce travail. Nous adressons nos plus sincères remerciements à notre encadrante Dre AOUINA Mounira pour son accompagnement précieux, sa disponibilité et ses conseils tout au long de ce parcours. Nos remerciements vont également à tous nos enseignants qui ont contribué à notre formation par leur savoir et leurs encouragements. Nous exprimons aussi notre profonde gratitude à nos familles et à toutes les personnes qui nous ont soutenus de près ou de loin, par un mot, un geste ou une présence sincère. Enfin, à tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce mémoire, nous adressons nos remerciements les plus respectueux.

Amani

Remerciements

Avant tout, je remercie Allah, le Tout-Puissant, de m'avoir accordé la santé, la patience et la force nécessaires pour mener ce travail à son terme.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon encadrante, Dre Aouina Mounira, pour sa disponibilité, son accompagnement, ses conseils avisés, sa patience et son soutien tout au long de la réalisation de ce mémoire.

J'adresse également mes sincères remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer ce travail.

Je remercie chaleureusement tous les enseignants qui ont contribué à ma formation et à l'enrichissement de mes connaissances durant mon parcours universitaire.

Je tiens à adresser toute ma reconnaissance à ma chère mère pour son amour, son soutien indéfectible, sa patience et ses sacrifices.

J'ai une pensée émue pour mon père, qu'Allah lui accorde Sa miséricorde et l'accueille dans Son vaste paradis. Son souvenir restera à jamais une source de courage et de motivation.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

À tous, je témoigne ma profonde reconnaissance et ma sincère gratitude.

Loubna

Dédicace

Il existe des présences qui ressemblent à une prière discrète dans nos vies… Des cœurs qui nous portent en silence, même lorsque les mots deviennent insuffisants· À mes très chers parents, vous qui avez transformé la fatigue en espoir et les sacrifices en lumière sur mon chemin, aucun mot ne saura traduire ma reconnaissance· À ma famille, source de tendresse, de patience et de force, vous avez été mon refuge dans les jours difficiles et ma joie dans les instants de réussite· À ceux qui ont cru en moi, même lorsque je doutais de moi-même, à chaque main tendue, chaque parole sincère, chaque regard rempli de bienveillance… Je dédie ce travail, comme on offre une part de son cœur, après un long voyage fait de rêves, d'efforts et d'espérance·

Amani

Dédicace

بسم الله الرحمن الرحيم

« À la mémoire de mon père bien-aimé »

Ton absence a laissé un vide immense dans mon cœur, mais ton souvenir reste une lumière qui éclaire chacun de mes pas.

Je dédie ce travail à toi, mon cher père, avec tout l'amour, le respect et la gratitude que je te porte. Tu as toujours été mon soutien, ma force et mon premier modèle.

J'aurais tant aimé que tu sois à mes côtés pour partager avec moi ce moment de fierté. Le destin en a décidé autrement, mais je suis certaine que tu veilles sur moi de là-haut et que tu es fier de moi.

Chaque effort, chaque nuit de travail et chaque réussite portent une partie de ton éducation, de tes valeurs et de tes sacrifices.

Qu'Allah t'accorde Son infinie miséricorde, te pardonne tes péchés et t'accueille dans Son vaste paradis.

À toi, mon père, qui vis à jamais dans mon cœur... ce travail t'est entièrement dédié.

Loubna

Table des matières

Table des matières

Table des matières ……5

Introduction générale ……..9

Chapitre 1 : Le cadre conceptuel de l'évaluation formative ……11

Introduction ……. ……12

1. L'évaluation pédagogique ……..…..**12**

1.1Définition et caractéristiques de l'évaluation pédagogique ……**12**

1.2Typologie et fonctions de l'évaluation pédagogique ……..12

2. L'évaluation formative ……...…..13

2.1 Le cadre théorique de l'évaluation formative …… .13

2.2 La définition de l'évaluation formative ……..……..…14

2.3 Les caractéristiques de l'évaluation formative ……....14

2.4 Les fonctions de l'évaluation formative ……..15

2.5 Les objectifs de l'évaluation formative ……...…….16

2.6 Les limites de l'évaluation formative ……..17

3. Les outils, les critères et les difficultés……...…..17

3.1 Les outils de l'évaluation formative ……17

3.2 Les critères de l'évaluation formative ……..……18

3.3 Les enjeux de l'évaluation formative ……...…18

4 . Le feedback ……...…19

4.1. La définition du feedback ……...…….19

4.2. Les fonctions du feedback ……..…….20

4.2.1 Les fonctions cognitives ……..……..……21

4.2.2 .Les fonctions affectives ……...…….24

5. L'application des méthodes d'évaluation formative ……..……...24

6.Les enjeux didactiques et psychologiques ……25

6.1 Définition des disciplines ……..25

6.1.1 Didactique ……..…..25

6.1.2 Psychologie ……..25

6.2 Complémentarité et interaction ……..……. 26

6.3 Concepts clé ……..……26

6.3.1 Situation didactique ……..26

6.3.2 Contrat didactique ……26

6.3.3 Triangle didactique ……..…..26

6.4 Application pratique ……..……26

7. Les difficultés liées à l'application …….……...….27

7.1 Pour l'enseignant ……..…27

7.2 Pour l'apprenant…….……..27

Conclusion …….……. 30

Chapitre 2 : analyse du questionnaire ……31

Introduction ……..32

8.Protocole d'enquête **……..32**

8.1 Méthodologie et présentation du terrain ……..…….32

8 .2 Public et terrain ……..……...…32

8.3 L'enquête par questionnaire ……..……33

9. Présentation et discussion des résultats …….……33

Section A : informations sur les étudiants ……..33

Q1 ……...33

Q2……...….34

Section B : connaissances de l'évaluation formative ……....35

Q3…….……...35

Q4……....36

Q5……...37

Section C : pratiques d'évaluation formative en classe ……38

Q6 ……...38

Q7……..40

Q8 ……...…40

Q9/……...…42

Section D : Utilité perçue de l'évaluation formative ……*43*

Q10 ……43

Q11 ……44

Section E : difficultés rencontrés ……45

Q12…….……45

Q13……..46

Conclusion ……...……..47

Conclusion générale ……..……49

Bibliographie ……....52

Annexe ……...…....57

Résumé ……..……..…...60

Introduction générale

Introduction générale

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères (DLE), l'évaluation n'est plus envisagée comme une simple opération de contrôle ou de sanction en fin de parcours. Elle s'intègre désormais pleinement à l'activité pédagogique en tant qu'outil de régulation et de progression. Dans cette optique, l'évaluation formative occupe une place centrale : elle ne se limite pas à mesurer les acquis, mais vise à accompagner l'apprenant dans le développement de ses compétences linguistiques et métacognitives.

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'université algérienne. Elle porte spécifiquement sur le Département de Français de l'Université de M'sila, en s'intéressant aux étudiants de deuxième année licence.

Ce niveau constitue une étape charnière du parcours universitaire, durant laquelle les étudiants sont appelés à consolider leurs acquis linguistiques et méthodologiques. Cela requiert un accompagnement pédagogique soutenu ainsi qu'une évaluation favorisant progressivement leur autonomie.

Malgré les avancées théoriques prônant une pédagogie centrée sur l'apprenant, la mise en œuvre de l'évaluation formative sur le terrain semble se heurter à diverses contraintes, qu'elles soient l'ordre didactique ou organisationnel. Dès lors, notre recherche s'articule autour de la problématique suivante :

Comment l'évaluation formative est-elle mise en œuvre en classe de français auprès des étudiants de deuxième année licence de l'Université de M'sila, et quels sont les enjeux didactiques ainsi que les difficultés liées à son application du point de vue des étudiants ?

Afin de répondre à cette question centrale, nous avons formulé deux hypothèses de travail que nous tenterons de vérifier par notre étude de terrain

Hypothèse 1 : Les critères de l'évaluation formative ne sont pas suffisamment explicités aux étudiants, ce qui entrave leur compréhension des attentes pédagogiques et limite leur capacité à l'auto-évaluer.

Hypothèse 2 : Bien que les étudiants reconnaissent l'utilité de l'évaluation formative pour améliorer leurs apprentissages, la qualité insuffisante ou le caractère lacunaire du feedback fourni par les enseignants limite son efficacité réelle. À partir de ces hypothèses, il devient nécessaire de définir les objectifs de recherche, qui traduisent concrètement les suppositions formulées et orientent la démarche scientifique.

L’objectif principal de ce travail est de diagnostiquer les pratiques évaluatives en vigueur et d’identifier les obstacles qui freinent la dimension « formatrice » de l’évaluation.

Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une approche descriptive et analytique, appuyée sur une enquête par questionnaire distribuée aux étudiants. Cette méthode vise à recueillir leurs représentations et leurs expériences vécues concernant les modalités du feedback et de remédiation en classe, afin d’évaluer dans quelle mesure l’évaluation formative contribue réellement à leur apprentissage.

Pour mener à bien cette étude, notre travail se scinde en deux grandes parties :

Le cadre théorique : Il sera consacré à l’examen des concepts clés de l’évaluation en FLE, avec un focus sur les enjeux de la régulation et les spécificités de l’évaluation formative.

Le cadre pratique : Cette partie présentera la méthodologie de l’enquête, l’analyse des résultats obtenus ainsi que la discussion des données à la lumière de nos hypothèses de départ.

CHAPITRE I

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'EVALUATION FORMATIVE

L'évaluation pédagogique occupe une place essentielle dans le processus d'enseignement-apprentissage, notamment dans le domaine du français langue étrangère (FLE), où le développement des compétences communicatives nécessite un suivi régulier et adapté. Longtemps réduite à une fonction de mesure et de certification des acquis, l'évaluation s'inscrit aujourd'hui dans une approche plus dynamique, visant à soutenir et à améliorer les apprentissages des étudiants.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'inscrire l'évaluation formative, qui constitue le cœur de ce travail, dans le cadre plus large de l'évaluation pédagogique. Cette dernière englobe différentes formes et fonctions qu'il convient de définir et de caractériser afin de mieux comprendre leurs spécificités et leurs complémentarités dans le processus éducatif.

L'évaluation formative se distingue particulièrement par sa fonction d'accompagnement et de régulation des apprentissages. En classe de FLE, elle joue un rôle déterminant en permettant d'identifier les difficultés des apprenants, d'ajuster les pratiques didactiques et de favoriser une progression continue. Elle ne se limite pas à constater les acquis, mais vise à guider l'étudiant dans son apprentissage, en lui fournissant des retours constructifs et adaptés.

Ainsi, ce chapitre a pour objectif de poser les fondements théoriques de l'évaluation pédagogique, avant de mettre l'accent sur l'évaluation formative, ses principes, ses caractéristiques et ses enjeux dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE. Cette mise au point théorique constitue une étape indispensable pour analyser, dans la suite de ce travail, les pratiques effectives de l'évaluation formative à partir d'une enquête menée auprès des étudiants de deuxième année licence au département de français de l'Université de M'sila .

1.L'évaluation pédagogique

1.1 Définition et caractéristiques de l'évaluation

L'évaluation pédagogique constitue un processus structuré et continu destiné à collecter et analyser des données relatives aux apprentissages des élèves en vue d'appuyer des décisions pédagogiques fondées. Ce dispositif permet d'identifier les écarts entre les objectifs définis et les résultats effectivement obtenus, ce qui contribue à améliorer la qualité de l'enseignement ainsi qu'à favoriser la progression des apprenants. Ce processus se distingue par sa nature continue, sa pertinence par rapport aux buts pédagogiques, son objectivité reposant sur des

critères clairement établis, ainsi que par sa fonction régulatrice qui vise à renforcer les compétences des élèves[1]

Selon Jean-***Pierre Astolfi***, l'évaluation didactique change de regard sur l'erreur : L'erreur n'est plus une faute : Elle est un "indicateur de croissance".

Analyse de l'obstacle : L'évaluation doit servir à comprendre pourquoi l'élève se trompe (est-ce un problème de consigne, un manque d'outil logique, ou une représentation mentale erronée ?).

1.2. Typologie et fonctions de l'évaluation pédagogique

Afin de situer l'évaluation formative, pivot de notre recherche, il est primordial de l'inscrire dans une perspective comparative avec les autres formes d'évaluation qui jalonnent le parcours académique de l'apprenant. La littérature pédagogique, notamment les travaux fondateurs *de Bloom (1971*) et *de* Hadji (1989),

distingue généralement trois types d'évaluation selon leur temporalité et leurs finalités respectives : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Chacune de ces modalités répond à des besoins didactiques spécifiques et remplit des fonctions distinctes au sein de la triangulation pédagogique.

2 .L'évaluation formative

2.1. Le cadre théorique de l'évaluation formative

Les approches théoriques relatives à l'évaluation formative ont connu une évolution notable, passant d'un focus initial sur le programme à une orientation centrée sur l'apprenant. Scriven (1967)

en a proposé une première définition fonctionnelle, considérant cette évaluation comme un outil destiné à améliorer un produit éducatif, qu'il s'agisse d'un programme ou d'un instrument, pendant sa phase de conception.

Par la suite, Perrenoud (1998) a étendu cette perspective en envisageant l'évaluation comme un mécanisme essentiel pour réguler les apprentissages. Selon lui, l'évaluation ne se limite plus à ajuster le programme : elle vise également à accompagner l'élève en repérant ses difficultés ainsi que son rythme d'apprentissage, s'inscrivant ainsi dans une démarche de pédagogie différenciée.

[1] Nitko, A.J.& Brookhart, S.M (2014); Eduactional Assessement of students (7th ed)

Dans la continuité de cette réflexion, Linda Allal (1986) développe la notion de régulation en introduisant le concept de « régulation élargie ». Elle décrit cette fonction formative selon trois modalités distinctes : la régulation interactive, qui intervient durant l'échange en classe ; la régulation rétroactive, qui se manifeste après l'identification d'une erreur ; et la régulation proactive, utilisée pour anticiper des besoins à venir.

2.2. La définition de l'évaluation formative

Il s'agit d'une évaluation conçue « pour apprendre » plutôt que « pour attribuer une note ». Elle se déroule au cours de la leçon afin de vérifier la compréhension générale des élèves. Cette démarche offre à l'élève l'occasion d'identifier ses erreurs sans pression, tandis que l'enseignant peut ajuster son enseignement en fonction des difficultés rencontrées.

D'après Hadji, l'évaluation formative vise principalement à soutenir le progrès de l'apprentissage. Elle ne cherche pas à porter un jugement sur l'individu, mais à fournir des informations pertinentes concernant le travail en cours.

Cette évaluation se caractérise par sa fonction régulatrice, permettant ainsi de réajuster les actions entreprises. Selon lui, évaluer consiste à comparer une réalité à un référentiel prédéfini.

Selon Linda Allal, l'évaluation formative ne se limite pas à un simple test ponctuel réalisé en cours d'apprentissage. Elle la conçoit comme un processus intrinsèquement lié à la situation d'apprentissage, visant principalement à favoriser la progression de l'apprenant. Elle distingue trois types de régulations :

- **La régulation interactive :** Les échanges immédiats entre l'enseignant et l'élève pendant l'activité.
- **La régulation rétroactive (le feedback):** Une intervention après une séquence pour corriger des erreurs ou combler des lacunes.
- **La régulation proactive :** L'adaptation des activités futures en fonction des besoins identifiés pour consolider ou approfondir les acquis.

2.3. Les caractéristiques de l'évaluation formative

Les caractéristiques principales de cette démarche se présentent ainsi : elle s'effectue de manière continue tout au long du parcours, et non uniquement en fin de cycle. Elle vise

soutenir l'apprentissage en s'appuyant sur les expériences de l'élève pour favoriser sa progression. L'élève est invité à évaluer ses réussites ainsi que les aspects nécessitant un approfondissement. Par ailleurs, cette démarche offre la possibilité d'identifier des solutions correctives afin de remédier aux erreurs rencontrées. Elle contribue également à ajuster les méthodes pédagogiques en fonction des besoins spécifiques**.** Enfin, il s'agit d'une évaluation non notée, destinée à encourager plutôt qu'à sanctionner.[2]

2.4. Les fonctions de l'évaluation formative

L'évaluation formative est un processus continu qui accompagne l'ensemble des étapes de l'enseignement-apprentissage. Elle ne se limite pas à un moment précis de vérification des acquis, mais s'inscrit dans une dynamique d'ajustement permanent du processus éducatif. Elle vise à guider l'apprenant dans la réalisation de ses tâches scolaires, en identifiant ses difficultés et en repérant ses lacunes, afin de lui apporter un soutien pédagogique adapté favorisant la progression de ses apprentissages. Elle repose également sur la logique de la régulation continue, notamment à travers la rétroaction (feedback), qui permet de corriger les erreurs et de renforcer les acquis de manière progressive. Dans cette perspective, *Cuq (2003*) souligne que l'évaluation formative est essentiellement orientée vers l'accompagnement pédagogique de l'apprenant, en fournissant des jugements continus visant l'amélioration des apprentissages. De son côté, *Seihoub (2016*) insiste sur le rôle de ce type d'évaluation dans le suivi de l'apprenant tout au long de son parcours, notamment à travers la mise en place d'activités de remédiation, de renforcement et d'enrichissement, permettant une progression régulière et adaptée. Ainsi, l'évaluation formative ne se limite pas à la notation, mais mobilise divers outils tels que les exercices écrits et oraux, les quiz, ainsi que différentes activités de classe.

A/ La fonction régulatrice Elle consiste à ajuster en permanence le processus d'enseignement-apprentissage, en identifiant les erreurs et en adaptant les démarches pédagogiques aux besoins des apprenants. *(Cuq, 2003)*

B/ La fonction de remédiation Elle vise à prendre en charge les difficultés rencontrées par les apprenants à travers des activités correctives individuelles ou collectives permettant de combler les lacunes. *(Allal, 1979*)

[2] *Mersi Abdelhalim .2021. L'importance de l'évaluation formative dans l'enseignement /apprentissage du deuxième année secondaire. Université de Tissemsilt*

C/ La fonction de feedback (rétroaction) Elle repose sur la fourniture d'informations claires, précises et immédiates sur la performance de l'apprenant, afin de favoriser la compréhension des erreurs et l'amélioration des apprentissages. *(Hattie & Timperley, 2007)*

D/ La fonction motivationnelle Elle contribue à renforcer la motivation des apprenants en mettant en valeur leurs réussites et en les encourageant à poursuivre leurs efforts dans un climat d'apprentissage positif. (*Perrenoud, 1998)*

E/ La fonction d'accompagnement L'évaluation formative joue un rôle d'accompagnement continu de l'apprenant, en le guidant progressivement dans la construction de ses savoirs et compétences. *(Vial, 2012*)

2.5. Les objectifs de l'évaluation formative

L'évaluation formative ne vise pas à attribuer une note ni à certifier les compétences acquises par l'élève, mais s'inscrit plutôt dans une démarche de régulation des apprentissages. Ses objectifs principaux peuvent se résumer de la manière suivante :

A/. La régulation des apprentissages, qui constitue l'objectif central, se traduit essentiellement par un retour d'information continu, comme l'indique Philippe Perrenoud. Pour l'enseignant, cela implique un ajustement en temps réel de ses pratiques pédagogiques en fonction de la progression collective, tandis que l'élève bénéficie d'une identification de ses points forts et de ses difficultés à un stade où il reste possible d'intervenir[3]

B/. Le droit à l'erreur et le diagnostic permanent modifient la manière d'envisager l'erreur, qui n'est plus uniquement perçue comme une faute, mais plutôt comme un outil d'apprentissage. Cette approche facilite notamment la détection d'obstacles épistémologiques, c'est-à-dire des incompréhensions profondes, ainsi que l'analyse des processus cognitifs mobilisés par l'élève, au-delà de la seule appréciation du résultat final[4]

C/. La différenciation pédagogique résulte de la possibilité d'ajuster l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque apprenant. À partir de cette identification, l'enseignant peut proposer des interventions ciblées, telles que des activités de remédiation ou des exercices destinés à approfondir certaines compétences[5]

---

[3] *Perrenoud, Ph. (1998**). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Paris : ESF.*

[4] *Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles : De Boeck*.

[5] *Black, P., & Wiliam, D. (1998**). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan. (Pour une perspective internationale*

D/. Le développement de l'autonomie métacognitive vise à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage. Cela passe par l'auto-évaluation, qui encourage l'élève à analyser et juger son travail, ainsi que par la co-évaluation, fondée sur l'échange entre pairs pour enrichir les apprentissages.[6]

2.6. Les limites de l'évaluation formative

Bien que l'évaluation formative présente des avantages pédagogiques reconnus, sa mise en pratique dans les cours de FLE rencontre plusieurs obstacles tant sur le plan structurel que pédagogique. Le premier obstacle concerne le facteur temps : l'intensité des programmes universitaires restreint souvent les possibilités d'échanges et de régulation. Par ailleurs, la réussite de ce type d'évaluation dépend en grande partie de la qualité du feedback apporté par l'enseignant. Une absence de retour précis ou des critères d'évaluation flous peuvent ralentir l'avancement des apprenants et provoquer chez eux une certaine confusion. En outre, la transition d'une approche centrée sur la « note » vers une démarche axée sur « l'apprentissage » demeure difficile. En effet, certains étudiants continuent d'assimiler toute forme d'évaluation à un simple dispositif de notation ou à une source d'anxiété, ce qui compromet la dimension formatrice du dispositif.[7]

3 Les outils, les critères et les difficultés

3.1. Les outils de l'évaluation formative

Les pratiques d'implication de l'étudiant

A/ L'Auto-évaluation : L'étudiant analyse et juge son propre travail en s'appuyant sur des critères simples, souvent présentés sous forme de grilles de correction. Cela favorise le développement de l'autonomie métacognitive.

B/ La Co-évaluation : Fondée sur l'échange entre pairs, elle permet aux étudiants d'apprécier le travail des autres pour enrichir mutuellement leurs apprentissages.

C/ La rétroaction (Feedback)

Le Feedback régulier : Plus de 90 % des étudiantes interrogées à l'université de M'sila déclarent recevoir des commentaires essentiels pour corriger leurs erreurs.

La régulation interactive : Elle se manifeste par des échanges immédiats entre l'enseignant et l'étudiant durant l'activité pour un ajustement en temps réel.

---

[6] *Allal, L. (1991**).** Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles : De Boeck.*

[7] *Allal(1979)*

3.2. Les critères de l'évaluation formative

Selon Boissard (2016), l'efficacité de l'évaluation formative repose sur une cohérence étroite entre les objectifs de formation et les choix évaluatifs. Dans cette perspective, l'évaluation ne se limite plus à la simple détection des erreurs linguistiques, mais vise à mesurer la capacité de l'apprenant à agir et à communiquer réellement. En s'appuyant sur les travaux de Springer (2013), l'auteure propose une typologie de critères d'évaluation structurée autour de trois axes complémentaires:

- **Les critères relevant du traitement linguistique** : pour évaluer la compétence linguistique et la maîtrise du code.
- **Les critères relevant du traitement pragmatique** : pour mesurer la capacité de l'apprenant à construire des réponses adaptées à la situation de communication et à gérer les interactions sociales.
- **Les critères relevant du traitement personnel** : qui englobent les compétences transversales, les stratégies individuelles et la capacité à réguler les tours de parole.

Cette approche multidimensionnelle permet de transformer l'acte d'évaluer en un véritable levier de progression, encourageant l'apprenant à devenir un acteur social autonome et réflexif[8]

3.3. Les enjeux de l'évaluation formative

L'évaluation formative soulève plusieurs aspects importants. D'un point de vue pédagogique, elle offre aux apprenants la possibilité de repérer leurs difficultés et de progresser dans leurs apprentissages de manière graduelle. Sur le plan psychologique, elle contribue à diminuer le stress associé à la notation, créant ainsi un climat de confiance favorable au processus d'apprentissage. Du côté didactique, elle fournit à l'enseignant des informations précieuses pour ajuster ses pratiques en fonction des besoins des apprenants, ce qui facilite leur développement. Enfin, l'aspect organisationnel porte sur la gestion du temps, de la classe ainsi que des ressources pédagogiques nécessaires pour assurer son efficacité [9]

4. feedback

4.1. Définition

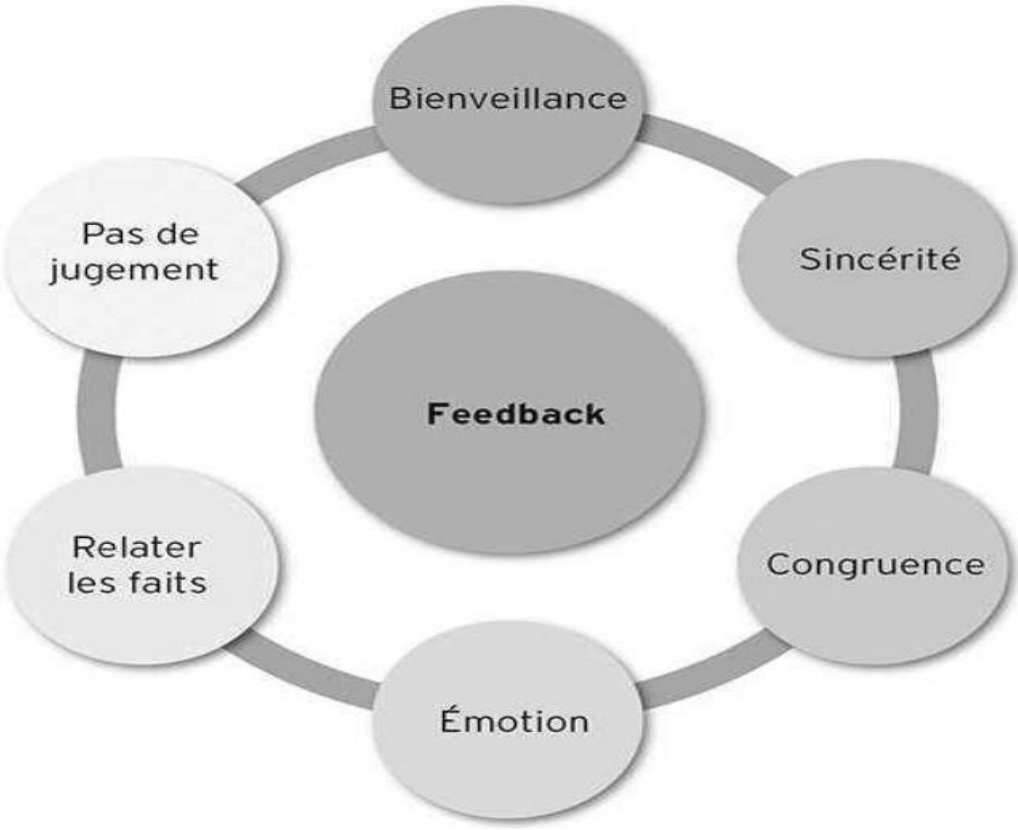
[8] *Boissard,P. (2016) .L'évaluation formative : un outil de progression. Synergies France, n°10 , pp.123-132*
[9] *(Allal, 1979).*

Le but est d'obtenir une modification ou un renforcement de ses actions. Il peut être positif ou négatif, conditionnel ou inconditionnel.

Le feedback vient de la cybernétique et de la mise en évidence des phénomènes à causalité circulaire par Norbert Wiener. C'est une forme de communication interpersonnelle qui consiste à exprimer un retour à son interlocuteur sur ses actes.

On peut donner ou recevoir un feedback. Cette nourriture est essentielle pour la motivation, la régulation des actions et de la communication, ainsi que pour l'apprentissage. Donner et recevoir des feedbacks s'apprend.

Voici les conditions pour un feedback constructif :



Gemini

Figure 1 les conditions pour un feedback

Selon **McMillan** (2007), lorsque l'apprentissage en profondeur est visé, le feedback met l'accent sur ce qui permettrait à l'élève de mieux maitriser ses connaissances et compétences. Il porte sur les différents composants des apprentissages : les buts, les connaissances et leur

adaptation à la tâche en cours, l'anticipation de cette tâche, son avancée, ou son accomplissement[10].

Le feedback encourage ainsi l'orientation de la motivation vers la maitrise dans laquelle l'élève cherche à améliorer sa compréhension et sa réalisation plutôt qu'à dépasser les autres élèves d'une façon générale, le feedback dans l'apprentissage peut être défini comme un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail, afin de générer des travaux de meilleure qualité (Boud et Molloy, 2013)[11].

On peut donc dire que le feedback permet à l'élève d'avoir un retour d'information sur sa pratique, sur l'action qu'il vient de réaliser. Ce retour d'information lui permet de savoir si l'action qu'il a réalisée est en adéquation avec ce qui était attendu.

L'élève détient alors un rôle actif dans ce processus par l'exploitation qu'il fait du feedback, par l'adaptation ultérieure de son activité.

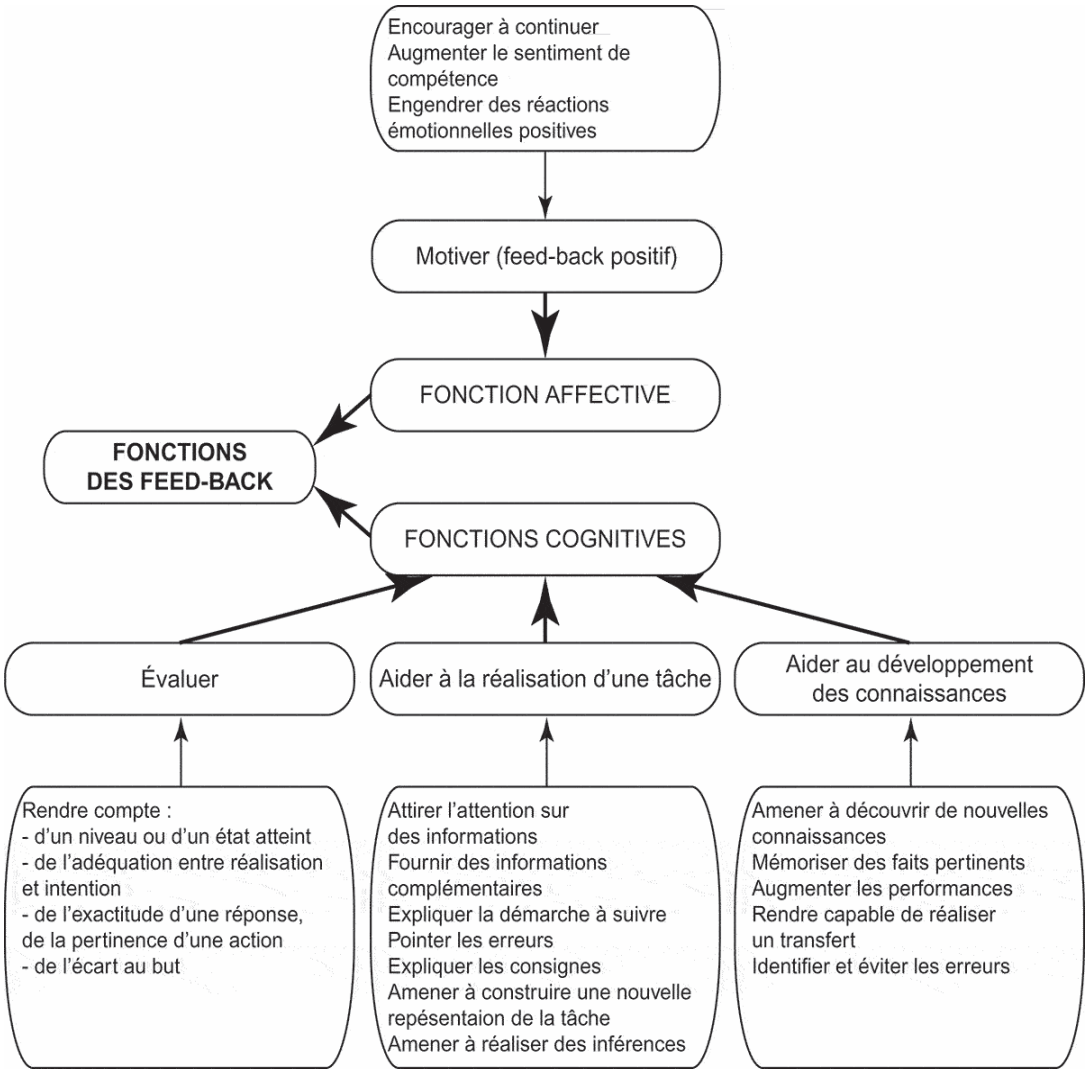
4.2. Fonctions de feedback

Les feed-back ont des fonctions cognitives et affectives nécessaires dans les apprentissages. Les fonctions cognitives évaluer la performance, évaluer l'écart au but, aider à la réalisation d'une tâche et au développement des connaissances ne sont pas exclusives les unes des autres, un même feed-back pouvant jouer plusieurs rôles.

La fonction affective est présente en particulier lorsque les feed-back considérés par l'individu comme positifs ou négatifs jouent un rôle dans les émotions ressenties et la motivation à réaliser ou continuer une tâche.

[10] McMillan, J. (2007). Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

[11] Les effets des feedback extrinsèques sur les interactions d'apprentissage entre les élèves au lycée. Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » Mention second degré Mémoire, Soutenu par Zoé LEGROS et Mélina MOREAU Le 21 mai 2021



Gemini

Figure 2 Les fonctions des feed-back. Les flèches fines signifient « est une façon de ». Les flèches épaisses signifient « est une »

4.2.1 Les fonctions cognitives

Evaluer l'état-courant

Les feed-back servent à évaluer l'état-courant, c'est-à-dire la situation dans lequel se trouve un individu à un moment donné, que ce soit un travail en cours de réalisation (les auto-feed-back et les feed-back externes informels ont une place importante parmi ces feed-back) ou une tâche terminée (c'est la fonction première des feed-back de vérification intentionnels).

Ils fournissent une information qui permet de vérifier et juger la pertinence de son action, l'exactitude de la réponse et d'évaluer le niveau de performance

(Narciss,2004 ;Passier&Jeuring, 2004 ; Vasilyeva *et al.*, 2007)[12], de juger son niveau de compréhension (Kulhavy & Stock, 1989)[13], Par exemple, dans les situations scolaires, les notes aux évaluations rendent compte d'un certain niveau, il s'agit d'un constat qui informe le récepteur plus sur ce qu'il a fait que sur ce qu'il aurait dû faire.

Evaluer l'écart au but

L'évaluation de l'état-courant consiste à comparer la performance de l'individu à un état-but (réponse attendue ou norme) afin d'identifier l'écart et d'ajuster l'action (Narciss, 2004 ; Passier & Jeuring, 2004 ; Vasilyeva et al., 2007 ; Richard, 2004)[14].

Le feed-back joue ici un rôle central, puisqu'il vise à réduire cet écart entre ce qui est réalisé et ce qui est attendu (Hattie & Timperley, 2007)[15]. Cette comparaison permet à l'apprenant de juger la pertinence de sa réponse et de la corriger si nécessaire.

Toutefois, ce processus n'est efficace que si les attentes sont clairement comprises et si l'individu dispose des connaissances nécessaires pour interpréter le feed-back.

D'où l'importance, en contexte éducatif, d'expliciter les objectifs d'apprentissage, les normes et les critères de réussite (Molloy et al., 2013 ; Molloy & Boud, 2013)[16].

Aider à la réalisation d'une tache

Le feed-back joue un rôle essentiel dans la réalisation des tâches en guidant l'apprenant sans lui fournir directement la solution. Il attire son attention sur des éléments clés, lui apporte des informations complémentaires, explique la démarche à suivre et met en évidence les erreurs.

À travers les « **aides tutoriels** », il propose des indices et des pistes qui permettent de mobiliser les connaissances nécessaires et de surmonter les difficultés.

Il peut également aider à corriger une mauvaise compréhension des consignes en les reformulant ou en rappelant les règles. Ainsi, le feed-back soutient l'activité de l'apprenant, favorise son autonomie et améliore progressivement sa performance[17].

---

[12] Narciss, S. (2004). The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning. *Experimental Psychology*, 51, 214-228.

[13] Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1, 279-308.

[14] Passier, H., & Jeuring, J. (2004). Ontology based feedback generation in design oriented e-learning systems. Dans P. Isaias, P. Kommers et M. McPherson (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference, e-Society*, 2 (p. 992-996).

[15] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

[16] Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. Dans D. Boud et E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (p. 50-71). Londres: Routledge.

[17] https://www.bing.com/ck/a?!&&p=a2f76540273e68087949f4340bdee258f23d75d675966e593c61baf9f97c43aeJmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-

Aider à développer des connaissances

Les feed-back issus de l'évaluation et de l'aide à la tâche interagissent avec les connaissances préexistantes de l'apprenant et favorisent l'apprentissage (Clariana et al., 2000)[18].

Ils permettent d'identifier et d'éviter les erreurs, de mieux comprendre la tâche et d'en construire une représentation adéquate, tout en développant l'expertise et le transfert des acquis (Boud & Molloy, 2013). Les expériences de réussite et d'échec, mémorisées comme feed-back positifs ou négatifs, orientent aussi les actions futures (Blumberg et al., 2008)[19].

De manière générale, les feed-back jouent un rôle clé dans l'amélioration des connaissances, des stratégies et des comportements, ainsi que dans le développement métacognitif (Bangert-Drowns et al., 1991 ; Mory, 1992 ; Shute, 2008 ; Butler & Winne, 1995)[20].

Cependant, leur efficacité est souvent limitée en contexte éducatif : les étudiants les jugent parfois vagues, tardifs ou difficiles à comprendre (Boud & Molloy, 2013), tandis que les enseignants estiment qu'ils sont peu exploités par les apprenants (Orrell, 2006)[21]

De ce fait, le rôle du feed-back dans l'apprentissage serait dans certains cas très secondaire par rapport à son rôle dans des aspects d'évaluation (Orrell, 2006). Le rôle dans l'apprentissage devient réel lorsque l'étudiant perçoit le feed-back comme étant capable d'améliorer l'apprentissage et non pas seulement comme un jugement sur le niveau atteint (MacLellan, 2001)[22].

C'est même, selon Nicol (2007), cette construction de connaissances qui permet de mesurer l'impact du feed-back. Pour modifier cette perception, il semblerait que d'une part, les étudiants auraient besoin d'apprendre à comprendre et utiliser les feed-back (Weaver, 2006) et d'autre part, les enseignants auraient besoin d'apprendre à fournir des feed-back qui aident les apprenants[23].

8248aeb968a5&psq=Le+r%c3%b4le+du+feedback+dans+l%27enseignement+apprentissage&u=a1aHR0cHM6Ly9kdW1hcy5jY3NkLmNucnMuZnIvZHVtYXMtMDMyNzk4ODIvZG9jdW1lbnQ

[18] Clariana, R. B., Wagner, D., & Rohrer-Murphy, L. C. (2000). A connectionist description of feedback timing. *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-11.

[19] Blumberg, F. C., Rosenthal, S. F., & Randall, J. D. (2008). Impasse-driven learning in the context of video games. *Computers in Human Behavior*, 24, 1530-1541.

[20] Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.

[21] Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11, 441-456.

[22] MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 307-318.

[23] Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.

4.2.2. La fonction affective

Les feed-back influencent fortement la motivation en suscitant des réactions positives (fierté) ou négatives (anxiété), pouvant encourager ou démotiver l'apprenant (Biggs, 1999)[24].

Ils jouent un rôle clé dans l'engagement, notamment lorsqu'ils encouragent la réussite ou valorisent les efforts. La motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque (Deci & Ryan, 2002)[25], la première étant plus favorable à l'apprentissage.

Ainsi, les feed-back positifs renforcent la motivation et le sentiment de compétence, tandis que les feed-back négatifs peuvent affecter l'estime de soi, surtout s'ils sont perçus comme des jugements personnels (Vallerand & Reid, 1984)[26].

La perception des feed-back dépend aussi des caractéristiques individuelles : certains les interprètent comme des jugements sur leurs capacités, ce qui peut entraîner des réactions émotionnelles négatives et un rejet du message (Young, 2000 ; Sargeant et al., 2009)[27].

De plus, des feed-back mal formulés, trop vagues ou centrés sur la critique peuvent limiter leur efficacité (Boud & Molloy, 2013).

Ainsi, les feed-back les plus efficaces sont positifs et constructifs, centrés sur l'effort et le processus plutôt que sur la personne, afin de renforcer la motivation, la persévérance et les performances (Georges & Pansu, 2011)[28].

5 L'application des méthodes d'évaluation formative :

L'application des méthodes d'évaluation formative dans l'éducation est essentielle pour améliorer l'apprentissage des étudiants. Il existe quelques points clés à considérer :

- **Rétroaction immédiate** : Les enseignants doivent fournir des retours rapides et spécifiques pour aider les étudiants à comprendre et corriger leurs erreurs.

[24] Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

[25] Deci, E. L., & Ryan, M. R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

[26] Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.

[27] Young, P. (2000). 'I might as well give up' : Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 4, 409-418.

[28] Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101-124.

- **Implication des étudiants** : Les étudiants doivent participer activement à leur propre processus d'apprentissage, ce qui peut augmenter leur motivation et leur engagement.
- **Ajustements pédagogiques** : Les informations issues des évaluations doivent être utilisées pour modifier ou améliorer les méthodes d'enseignement.
- **Compétences d'auto-évaluation** : Les étudiants doivent développer la capacité à estimer leur propre travail et identifier les prochaines étapes[29].

L'évaluation formative est un processus continu qui s'intègre au cœur du processus pédagogique pour guider et motiver l'apprenant. Elle contribue à une pédagogie personnalisée, mieux adaptée aux besoins spécifiques de chaque étudiant[30].

6 Les enjeux didactiques et psychologiques

La didactique et la psychologie sont étroitement liées : la didactique s'appuie sur la psychologie pour concevoir des méthodes d'enseignement adaptées au développement cognitif et aux besoins des apprenants[31].

6.1 Définition des disciplines

6.1.1Didactique : C'est la science qui étudie les méthodes et pratiques d'enseignement, en se concentrant sur la transmission et l'appropriation des savoirs par les apprenants, ainsi que sur l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées.

6.1.2Psychologie : Elle étudie les comportements et les processus mentaux, notamment la manière dont les individus acquièrent des connaissances, développent des compétences et construisent leur identité.

Dans le contexte éducatif, elle éclaire la compréhension des mécanismes d'apprentissage et des fonctions mentales supérieures[32].

---

[29] Évaluation formative : le guide complet pour favoriser l'apprentissage, Évaluation formative : le guide complet 2026

[30] L'évaluation formative et la rétroaction, PRE-Capsule4-EvalRetroFormative.pdf

[31] https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9a297cd220ec99fb21bc3424b85ceb1a3fc61ac3199c2855fb89da708b3090bdJmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-8248aeb968a5&psq=Les+enjeux+didactiques+et+psychologiques&u=a1aHR0cHM6Ly9sb2NhbWluLmZyL2xlLWJsb2d1ZS9sYS1yZWxhdGlvbi1lbnRyZS1sYS1kaWRhY3RpcXVlLWV0LWxhLXBzeWNob2xvZ2llLw

[32] La Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piagetfr Hans Aebl, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé 21-1 | 2019 Adéquation, https://www.bing.com/ck/a?!&&p=59801999896238d71815b3091aa6e04f4d0f8033462c2ff8198c1e1cdb307a18JmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-

6.2. Complémentarité et interaction

La psychologie fournit à la didactique des repères sur le développement cognitif et les processus d'apprentissage. Par exemple, la psychologie génétique de Jean Piaget analyse la formation des notions et opérations chez l'enfant, permettant aux didacticiens de concevoir des activités scolaires qui stimulent consciemment ces processus intellectuels.

La didactique, de son côté, transforme ces connaissances psychologiques en stratégies pédagogiques concrètes, telles que le choix des contenus, la planification des objectifs d'apprentissage, l'élaboration de situations didactiques et l'évaluation des progrès des élèves[33].

6.3 .Concepts clés

6.3.1 Situation didactique : Conçue pour provoquer l'apprentissage en plaçant l'élève face à des problèmes ou des tâches qui sollicitent ses compétences et connaissances.

6.3.2 Contrat didactique : Ensemble des attentes réciproques entre l'enseignant et l'apprenant, influencé par la psychologie de l'apprentissage et la différenciation des besoins cognitifs[34].

6.3.3 Triangle didactique : Relation entre le maître, le savoir et l'élève, où la psychologie guide la manière dont l'élève interagit avec le savoir et l'enseignant[35].

6.4 Applications pratiques

L'intégration de la psychologie dans la didactique permet de :

Adapter les méthodes d'enseignement aux différents styles et rythmes d'apprentissage.

Favoriser la motivation et l'engagement des apprenants.

Concevoir des évaluations qui mesurent non seulement la mémorisation, mais aussi la compréhension et l'application des connaissances.

8248aeb968a5&psq=Les+enjeux+didactiques+et+psychologiques&u=a1aHR0cHM6Ly9qb3VybmFscy5vcGVuZWRpdGlvbi5vcmcvcGlzdGVzL3BkZi82MjY4

[33] Ibid.

[34] Cours n° 13, La didactique et ses concepts, https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9bd0402584a185a3f03f347381c3f0e080a00b3abb1e727888cf527514ad5661JmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-8248aeb968a5&psq=Les+enjeux+didactiques+et+psychologiques&u=a1aHR0cHM6Ly9lbGVhcm5pbmcudW5pdi1iZWphaWEuZHovcGx1Z2luZmlsZS5waHAvODcxMDQxL21vZF9mb2xkZXIvY29udGVudC8wL0NvdXJzJTIwMTMucGRm

[35] La didactique des disciplines, Touhami LADJILI, La didactique des disciplines

Développer des stratégies pour gérer l'hétérogénéité des classes et les différences individuelles[36].

En résumé, la psychologie éclaire le fonctionnement mental des apprenants, tandis que la didactique transforme ces connaissances en pratiques pédagogiques efficaces, créant ainsi un lien indispensable pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage.

7. Les difficultés liées à l'application

L'évaluation des élèves est un élément d'organisation du système scolaire et de la classe, elle est le cœur de cible. Cette pratique elle a deux façades ; la première est de faire éclairer le complexe chez les enseignants et les apprenants, la deuxième façade c'est celle des enjeux et des défis qui rencontrent les deux acteurs essentiels au processus d'enseignement.

7.1. Pour l'enseignant

Pour les évaluateurs ou bien les enseignants, l'évaluation sert avant tout de fil rouge dans son enseignement. Les difficultés de l'évaluation aux enseignants viennent au moment ou l'enseignant doit dégager des critères qui sont parfois non acquises.

C'est-à-dire que l'enseignant doit être comprendre ce qu'il attend de l'apprenant. Le problème se pose aussi lorsque l'enseignant fait face à des situations problématiques auxquelles il lui difficile de répondre parce qu'il est trop flou dans ses attentes qui veut dire qu'il ne divulgue pas ses critères de corrections[37].

Alors, le fait d'évaluer les élèves, exige une vraie connaissance de la matière enseignée et du niveau des apprenants. Malheureusement, c'est ça c'est qu'il manque nos enseignants surtout les enseignants débutants.

7.2. Pour l'apprenant

Pour les apprenants l'évaluation est égale la note. L'apprenant ne donnera du sens à sa présence à l'école. C'est pour cela, ils ont rencontré toujours des difficultés lors de l'évaluation.

[36] La didactique et la psychologie, La didactique et la psycologie - 591 Mots | Etudier

[37] Lavoie, G. S.Thomazet /Alter. (2013).Evaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant. European journal of disability research 7 .p.116-126.

Trop souvent l'apprenant perçoit l'évaluation comme un exercice presque rituel et il considère la note comme une récompense ou une punition pour leur travail[38]

Une autre difficulté qui donne un monde d'insécurité est mal à l'aise aux apprenants, c'est que la préparation des évaluations avec l'aide des enseignants est assez rare, ce qui rendre l'apprenant stressé lors de l'évaluation.

Ils rencontrent des difficultés d'évaluer un simple travail produis par l'apprenant parce qu'ils ne sont pas capables de détecter et dégager les lacunes de ces élèves. Donc il reste incapable d'affronter les difficultés des élèves et impuissant de les évaluer.

Donc, les apprenants s'intéressent en premier lieu à la note de l'évaluation au lieu de s'intéresser à l'évaluation lui-même parce que grâce à elle que les apprenants connaître leur vrai niveau, détectent le problème résolu (par exemple : le manque de l'aspect linguistique grammaticales…). Si l'apprenant est incapable de s'autoévaluer et de découvre ou réside le problème, il ne peut jamais être capable ni d'améliorer leur niveau ni de mieux agir[39].

[38] Evaluer pour faire réussir les élèves. Impliquer l'élève dans son évaluation .Académie Nantes .p13.

[39] MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2 Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique « Didactique des Langues Étrangères », Enjeux et difficultés de l'évaluation formative en classe de FLE (étude de cas) Présenté Par : Mademoiselle Satha Dounya, 2021

Conclusion partielle

En conclusion, ce chapitre a permis d'explorer en profondeur les fondements, les modalités et les enjeux de l'évaluation formative, en insistant particulièrement sur le rôle central du feedback comme levier de régulation et de développement des apprentissages.

Le feedback, dans ses dimensions cognitive et affective, s'avère indispensable pour informer l'apprenant sur son état actuel, les écarts à combler, les démarches à adopter, ainsi que pour renforcer sa motivation et son engagement. Cette double fonction contribue à une meilleure prise de conscience et appropriation des savoirs, tout en favorisant l'autonomie et la progression individuelle.

L'examen des différentes méthodes d'application a révélé l'importance d'une rétroaction rapide, ciblée et constructive, ainsi que la nécessité d'impliquer activement les étudiants dans leur propre apprentissage, notamment par le développement de compétences d'auto-évaluation.

Cette démarche dynamique permet d'ajuster en continu les pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, inscrivant ainsi l'évaluation formative au cœur d'une pédagogie personnalisée et orientée vers la réussite.

Par ailleurs, la complémentarité entre didactique et psychologie a été mise en avant comme un cadre théorique indispensable pour concevoir des stratégies éducatives adaptées.

En s'appuyant sur les connaissances relatives au développement cognitif, aux mécanismes de motivation et aux différences individuelles, ces deux disciplines collaborent pour créer des situations d'apprentissage et d'évaluation efficaces, stimulantes et respectueuses du rythme de chaque élève.

Enfin, ce chapitre n'a pas éludé les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Du côté des enseignants, l'absence de critères clairs et la méconnaissance du niveau réel des apprenants peuvent limiter la pertinence et la qualité des évaluations.

Pour les élèves, la focalisation excessive sur la note, la peur de l'échec et le manque de préparation participative génèrent souvent stress et désengagement, compromettant ainsi le potentiel formateur de l'évaluation. Ces obstacles soulignent l'urgence de former les enseignants à des pratiques évaluatives claires et communicatives, ainsi que d'accompagner les apprenants dans la compréhension et l'utilisation effective du feedback.

En somme, l'évaluation formative, lorsqu'elle est bien comprise et appliquée, est un outil puissant pour renforcer l'apprentissage, améliorer les performances et encourager une posture active et réflexive chez les apprenants.

Elle nécessite cependant un engagement conjoint des enseignants et des élèves, ainsi qu'une adaptation constante des pratiques pédagogiques, afin de dépasser les limites observées et de pleinement exploiter ses bénéfices dans le contexte éducatif.

Chapitre 2 : Analyse du questionnaire

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous présentons le volet empirique de notre recherche, consacré à l'analyse des pratiques de l'évaluation formative en classe de FLE. A cette fin, un questionnaire a été élaboré puis administré auprès des étudiants de deuxième année licence LMD du département de français, université de M'sila, afin de recueillir leurs perceptions et leurs expériences relatives à ces pratiques pédagogiques.

Structuré en plusieurs sections, l'instrument d'enquête porte notamment sur le profil des répondants, leur connaissance de l'évaluation formative ainsi que les modalités de sa mise en œuvre en classe. Les données collectées visent ainsi à fournir une vision globale et contextualisée de la réalité des pratiques évaluatives sur le terrain universitaire.

8. Protocole d'enquête

8.1 Méthodologie et présentation du terrain

Comme indiqué précédemment, cette étude s'inscrit dans le contexte de l'enseignement/apprentissage universitaire du (FLE). Nous avons opté pour une démarche de recherche quantitative, ayant pour objectif de recueillir des données fiables au moyen d'un questionnaire administré aux étudiants.

Cette approche méthodologique nous permet de vérifier nos hypothèses relatives à l'utilité de l'évaluation formative dans l'amélioration des apprentissages.

8.2 Public et terrain

Notre recherche a été menée auprès d'un échantillon composé de 21 étudiantes inscrites en deuxième année licence au département de français de l'Université de M'sila. Ce public a été retenu en raison de son implication directe dans les pratiques d'évaluation formative mises en œuvre en classe de FLE.

En effet, ces étudiantes constituent les principaux bénéficiaires des activités d'évaluation et des dispositifs de remédiation proposés par les enseignants. Le choix de ce terrain universitaire se justifie ainsi par sa pertinence par rapport à l'objet de notre recherche, qui porte sur l'analyse des pratiques de l'évaluation formative et sur leurs effets perçus dans le contexte réel d'enseignement-apprentissage.

8.3 L'enquête par questionnaire

Selon **Allaire (1988)**, « Le questionnaire offre de meilleures chances d'obtenir des réponses et garantit une qualité optimale des données recueillies ». Notre outil comprend **quatre types de questions :**

- **Questions fermées** : Elles nous permettent d'obtenir des réponses précises (Oui/Non), comme pour la connaissance du concept d'évaluation formative.
- **Questions à choix multiples** : Elles offrent plusieurs options aux étudiants, facilitant ainsi la collecte de données sur la fréquence des activités en classe.
- **Questions semi-ouvertes** : Elles permettent aux étudiants de sélectionner une réponse tout en ayant un champ libre pour détailler leur avis.
- **Une question ouverte** : Elle nous permet de libérer la parole des étudiantes pour recueillir des données qualitatives et spontanées. Cela nous aide à comprendre leurs besoins réels et à proposer des solutions pédagogiques concrètes.

9. Présentation et discussion des résultats

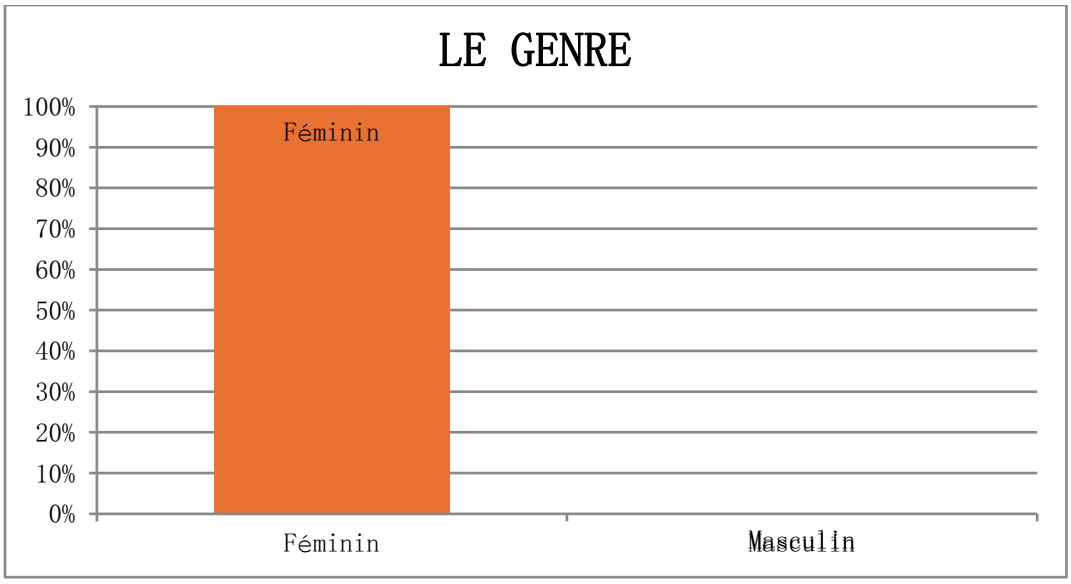
Section A: Information sur les étudiantes

Cette première partie de notre questionnaire est dédiée à l'identification du profil des répondants. Bien que l'enquête soit anonyme, il est indispensable de recueillir des données sur le genre et l'âge afin de mieux comprendre la composition de notre public.

- **Répartition selon le genre**

Le tableau suivant présente la distribution des étudiants selon leur genre :

Le genre :	*Nombre d'étudiants*	*Pourcentage :*
Masculin :	0	0%
Féminin :	21	100%%
Total :	21	100%



Commentaire :

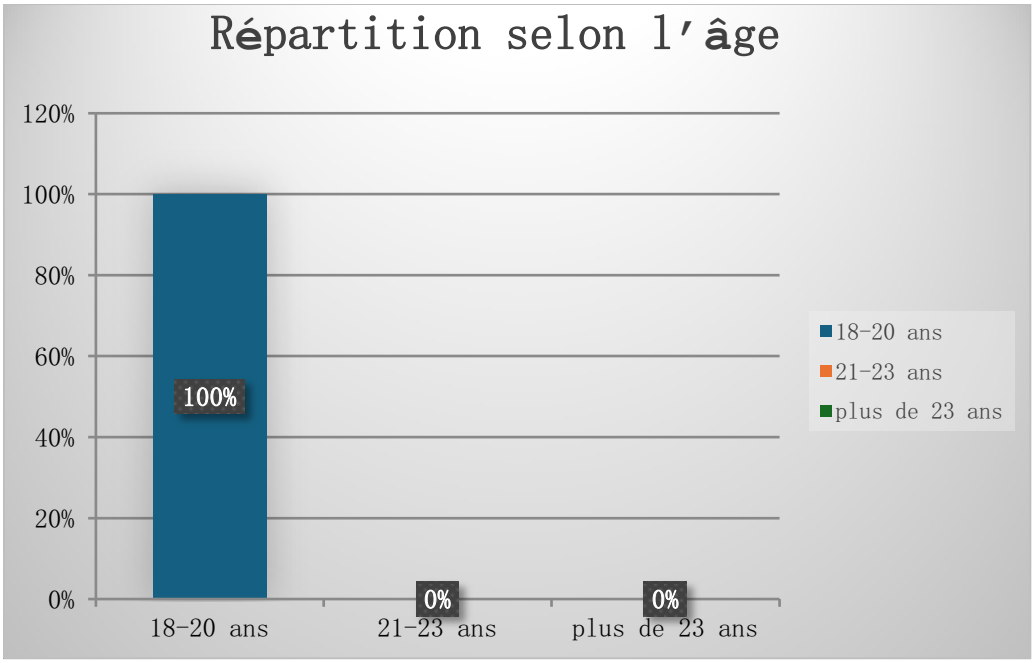
L'analyse des données recueillies montre que notre échantillon est exclusivement Composé d'étudiantes (100 %). L'absence de participant masculins ne constitue pas un biais méthodologique pour cette recherche, mais reflète plutôt une réalité socio pédagogique observée dans de nombreuses universités algériennes, notamment au sein des départements de français.

En effet, on constate depuis plusieurs années une forte féminisation des filières de langues étrangères. Dans le cadre de notre étude, cette homogénéité représente un avantage car elle nous permet de travailler avec un groupe uniforme ayant des habitudes d'apprentissage et des sensibilités pédagogiques proches.

Les réponses obtenues traduisent ainsi le point de vue d'un public féminin qui, selon plusieurs études en didactique, accorde souvent une grande importance au feedback de l'enseignant et à la communication en classe, des éléments qui sont au cœur de l'évaluation formative.

2. Répartition selon l'âge :*Le tableau suivant présente la distribution des étudiantes selon l'âge* ***:***

Tranche d'âge	*Nombre*	*Pourcentage*
« 18 -20 ans »	21	100%
« 21 -23 ans »	0	0%
Plus de 23 ans	0	0%
Total	21	100%



Commentaire :

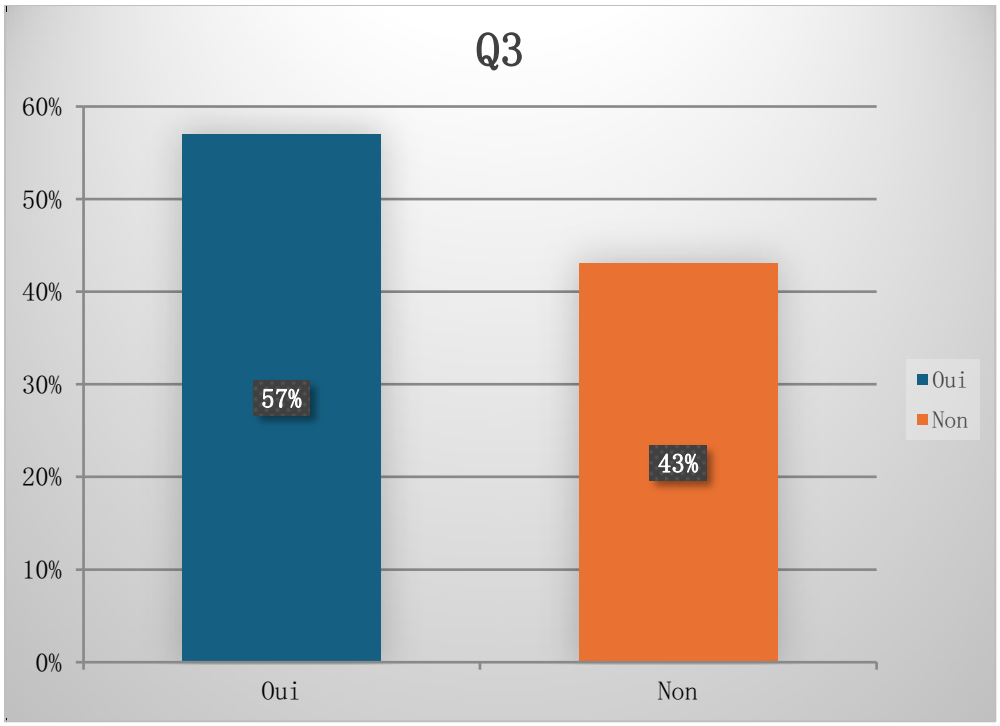
Toutes les étudiantes interrogées (100 %) appartiennent à la tranche d'âge [18-20 ans].

Cette homogénéité montre que notre public est composé de jeunes apprenantes en début de parcours, ce qui rend leurs réponses cohérentes.

Section B : Connaissance de l'évaluation formative

Q3: Avez-vous déjà entendu parler de l'évaluation formative ?

REPONSES	*NOMBRE*	*POURCENTAGE*
Oui	12	57%
Non	9	43%
Total	21	100%



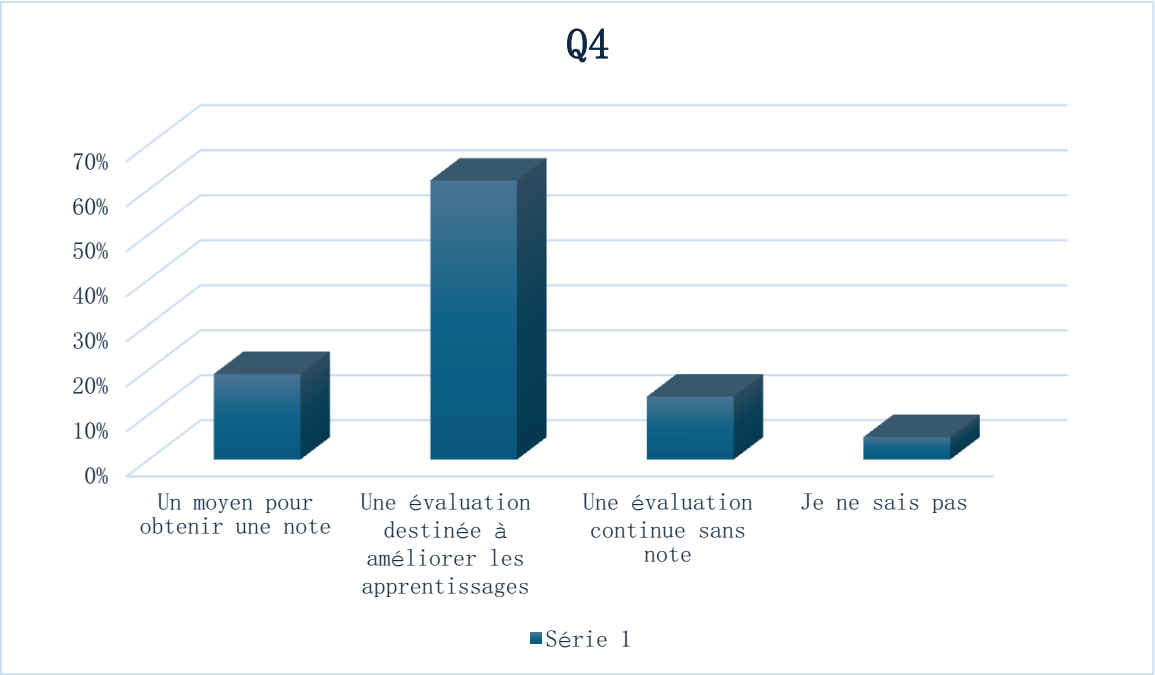
Commentaire :

Ces résultats mettent en évidence un écart significatif. Bien que la majorité des étudiantes (57 %) déclare connaître le terme, une proportion encore importante (43 %) ignore encore l'appellation théorique. Cette situation laisse penser que l'évaluation formative est souvent vécue comme une **activité naturelle** en classe plutôt que comme un dispositif d'évaluation explicitement défini.

Autrement dit, les étudiantes peuvent bénéficier de ce type d'évaluation sans pour autant savoir qu'elle porte ce nom spécifique.

Q4: Selon vous, l'évaluation formative est :

OPTIONS	*NOMBRE*	*POURCENTAGE*
UN MOYEN POUR OBTENIR UNE NOTE	04	19%
UNE EVALUATION DESTINEE A AMELIORER LES APPRENTISSAGES	13	62%
UNE EVALUATION CONTINUE SANS NOTE	03	14%
JE NE SAIS PAS	01	05%



Commentaire :

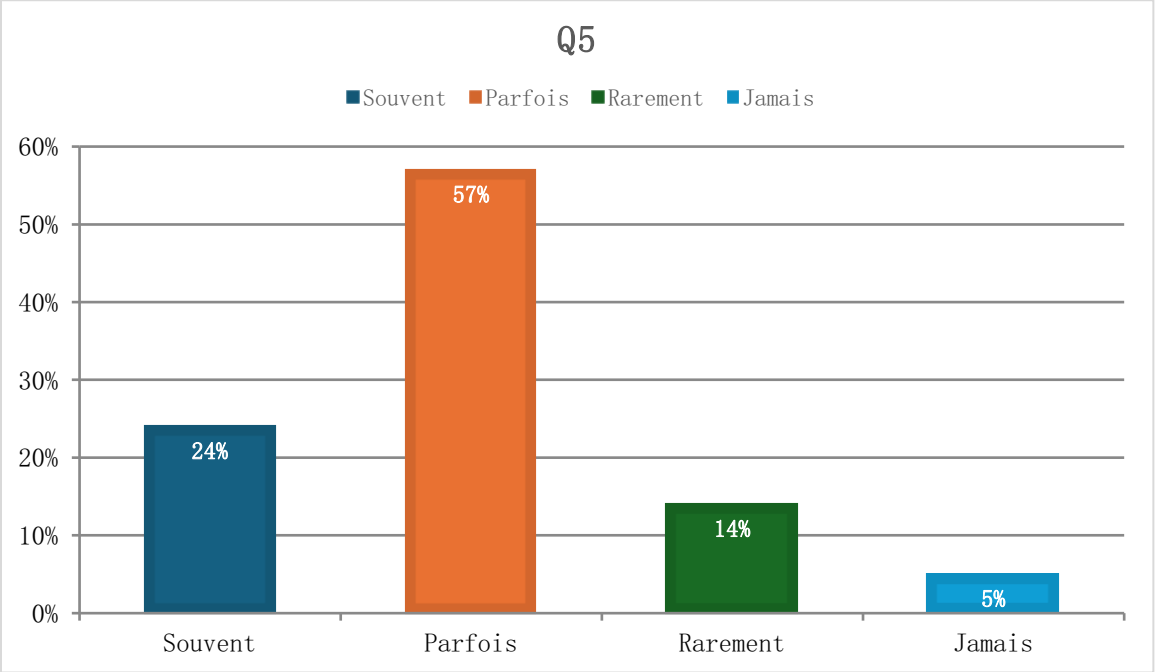
À travers ce tableau, nous remarquons que la majorité des étudiantes (62 %) associent l'évaluation formative à l'amélioration des apprentissages. Cela montre une bonne compréhension de l'objectif principal de cette pratique.

D'un autre côté, 19 % des répondantes pensent encore qu'elle sert à noter, ce qui indique une confusion avec l'évaluation sommative. Enfin, le fait que 14 % la perçoivent comme une évaluation continue sans note confirme que l'idée de progrès sans pression commence à s'installer chez les apprenantes.

Q5 : Avez-vous déjà bénéficié d'activités visant à vous aider à progresser sans être noté ?

OPTIONS	NOMBRE	POURCENTAGE
SOUVENT	05	24%
PARFOIS	12	57%
RAREMENT	03	14%

JAMAIS	01	05%
TOTAL	21	100%



Commentaire :

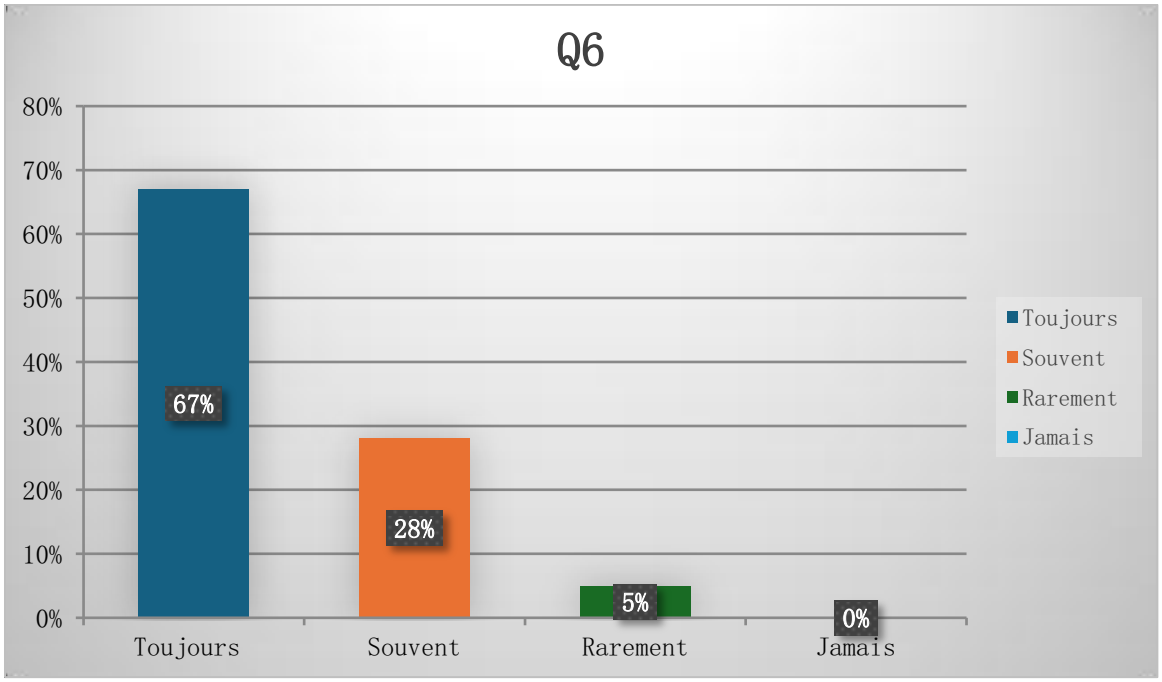
D'après ces réponses, on constate que les étudiantes ont déjà expérimenté une autre forme d'apprentissage. La majorité (81 % entre « Souvent » et « Parfois ») confirme avoir vécu des moments où l'erreur est permise et où le but n'est pas la note, mais le progrès personnel.

C'est un signe positif qui montre que l'évaluation formative n'est pas seulement une théorie, mais une réalité vécue dans l'amphithéâtre. Néanmoins, le fait que certaines répondent encore « Rarement » nous rappelle que ces moments de liberté pédagogique (où l'on apprend sans pression) devraient être encore plus fréquents afin d'encourager toutes les étudiantes à s'exprimer sans crainte.

<u>Section C:</u> Pratiques d'évaluation formative en classe

Q6 : Vos enseignants utilisent-ils des activités d'évaluation pendant le cours (questions, exercices, discussions...) ?

Option	*NOMBRE*	POURCENTAGE
Toujours	14	67%
Souvent	6	28%
Rarement	1	5%
Jamais	00	00%
Total	21	100%



Commentaire

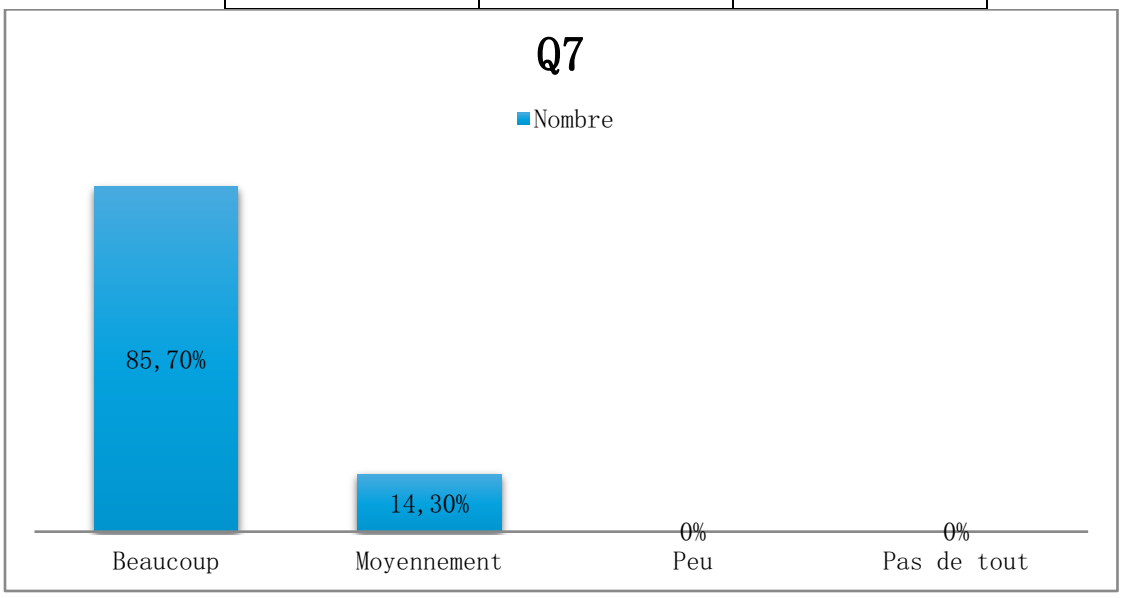
D'après le tableau ،nous remarquons que la grande majorité des étudiantes (67 % "Toujours" et 28 % "Souvent") confirment que les enseignants intègrent des activités d'évaluation durant la séance.

Cela montre que l'évaluation n'est pas un acte isolé à la fin du semestre ،mais une pratique régulière qui accompagne l'apprentissage. Cela permet à l'enseignant de vérifier la compréhension en temps réel et d'aider les étudiantes à progresser.

Q7 : Les corrections de l'enseignant vous aident-elles à comprendre vos erreurs ?

Présentation des résultats :

Option	*NOMBRE*	POURCENTAGE
Beaucoup	18	85.7%
Moyennement	3	14.3%
Peu	0	0%
Pas du tout	0	0%
Total	21	100%



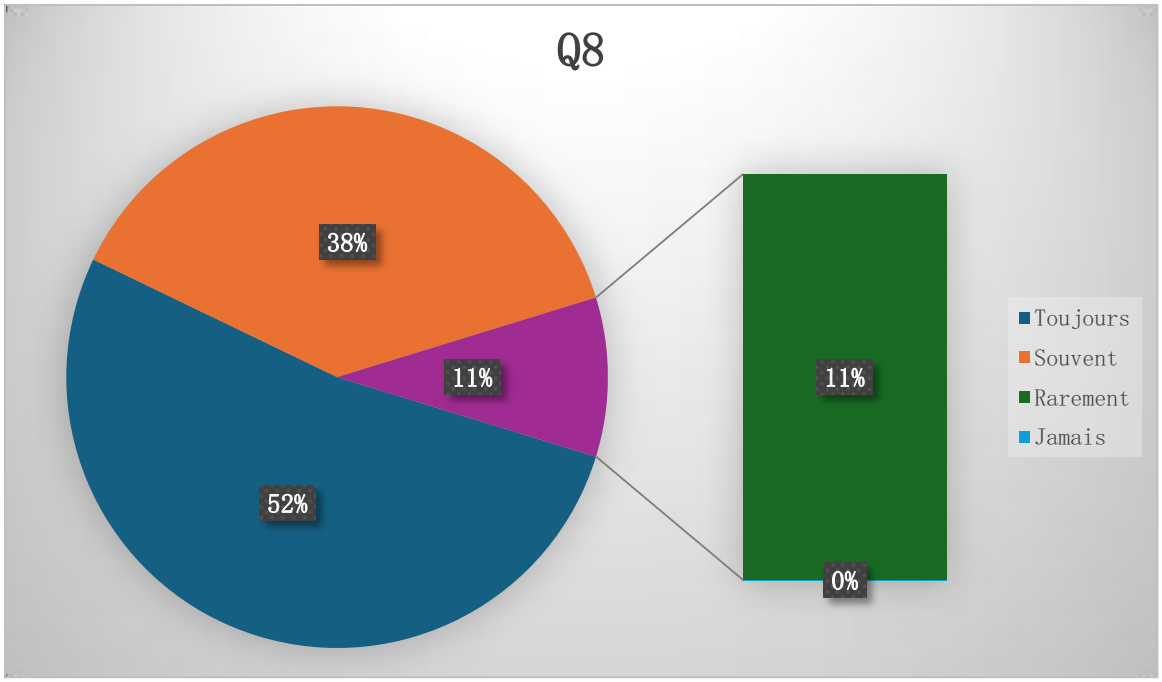
Commentaire :

Ce résultat montre que l'étudiant en 2ème année licence à l'Université de M'sila accorde une grande importance au rôle du professeur en tant que guide. La correction n'est pas perçue comme une simple sanction, mais comme un véritable outil pédagogique qui permet de transformer l'erreur en une opportunité d'apprentissage. Cela confirme que le feedback est un pilier essentiel de l'évaluation formative dans notre contexte d'étude.

Q8 : Recevez-vous des commentaires après les activités évaluatives ?

Option	*NOMBRE*	POURCENTAGE
Toujours	11	52.4%

Souvent	8	38.1%
Rarement	2	9.5%
Jamais	0	0%
Total	21	100%



Commentaire :

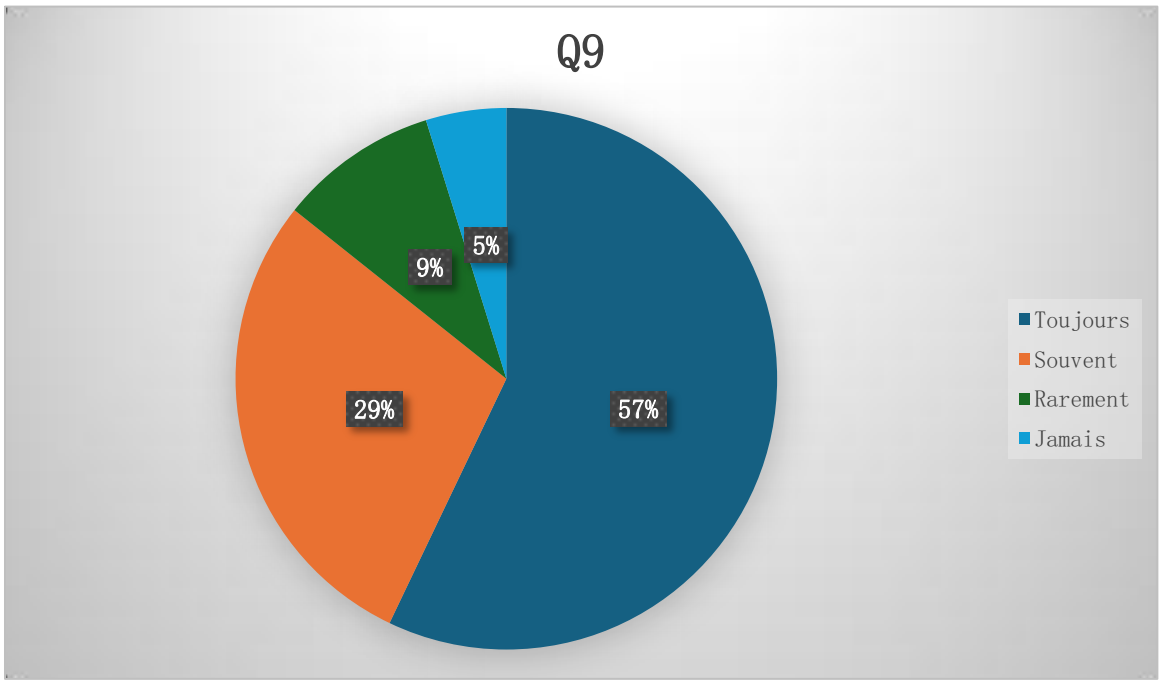
Les résultats montrent que la majorité des étudiants reçoit des commentaires après les activités évaluatives. En effet, 52,4 % déclarent en recevoir toujours et 38,1 % souvent, soit un total de plus de 90 %, ce qui témoigne d'une pratique fréquente.

Cela indique que les enseignants accordent une place importante aux retours dans le processus d'apprentissage. Toutefois, une minorité (9,5 %) affirme ne recevoir des commentaires que rarement, ce qui révèle certaines limites dans la régularité de cette pratique.

Dans l'ensemble, ces résultats confirment que les commentaires constituent un élément essentiel de l'évaluation formative, même si leur généralisation reste à améliorer.

Q9 : Les critères d'évaluation sont-ils expliqués avant les activités ?

Option	*NOMBRE*	POURCENTAGE
Toujours	12	57.1%
Souvent	6	28.6%
Rarement	2	9.5%
Jamais	1	4.8%
Total	21	100%



Commentaire :

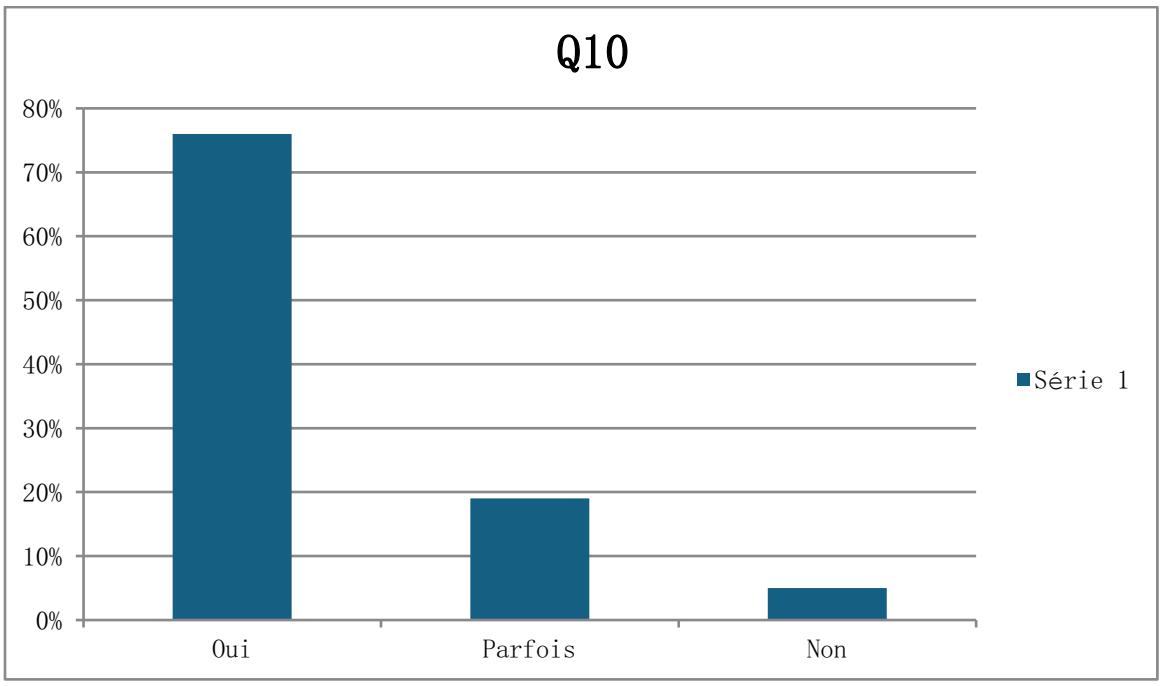
Les résultats montrent que la majorité des étudiants reçoivent des explications sur les critères d'évaluation avant les activités. En effet, 57,1 % déclarent que cela se fait toujours et 28,6 % souvent. Cela indique que cette pratique est largement répandue.

Toutefois, une minorité d'étudiants affirme que les critères sont rarement (9,5 %) ou jamais (4,8 %) expliqués. Ces résultats révèlent quelques insuffisances dans la communication pédagogique. Globalement, les enseignants semblent accorder de l'importance à la clarification des attentes. Néanmoins, des efforts restent nécessaires pour assurer une explication systématique à tous les apprenants.

<u>Section D :</u> Utilité perçue de l'évaluation formative

Q10: Pensez-vous que l'évaluation formative améliore votre apprentissage du FLE ?

OPTIONS	*NOMBRE*	POURCENTAGE
OUI	16	76%
PARFOIS	4	19%
NON	1	5%



Commentaire :

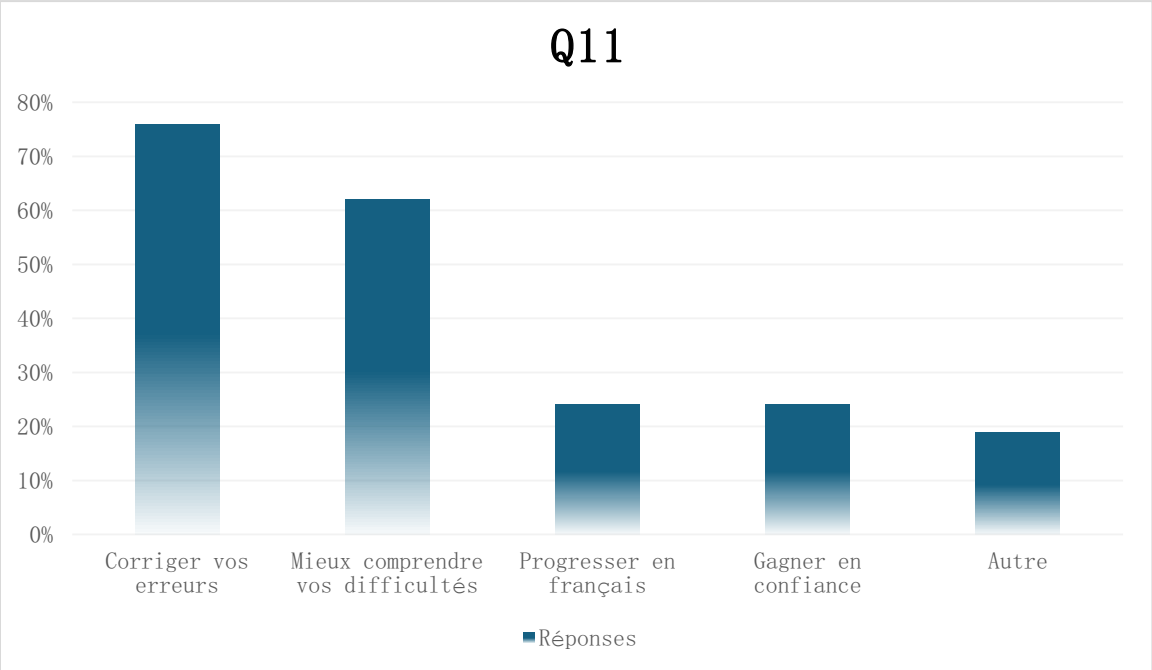
Une écrasante majorité des étudiantes (76 %) affirme que l'évaluation formative constitue un levier majeur pour progresser en français. Ce résultat montre que, pour apprendre une langue étrangère comme le FLE, les étudiantes ont besoin de ce retour constant que leur offre l'enseignant à travers des feedbacks réguliers.

Par ailleurs, les 19 % ayant répondu « Parfois » reconnaissent également l'utilité de cette pratique, bien que son efficacité puisse varier selon la nature du cours ou de l'activité.

En somme, ces réponses révèlent que les apprenantes sont conscientes qu'on apprend mieux de ses erreurs lorsqu'elles sont corrigées dans un climat de confiance, loin de la pression de la note.

Q11 : L'évaluation formative vous aide-t-elle à : (plusieurs réponses possibles)

OPTIONS	*NOMBRE*	POURCENTAGE
Corriger vos erreurs	16	76%
Mieux comprendre vos difficultés	13	62%
Progresser en français	05	24%
Gagner en confiance	05	24%
Autre : comprendre les erreurs / développer les compétences	04	19%



Commentaire :

Ce qui ressort de ces résultats, c'est l'aspect concret de l'évaluation formative pour les étudiantes. La majorité (76 %) la considère avant tout comme un outil permettant de corriger leurs erreurs, ce qui montre qu'elles adoptent une attitude active face à leurs difficultés.

Par ailleurs, 62 % des répondantes la perçoivent comme un moyen de mieux comprendre leurs lacunes. Au-delà de cet aspect technique, cette pratique touche également à la dimension psychologique, notamment en favorisant la confiance en soi et le développement des compétences.

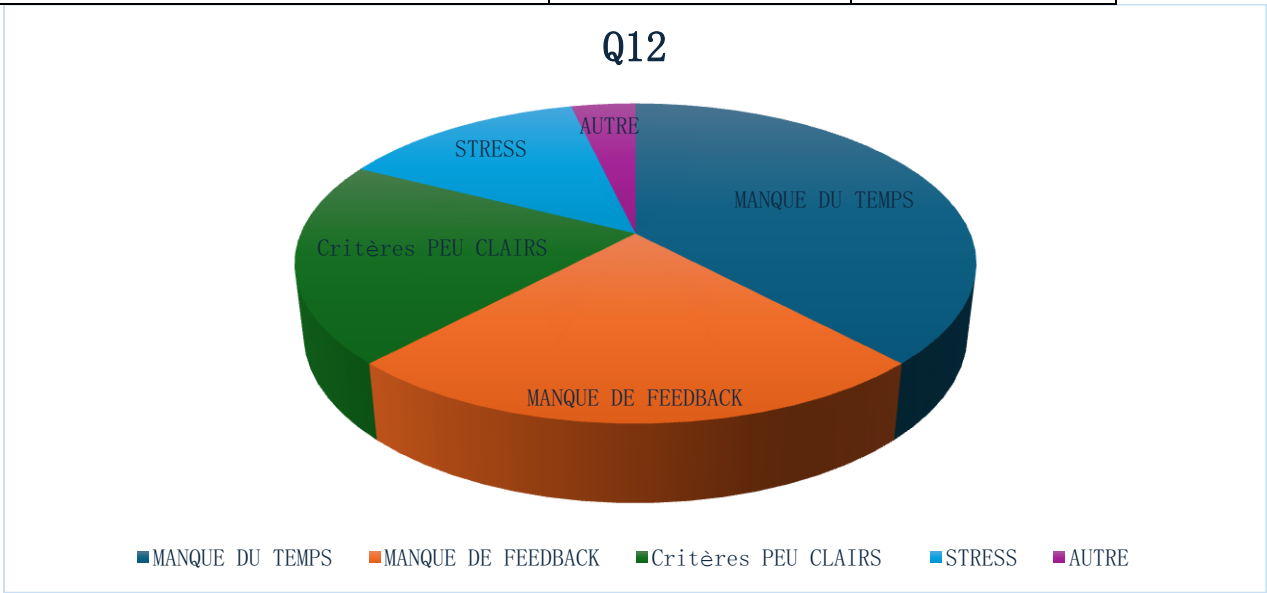
En somme, l'évaluation formative n'est pas perçue comme un simple exercice, mais comme un véritable levier de réussite qui donne du sens à l'apprentissage du français.

Section E :

Difficultés rencontrées :

***Q12 :* Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'évaluation formative ? (Plusieurs choix)**

OPTIONS	EFFECTIFS	POURCENTAGE
MANQUE DU TEMPS	11	52%
MANQUE DE FEEDBACK	07	33%
CRITERES PEU CLAIRS	06	28%
STRESS	04	19%
AUTRE	01	05%



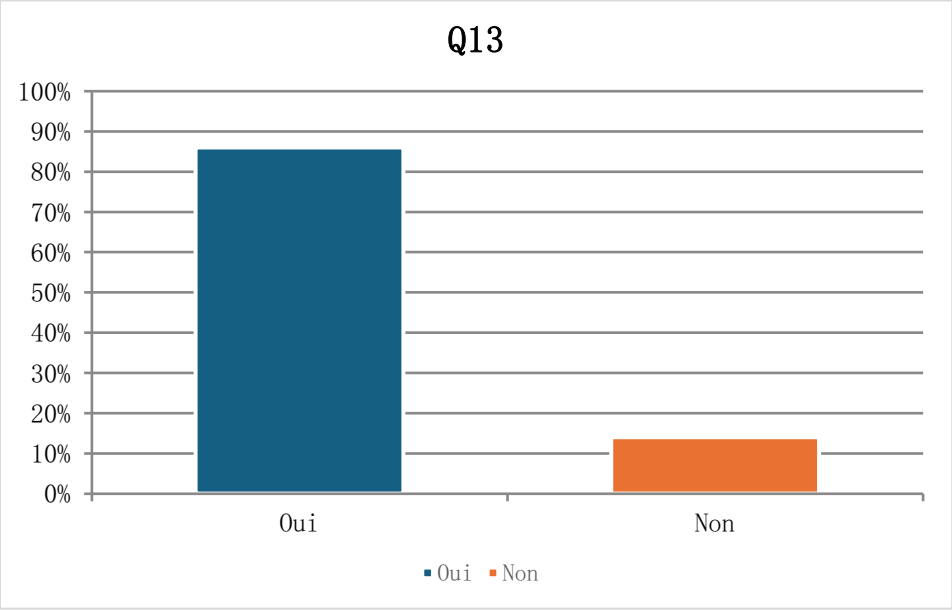
Commentaire :

Ce tableau révèle les obstacles réels que rencontrent les étudiantes. Le défi majeur reste le manque de temps (52 %), dû souvent à la densité du programme qui limite les moments d'échange.

Ensuite, le besoin d'un feedback plus régulier et de critères plus précis montre que l'étudiante veut mieux comprendre ses erreurs pour progresser. Enfin, le point le plus rassurant est le faible taux de stress (19 %), ce qui prouve que l'évaluation formative crée un climat d'apprentissage serein, loin de la pression des examens classiques .

Q13 : Selon vous, l'évaluation formative est-elle suffisamment appliquée en classe de FLE

OPTIONS	EFFECTIFS	POURCENTAGE
OUI	18	86%
NON	03	14%
TOTAL	21	100%



Commentaire :

Ce dernier résultat est décisif : la grande majorité des étudiantes (86 %) estime que l'évaluation formative est suffisante pour leur apprentissage du FLE. Ce chiffre élevé est une véritable validation de cette approche ; les apprenantes y trouvent l'essentiel de ce dont elles ont besoin : correction, orientation et soutien psychologique.

Quant aux 14 % qui ont répondu "Non", elles aspirent probablement à des méthodes complémentaires.

En résumé, ce résultat clôture notre enquête sur une note très positive : l'évaluation formative est perçue comme le pilier central indispensable pour réussir en classe de langue.

Conclusion partielle

L’analyse des données recueillies auprès des étudiantes de deuxième année licence à l’université de M’sila révèle que l’évaluation formative est une pratique pédagogique concrète et régulière, dépassant le simple cadre théorique.

Concernant la première hypothèse relative au manque de clarté des critères, les résultats l’infirment en grande partie puisque 85,7 % des répondantes confirment que les enseignants explicitent les attentes avant chaque activité.

De même, la deuxième hypothèse supposant un feedback lacunaire est également écartée ; en effet, plus de 90 % des étudiantes déclarent recevoir des commentaires réguliers, qu'elles considèrent comme un levier majeur pour corriger leurs erreurs et progresser en FLE.

En somme, cette étude démontre que l’évaluation formative dans ce contexte universitaire a réussi sa transition d'un outil de notation vers un véritable partenaire de réussite, favorisant l'apprentissage dans un climat de confiance libéré de la pression de la note.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette recherche, menée au sein du Département de Français de l'Université de M'sila auprès des étudiantes de deuxième année licence, s'est donné pour objectif de diagnostiquer la mise en œuvre réelle de l'évaluation formative en classe de français langue étrangère (FLE).

À travers une approche descriptive et analytique appuyée sur une enquête par questionnaire, cette étude a permis de confronter les modélisations théoriques de la régulation pédagogique aux perceptions et aux expériences vécues par les apprenantes sur le terrain.

Sur le plan théorique, la littérature scientifique examinée met en exergue le passage paradigmatique d'une évaluation-sanction (sommative) vers une évaluation au service direct de l'apprentissage. Envisagée comme un mécanisme de régulation continue, l'évaluation formative redéfinit fondamentalement le statut de l'erreur en didactique : celle-ci n'est plus perçue comme une faute, mais s'érige en « indicateur de croissance » et en levier d'ajustement permanent.

À travers ses fonctions cognitives et affectives, ce dispositif vise à accompagner l'apprenant, à réduire l'écart entre sa performance instantanée et les objectifs visés, tout en stimulant son autonomie métacognitive par le biais de l'auto-évaluation et de la co-évaluation.

Sur le plan empirique, l'analyse des données quantitatives et qualitatives apporte des éclairages décisifs qui viennent bousculer les suppositions initiales de notre recherche :

- **L'infirmation de la première hypothèse** : alors que nous redoutions une opacité des attentes pédagogiques, les résultats révèlent que **85,7 %** des répondantes confirment que les enseignants explicitent clairement les critères d'évaluation avant chaque activité. La clarification des objectifs s'inscrit donc comme une pratique largement partagée.
- **L'infirmation de la deuxième hypothèse** : contrairement à l'idée d'un feedback lacunaire, plus de **90 %** des étudiantes déclarent recevoir des commentaires réguliers. Cette rétroaction est largement intériorisée par les apprenantes, **76 %** d'entre elles la considérant comme un outil pragmatique pour corriger activement leurs erreurs et guider leur progression linguistique.

En somme, cette étude démontre que l'évaluation formative à l'Université de M'sila a opéré avec succès sa transition d'un construit théorique vers une réalité praxéologique concrète. Plébiscitée par une écrasante majorité d'étudiantes (**86 %**) qui estiment sa fréquence

suffisante, elle s'impose comme un moteur de réussite favorisant un climat de confiance sécurisant, libéré de la charge anxieuse traditionnellement liée à la note.

Toutefois, l'honnêteté scientifique propre au travail de Master impose de nuancer ce bilan positif en mettant en relief les contraintes structurelles identifiées lors de l'enquête. En effet, **52 %** des étudiantes évoquent le **manque de temps** comme le principal obstacle à une régulation optimale, un facteur direct de la densité des programmes universitaires. De plus, bien que le dispositif soit vécu positivement, **43 %** des participantes ignorent encore la dénomination théorique de « l'évaluation formative », ce qui témoigne d'un ancrage davantage intuitif que conceptuel de la part des apprenantes.

Au regard de ces conclusions, plusieurs perspectives didactiques s'ouvrent pour de futures recherches :

1. **L'optimisation temporelle** : étudier comment intégrer des outils d'évaluation formative plus agiles (comme les micro-quiz numériques ou la conceptualisation de grilles d'auto-évaluation standardisées) afin de contourner la contrainte du temps en grand groupe.
2. **La formation des acteurs** : étendre cette étude du côté des enseignants (notamment les enseignants débutants) afin d'analyser leurs propres besoins en formation continue concernant la formulation de feedbacks descriptifs plutôt que généraux.
3. **L'élargissement de l'échantillon** : enrichir ce travail par une étude qualitative longitudinale (observations de classes, entretiens cliniques) et inclure un public mixte pour vérifier si le genre ou le profil académique influence la réception et l'exploitation de la rétroaction pédagogique.

Bibliographie

Références bibliographiques

1. Ouvrages et livres

- Allal, Linda (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Biggs, John (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham : Open University Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- McMillan, James (2007). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Education*. Boston : Allyn & Bacon.
- Nitko, Anthony J. & Brookhart, Susan M. (2014). *Educational Assessment of Students* (7e éd.).
- Perrenoud, Philippe (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Paris : ESF.

2. Articles scientifiques

- Bangert-Drowns, Robert L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). "The instructional effect of feedback in test-like events". *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*.
- Boissard, P. (2016). "L'évaluation formative : un outil de progression". *Synergies France*, n°10, pp.123-132.
- Clariana, R. B., Wagner, D., & Rohrer-Murphy, L. C. (2000). "A connectionist description of feedback timing". *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-11.
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). "Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires". *Revue française de pédagogie*, 176, 101-124.

- Hattie, John & Timperley, H. (2007). “The power of feedback”. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). “Feedback in written instruction: The place of response certitude”. *Educational Psychology Review*, 1, 279-308.
- MacLellan, E. (2001). “Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 307-318.
- Narciss, S. (2004). “The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning”. *Experimental Psychology*, 51, 214-228.
- Orrell, J. (2006). “Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality”. *Teaching in Higher Education*, 11, 441-456.
- Passier, H., & Jeuring, J. (2004). “Ontology based feedback generation in design oriented e-learning systems”. Dans *Proceedings of the IADIS International Conference e-Society*, 2, 992-996.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). “On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation”. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Weaver, M. R. (2006). “Do students value feedback?”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
- Young, P. (2000). “‘I might as well give up’: Self-esteem and mature students’ feelings about feedback on assignments”. *Journal of Further and Higher Education*, 4, 409-418.
- Lavoie, G. S., & Thomazet, S. (2013). “Évaluation de l’élève en difficulté e et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant”. *European Journal of Disability Research*, 7, 116-126.

3. Mémoires et thèses universitaires

- Mersi Abdelhalim (2021). *L’importance de l’évaluation formative dans l’enseignement/apprentissage du deuxième année secondaire*. Université de Tissemsilt.

- LEGROS, Zoé & MOREAU, Mélina (2021). *Les effets des feedbacks extrinsèques sur les interactions d'apprentissage entre les élèves au lycée*. Mémoire de Master MEEF, soutenu le 21 mai 2021.
- Satha Dounya (2021). *Enjeux et difficultés de l'évaluation formative en classe de FLE (étude de cas)*. Mémoire de Master 2, Didactique des Langues Étrangères.

4. Documents pédagogiques et ressources institutionnelles

- *Évaluation formative : le guide complet pour favoriser l'apprentissage* (2026).
- *L'évaluation formative et la rétroaction*, PRE-Capsule4-EvalRetroFormative.pdf.
- *Évaluer pour faire réussir les élèves : Impliquer l'élève dans son évaluation*. Académie de Nantes, p.13.
- *Cours n°13 : La didactique et ses concepts*.

5. Références électroniques et sites web

- *Le rôle du feedback dans l'enseignement/apprentissage*. Disponible sur :
- [1]https://www.bing.com/ck/a?!&&p=a2f76540273e68087949f4340bdee258f23d75d675966e593c61baf9f97c43aeJmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-8248aeb968a5&psq=Le+r%c3%b4le+du+feedback+dans+l%27enseignement+apprentissage&u=a1aHR0cHM6Ly9kdW1hcy5jY3NkLmNucnMuZnIvZHVtYXMtMDMyNzk4ODIvZG9jdW1lbnQ
- *Les enjeux didactiques et psychologiques*. Disponible sur :
- Évaluation formative : le guide complet 2026
- Hans Aebli (2019). *La Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Disponible sur :
- https://www.bing.com/ck/a?!&&p=59801999896238d71815b3091aa6e04f4d0f8033462c2ff8198c1e1cdb307a18JmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-8248aeb968a5&psq=Les+enjeux+didactiques+et+psychologiques&u=a1aHR0cHM6Ly9qb3VybmFscy5vcGVuZWRpdGlvbi5vcmcvcGlzdGVzL3BkZi82MjY4
- Touhami LADJILI. *La didactique des disciplines*.
- , La didactique des disciplines

- *La didactique et la psychologie*. Disponible sur :

- https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9a297cd220ec99fb21bc3424b85ceb1a3fc61ac3199c2855fb89da708b3090bdJmltdHM9MTc3NzU5MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=213a94cc-afce-69fe-06b8-8248aeb968a5&psq=Les+enjeux+didactiques+et+psychologiques&u=a1aHR0cHM6Ly9sb2NhbWluLmZyL2xlLWJsb2d1ZS9sYS1yZWxhdGlvbi1lbnRyZS1sYS1kaWRhY3RpcXVlLWV0LWxhLXBzeWNob2xvZ2llLw

ANNEXE

ANNEXE

Questionnaire sur l'évaluation formative en classe de FLE :

Ce questionnaire est anonyme et s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche universitaire. Merci de répondre avec sincérité.

A. Informations générales :

1. Sexe :

☐ Masculin ☐ Féminin

2. Âge :

☐ 18–20 ans ☐ 21–23 ans ☐ Plus de 23 ans

B. Connaissance de l'évaluation formative :

4. Avez-vous déjà entendu parler de l'évaluation formative ?

☐ Oui ☐ Non

5. Selon vous, l'évaluation formative est :

☐ Une évaluation destinée à noter les étudiants

☐ Une évaluation destinée à améliorer les apprentissages

☐ Une évaluation continue sans note

☐ Je ne sais pas

6. Avez-vous déjà bénéficié d'activités visant à vous aider à progresser sans être noté ?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

C. Pratiques d'évaluation en classe :

7. Vos enseignants utilisent-ils des activités d'évaluation pendant le cours (questions, exercices, discussions, etc.) ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais

8. Les corrections de l'enseignant vous aident-elles à comprendre vos erreurs ?

☐ Beaucoup ☐ Moyennement ☐ Peu ☐ Pas du tout

9. Recevez-vous des commentaires après les activités évaluatives ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais

10. Les critères d'évaluation sont-ils expliqués avant les activités ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais

D. Utilité perçue de l'évaluation formative :

11. Pensez-vous que l'évaluation formative améliore votre apprentissage du FLE ?

☐ Oui ☐ Parfois ☐ Non

12. L'évaluation formative vous aide-t-elle à : (plusieurs réponses possibles)

☐ Corriger vos erreurs

☐ Mieux comprendre vos difficultés

☐ Progresser en français

☐ Gagner en confiance

☐ Autre : ……

E. Difficultés rencontrées :

13. Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'évaluation formative ? (plusieurs choix)

☐ Critères peu clairs

☐ Manque de feedback

☐ Manque de temps en classe

☐ Stress

☐ Autres : ……

Résumé

Cette recherche s’intéresse à la mise en œuvre pratique de l’évaluation formative en classe de français langue étrangère (FLE) au sein de l’université algérienne. Menée auprès des étudiantes de deuxième année licence au Département de Français de l’Université de M’sila, l'étude vise à analyser comment ce dispositif de régulation continue est perçu et vécu par les apprenantes, tout en mesurant son impact sur leur autonomie et leur progression linguistique.

S'appuyant sur une approche descriptive et analytique par questionnaire, les résultats de l'enquête infirment nos hypothèses de départ. En effet, l'analyse des données révèle que 85,7 % des répondantes bénéficient d'une explicitation claire des critères d’évaluation en amont des activités, et que plus de 90 % reçoivent un feedback régulier et constructif, perçu comme un levier majeur de remédiation.

Mots-clés : Évaluation formative, Régulation pédagogique, Français Langue Étrangère (FLE), Rétroaction (Feedback), Autonomie de l'apprenant, Didactique des langues, Université de M'sila.

Abstract

This research examines the practical implementation of formative assessment in French as a Foreign Language (FFL) classrooms within the Algerian university context. Conducted among second-year undergraduate students in the French Department at the University of M’sila, the study aims to analyze how this continuous regulation mechanism is perceived and experienced by learners, while measuring its impact on their autonomy and linguistic progress. Utilizing a descriptive and analytical questionnaire-based approach, the findings invalidate our initial hypotheses.

Keywords: Formative assessment, Pedagogical regulation, French as a Foreign Language (FFL), Feedback, Learner autonomy, Language didactics, University of M'sila.

ملخص

تبحث هذه الدراسة التطبيق العملي للتقييم التكويني في فصول اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ضمن السياق الجامعي الجزائري. أُجريت الدراسة على طلاب السنة الثانية في قسم اللغة الفرنسية بجامعة المسيلة، وتهدف إلى تحليل كيفية إدراك المتعلمين لآلية التنظيم المستمر هذه وتجربتهم لها، مع قياس أثرها على استقلاليتهم وتقدمهم اللغوي. وباستخدام منهج وصفي تحليلي قائم على الاستبيان، تُفنّد النتائج فرضياتنا الأولية.

الكلمات المفتاحية: التقييم التكويني، التنظيم التربوي، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التغذية الراجعة، استقلالية المتعلم، مناهج تدريس اللغة، جامعة المسيلة.