

**LA CONTEXTUALISATION D'UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION  
EN LANGUES AUX APPRENANTS DU CEIL**

**THE CONTEXTUALIZATION OF A LANGUAGE ASSESSMENT  
SYSTEM FOR CEIL LEARNERS**

**Laila saliha KIES\*<sup>1</sup>**

**Mounia Aicha SEBANE<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire, IPLFS, Université Mascara, laila.kies@univ-mascara.dz

<sup>2</sup>Laboratoire, IPLFS, Université Mascara, msebane@univ-mascara.dz

**Résumé**

Cet article s'inscrit dans la didactique du français langue étrangère (FLE) et s'appuie sur les résultats d'une recherche empirique. Il s'articule autour de l'élaboration d'un dispositif d'évaluation inspiré du cadre européen commun de référence (CECRL) en corrélation avec le contexte algérien des apprenants du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) de l'université de Mascara. L'objectif de ce dispositif est l'évaluation des compétences langagières des apprenants de manière pertinente, en vue de la mise en place d'une formation répondant aux besoins et aux exigences d'un cursus universitaire réussi.

**Mots-clés :** cecrl, test d'évaluation, contexte algérien, contextualisation, conception de test

---

\* Auteur correspondant

## **Abstract**

This article is part of the teaching of French as a foreign language (FLE) and is based on the results of empirical research. It revolves around the development of an assessment system inspired by the Common European Framework of Reference (CEIL) and correlated with the Algerian context of learners at the university's intensive language teaching center (CEIL) of Mascara. The objective of this device is to assess the language skills of learners in a relevant way, with a view to setting up training that meets the needs and requirements of a successful university course.

**Keywords:** cecrl, assessment test, algerian context contextualization, test design

Cet article rend compte d'une étude réflexive en didactique du français langue étrangère (FLE) sur la contextualisation d'un test de langue standardisé de type DELF A1 adopté par le CECRL aux apprenants du CEIL de l'université de Mascara. Ceci, suite aux difficultés rencontrées par ces apprenants lors de la passation de ce test et qui ne sont pas « uniquement d'ordre linguistique comme on pourrait facilement l'imaginer, mais d'ordre culturel, socio-culturel, cognitif et contextuel » (Beillet, 2016, Ammouden, A. & Ammouden, M, 2010).

En effet, étant la norme adoptée par toute l'Europe, et en dehors, le cadre constitue la référence en matière d'élaboration de tests de langues, des modèles d'évaluation et de certifications universelles

servant de repères pour les enseignants et les centres de langues (Conseil de l'Europe, 2003, Noel-Jothy & Sampsonis, 2006). Ces derniers accueillent en chaque début d'année, un nombre croissant d'étudiant en proie de difficultés en production / compréhension tant à l'oral qu'à l'écrit (Braik, 2008, Mostefaoui, 2009, Sebane, 2011) en vue de formations adaptées. Celles-ci leur permettraient entre autre, de « savoir lire et réagir rapidement à des textes longs et complexes, [...] comprendre les nuances de plusieurs énoncés, connaître implicitement de nombreux codes ou sigles internes aux disciplines » Derive et Fintz (1998, p : 42). Il faut rappeler que ces formations ne se font qu'en aval de tests de positionnement de type DELF A1, A2, B1.

Néanmoins, ces tests prônés par le CECRL ont été conçus dans des contextes européens et s'adressent à « des populations multiculturelles » sans prendre en compte « l'environnement notionnel ou civilisationnel dans lequel la langue devra servir » (Premat & Simon, 2011, p : 136-138). De plus, ils font abstraction des traits constitutifs du contexte de l'enseignement /apprentissage des langues de ces apprenants, d'où l'impossibilité d'évaluer les compétences langagières et surtout culturelles avec pertinence.

Ceci a été confirmé par les résultats que nous avons enregistrés lors de la passation du test DELF A1 auprès des étudiants du CEIL. De fait, nous avons relevé des difficultés d'ordre culturel, linguistique et cognitif obligeant parfois les candidats à ne pas donner de réponses. Cette abstention selon Demeuse et *al.* (2006, p : 5) serait due à « une erreur de conception » du test, au niveau

du support ou de la consigne, et qui impacterait la réponse. Le candidat, en raison de son appartenance à un groupe culturel, politique ou religieux « éprouvera plus de difficultés à défendre un point de vue contraire à ses convictions qu'un candidat partageant la prise de position imposée par la consigne » (2006, p : 6).

Par ailleurs, les représentations d'un apprenant évoluent tout au long de son apprentissage, en revanche, celles liées à son contexte, religieux, éducationnel, semblent récalcitrantes et deviennent source d'erreurs. C'est, ce qu'Astolfi (1997) appelle les « conceptions alternatives des élèves ».

Ces difficultés sont à l'origine de biais, qui d'après Demeuse donneraient des résultats inexacts, dus à des défauts inhérentes à l'instrument d'évaluation utilisés, et qui pourraient impacter négativement les résultats. Parmi ces biais (annexe N°1), nous citons :

- Un biais culturel : la réponse attendue serait en désaccord avec les valeurs idéologiques, philosophiques ou croyances religieuses de certains candidats. Cas de l'item N°4 de l'exercice N°1.

- Un biais linguistique/ cognitif : La présentation matérielle du support, entre un mail écrit en très petit caractère et une bande annonce chargée d'informations avec des référents obscurs. Cas de l'item N°1 de l'exercice N°2.

- Un biais linguistique/ cognitif : la nature de la tâche à réaliser en elle-même et qui n'a pas fait l'objet d'apprentissage antérieur,

La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants...

à l'exemple de tracer un chemin sur un carte. Cas de l'item N°1 de l'exercice N°3.

- Un biais cognitif : l'habillage d'une situation qui veut dire l'organisation de ses composantes en un énoncé intelligible, serait susceptible de provoquer une activité cognitive importante. Cas de l'item N°1 de l'exercice N°3.

Ces biais sont la conséquence de compétences n'ayant pas fait l'objet d'apprentissage et ne figurant pas dans les contenus et les programmes de l'enseignement/ apprentissage du FLE des apprenants. Car, elles sont toutes rattachées au contexte européen dont le degré de connaissance correspond aux descripteurs qui définissent le niveau de langue (CECRL, 2001).

De plus, les apprenants « traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturel, familial, linguistique » (Ellis, 1997 ; Legros, Acuna et Maitre de Pembroke, 2003 cité par Boudechiche, 2007, p : 160) puisque l'enseignement/apprentissage est « socialement situé » comme l'avancent Porquier et Py (2004, p : 5). Le contexte devient alors, comme le soulignent Véronique Castellotti et Marc Debono : le symptôme d'une difficulté (2017).

A ce propos, Dabène atteste que « bon nombre de concepts clés de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord-américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes » (1990, p : 7). D'où l'intérêt porté au contexte et au « poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs » qui forment « comme un ensemble

de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. » (Chiss & Cicurel, 2005, p : 6).

Il devient alors nécessaire de « réfléchir à d'autres façon d'évaluer » pour « lever un grand nombre de malentendus » et pour monter du respect au candidat (Tagliante, 2005, p : 9). Mucchielli affirme que pour «atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. » (2004, p : 23).

C'est ce à quoi cette contribution tente de démontrer, du moment que le cadre tel quel ne conviendrait pas à tous les public (Rosen, 2007).

Rappelons que pour mériter le nom de test, ce dernier doit être d'abord, valide, faisable, fiable, standardisé, et fidèle. La validité d'après, le Conseil de l'Europe, se résume en « ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit-être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats » (2001, p : 135). Noël-Jothy et Sampsonis (2006), s'accordent à dire qu'elle donne « une image réaliste des capacités langagières des apprenants en situation authentique et prédit les compétences en situation réelles » ( p : 44) . Par ailleurs, la faisabilité est en relation avec le temps imparti à l'évaluation correspondant aux types de taches à réaliser ainsi qu'à la clarté des consignes et l'absence de toute ambiguïté. (Lussier & Turner, 1995, p : 185-186 ; Bailey, 1998, p : 3 ; Com, 2007, p : 3). Enfin,

et toujours selon Conseil de l'Europe, la fiabilité, est « la mesure selon laquelle on retrouve le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves » (2001, p : 135). Récemment, deux autres critères ont été ajoutés pour juger d'un bon test, à savoir : L'équité et l'authenticité. Noel-Jothy & Sampsonis disent à ce propos, qu'un test est équitable lorsqu'il offre les mêmes chances aux candidats de réussite en dépit de leurs races, sexes et origines ethniques. Les sujets tabous qui portent sur la religion et les convictions personnelles rendent incapables les candidats à démontrer leurs réelles compétences (2006, p : 51). Pour l'authenticité, Turner prétend que l'évaluation ainsi que l'enseignement d'une langue devraient se référer aux situations réelles des candidats et se faire à partir de situations authentiques (1995, p : 110).

C'est donc au regard de ces considérations théoriques qu'il convient de poser la problématique suivante :

Comment un dispositif d'évaluation conçu de manière très contextualisée serait-il à même d'évaluer les compétences en langues des apprenants du CEIL avec pertinence en vue de l'élaboration d'un programme de formation répondant à leurs besoins et attentes ?

De cette problématique, découlent les hypothèses suivantes :

**H1** : Un test contextualisé rendrait compte de manière pertinente du niveau des apprenants en langue par rapport à un test type DELF A1.

**H2** : un test contextualisé identifierait efficacement les difficultés langagières des apprenants du CEIL.

L'objectif de cette recherche n'est pas de rejeter les principes du cadre, ni de les appliquer à la lettre, mais de passer d'« une évaluation fondée sur les savoirs à une évaluation fondée sur les savoir-faire» (Hilton, 2003, p : 25) à travers l'élaboration d'un matériel didactique inspiré de celui-ci et correspondant aux besoins des étudiants algériens. (Rolle-Boumlic, 2002, Mangiante &Parpette, 2004, Sebane, 2011)

Pour ce faire, nous avons suivi la méthodologie suivante :

Nous avons commencé dans un premier temps, par la passation d'un test DELF A1 ensuite, l'analyse de ses résultats. Dans un second temps, nous avons élaboré un test contextualisé, dit « maison » que nous avons fait passer aux mêmes candidats du CEIL de Mascara. Enfin, nous avons analysé les résultats et avons comparé les deux tests en matière de pertinence.

Il est nécessaire de mentionner que pour les besoins de notre article, nous nous focalisons uniquement sur l'épreuve de la compréhension de l'écrit des deux tests.

## **1. METHODOLOGIE**

### **1.1. Participants :**

L'expérience que nous avons menée dans le cadre de notre recherche doctorale s'est déroulée au niveau du CEIL de l'université de Mascara au cours de l'année **2018/2019**. Le public cible composé de **64** apprenants ayant obtenu leurs baccalauréats



La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants...

entre **2013** et **2018** dont la moyenne de l'épreuve de français est de **11.04/20**. Par ailleurs, nous leur avons soumis un questionnaire afin de définir leurs profils qui a révélé que :

- 46.87% des apprenants du CEIL ont des difficultés de compréhension de l'écrit du français général.
- 20.31% des apprenants reconnaissent avoir des difficultés à lire et à comprendre les photocopiés et cours donnés par leurs enseignants.
- 32.81% ont des difficultés à lire et à comprendre les ouvrages de spécialités.

## **1.2. Outils :**

### **1 .2.1. Le test de type DELF A1 :**

Une fois le profil défini, nous leur avons fait passer le test DELF A1 dont les résultats sont regroupés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 1. Les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du test DELF A1 :**

<b>Nombre d'apprenant</b>	<b>Réponses justes</b>	<b>Réponses fausses</b>
<b>64</b>	<b>78.12 %</b>	<b>21.87%</b>
<b>Le niveau A1</b>	<b>Acquis</b>	<b>Non acquis</b>

Après la passation du test DELF A1, les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit ont révélé que **78.12%** des candidats ont le niveau **A1** contre **21.87%** qui ne l'ont pas acquis.

Suite aux analyses de ces résultats qui ont confirmé l'existence de biais cités en supra, nous avons décidé de la conception d'un autre test (annexe N° 2) tout en restant fidèle aux critères du CECRL et aux exigences du contexte local, contexte, dans lequel ces apprenants vivent et poursuivent leurs études. L'objectif étant d'évaluer leurs compétences langagières avec un outil pertinent et efficace.

## **2. LE TEST CONTEXTUALISE DIT « MAISON » :**

Selon Mangiante et Parpette (2011) jusqu' à présent, il n'existe pas encore d'évaluations qui portent sur le discours universitaire vu sa complexité, la diversité de son public et ses différentes spécialités. De ce fait, nous avons conçu un test évaluant les compétences linguistiques et socioculturelles des apprenants du CEIL de l'université de Mascara selon le contexte universitaire algérien. Rappelons que dans le chapitre 5 du CECRL, l'usage de la langue et le contexte de son utilisation vont de pair. En effet, le besoin de communiquer naît d'une situation donnée, et la forme ainsi que le contenu de cette communication répondent à cette situation. Ainsi, la primauté est donnée aux différents aspects que peut prendre le contexte.

Lorsqu'on développe des tests linguistiques selon Beillet (2016), nous devons prendre en considération « la nature de l'utilisation de la langue » (compétences communicatives et linguistiques) en

reconnaissant « l'importance du contexte, discursif et sociolinguistique » (p : 149). Elle ajoute que la conception d'un test de langues, nécessiterait l'articulation de 3 points essentiels, à savoir ;

- le contexte : dans le sens où « il faut être conscient de la situation des étudiants et pour cela effectuer un état des lieux ».
- Les capacités à évaluer : c'est-à-dire ce « que l'on doit déterminer en termes de compétences et de contenus ».
- Le type d'évaluation choisis « c'est-à-dire qu'on va chercher à créer une évaluation adaptée ». (2016, p : 152).

De plus, ce test « Maison » est élaboré selon l'approche actionnelle \*prônée par le CECRL, comporte plusieurs tâches† à accomplir à travers différentes activités évaluant ainsi les quatre compétences.

## **2.1. Description du test contextualisé / maison :**

Ce test contextualisé est conçu à partir du test DELF A1. Il permet d'évaluer les apprenants au niveau de la réception orale et écrite ainsi qu'en production orale et écrite comme il est détaillé ci-après :

---

\* Considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR, 2001, p : 15)

†. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECR, 2001, p : 15)

### **2.1.1-La compréhension de l'oral :**

Cette épreuve comporte quatre exercices, dure 20mn et est notée sur 25 points. Elle a pour support une interview de 9 :02 mn réalisée par un journaliste algérien avec le chanteur et acteur Marc Lavoine lors de sa première visite en Algérie à l'occasion d'un concert qu'il a donné à la salle El Hoggar à Alger, le 11 mars 2018. Cette épreuve comprend 10 items.

### **2.1.2-La compréhension de l'écrit :**

Cette épreuve comporte quatre exercices accompagnés de 13 items, dure 30mn et est notée sur 25 points. Chaque exercice a un support différent dont les thématiques sont en lien avec le contexte universitaire algérien, à savoir ; un message sur l'application « Messenger », des annonces publicitaires de téléphonie pendant le mois sacré de Ramdhan, un fait divers et une annonce de location de voiture. L'objectif étant d'évaluer les compétences d'un apprenant A1 selon le CECRL au niveau de :

**2.1.2.1** -La compréhension générale « de textes courts très courts et très simples, en relevant des noms et des mots familiers.

**2.1.2.2**- la compréhension de la correspondance « comprendre des messages simples et bref sur une carte postale ».

**2.1.2.3**-Lire des instructions » peut suivre des indications brèves et simples pour aller d'un point à un autre ».

**2.1.2.4** - Lire pour s'orienter « peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne ».

La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants...

### **2.1.3-La production de l'écrit :**

Cette épreuve comporte deux exercices, dure 30 mn et est notée sur 25 points. Il s'agit dans le premier exercice de remplir un formulaire pour l'obtention d'une carte de bibliothèque.

Pour le deuxième, il est demandé aux candidats de rédiger une courte lettre d'excuse pour décliner une invitation.

### **2.1.4-La production de l'oral :**

Elle est notée sur 25 points, dure 5 à 7 minutes pendant lesquelles le candidat doit se présenter, poser des questions et entretenir un dialogue de courte durée avec l'examineur.

Le tableau ci-après résume l'évaluation de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du test contextualisé, son contenu en termes d'objectifs, de la nature des supports utilisés, du nombre des items que renferme chaque exercice, du temps imparti à chaque exercice, de la durée et du barème de chaque exercice.

**Tableau 2. Le contenu de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du test contextualisé :**

<b>Compréhension de l'écrit</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Supports</b>	<b>Formes</b>	<b>Durée</b>	<b>Barème</b>
	- comprendre des messages simples et brefs sur carte postale.	-une lettre : un message sur	Exo1 : 5Items	<b>30 mn</b>	10pts

		Messenger .			
	- comprendre des textes très courts et très simples en relevant des noms, des mots familiers.	-annonce publicitaire de téléphonie.	-Exo2 : 2 Items		-04pts
	- Se faire une idée sur le contenu d'un texte informatif assez simple.	-un fait – divers.	Exo3 : 3Item		-05pts
	- Se faire une idée sur le contenu d'un texte informatif assez simple.	-Annonce de location de voiture.	- Exo4 : 3Item		-06pts

Après la passation du test contextualisé, nous avons enregistré les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit présentés selon le tableau ci-dessous.

**Tableau 3. Les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du test contextualisé :**

<b>Nombre d'apprenant</b>	<b>Réponses justes</b>	<b>Réponses fausses</b>
<b>64</b>	<b>81.13 %</b>	<b>18.86%</b>
<b>Le niveau A1</b>	<b>Acquis</b>	<b>Non acquis</b>

**2.2. Analyse et interprétation des résultats du tableau3 :**

Suite à la passation de cette épreuve, nous avons relevé les résultats suivants :

81.13 % des étudiants ont atteint le niveau A1 contre 18.86%. Nous constatons que ces résultats sont en hausse par rapport à ceux du test DELF A1. Cette progression serait due à la conception d'items inspirés du contexte des apprenants facilitant ainsi la compréhension et l'exécution des tâches demandées.

En effet, Le choix des supports et des thématiques en rapport avec le contexte des apprenants, à l'exemple de la téléphonie (cas de l'item N °1 de l'exercice N°2) ; un sujet très prisé par les étudiants en particulier, a motivé les candidats et les a encouragés à comprendre. Plus le sujet intéresse le candidat, plus la compréhension est facile. En d'autres termes, l'intérêt que manifeste un apprenant au texte « soutiendra ses efforts » de compréhension (Conseil de l'Europe, 2001).

Par ailleurs, la familiarité des tâches, la nature des consignes sont des critères qui ont permis aux candidats de répondre aux différents items et de répondre juste, car, la compréhension de l'écrit selon Cornaire, se fait en «fonction de trois grandes variables indissociables : le texte, le contexte et le lecteur.» (1991, p : 27), réfléchir au contexte impose des choix à faire quant aux textes utilisés.

Autre exemple qui explique le taux plus élevé de bonnes réponses du test maison, est celui de l'item N°1 de l'exercice N°3 dont le support est un fait divers que les apprenants ont eu l'occasion d'étudier en première année secondaire. La consigne de cet item est délibérément la même que celle de l'item N°1 de l'exercice N°3 du test DELF A1, à savoir, dessiner l'itinéraire qu'ont pris les convoyeurs pour acheminer la drogue jusqu'à destination.

Le pourcentage de réussite élevé obtenu, serait dû au fait que le support en lui-même était plus compréhensible par rapport à celui du DELF A1, du fait que les apprenants en ont déjà fait l'expérience de ce genre de texte, d'un côté. D'un autre côté, ils connaissent les noms des villes cités dans le texte pour tracer l'itinéraire. Une fois le support compris, la consigne devient tâche facile. Ceci confirme l'hypothèse **H 1** qui suppose qu'un test contextualisé rendrait compte de manière plus pertinente du niveau des apprenants en langue, par rapport à un test type DELF A1.

De plus, il importe de souligner que ce test a permis d'établir un diagnostic différentiel quant aux réelles difficultés des apprenants du CEIL. Celles-ci, imputables aux carences linguistiques et



cognitives affecteraient « la pensée conceptuelle, le lexique, l'appareil argumentatif et la compréhension des structures qui régissent la langue » (Van Raemdonck, 2000, cité par Peters & Bélair, 2001, p : 1). Pour exécuter une tâche, les apprenants « doivent maîtriser le contenu et la forme» (CECRL 2001, p : 124). Il est question, en effet, de la compréhension d'un processus, d'organisation d'information pour construire du sens (Boterf, 1995), et l'existence de difficultés ne fait qu'entraver encore plus la compréhension de ce processus. Ceci confirme l'hypothèse **H 2** qui suppose qu'un test contextualisé identifierait efficacement les difficultés langagières des apprenants du CEIL.

Pour conclure, nous rappelons qu'il est fortement admis que la difficulté première à laquelle sont confrontés les étudiants à l'université est la langue d'enseignement. Partant de ce constat, il importe de faire une analyse fine de toutes les situations de communications et de définir les formes discursives les plus récurrentes dont les étudiants auront à affronter afin de mieux les outiller grâce à une formation adaptée. Pour ce faire, il est nécessaire d'évaluer d'abord le niveau en langue avec pertinence, à travers un test adapté au contexte universitaire algérien. C'est l'objet même de cette recherche.

En effet, le test que nous avons élaboré à partir de la contextualisation d'un test DELF A1, a permis d'offrir aux candidats les outils les plus adaptés pour mesurer leurs réelles compétences langagières et d'assurer un progrès dont on ne peut douter (Castellotti, Debono et Huver, 2017). Cette contextualisation selon Coste « de quelque mode qu'elle soit, n'a

de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant » (2007, p : 50).

Rappelons que le dispositif que nous avons conçu à partir de situations authentiques en prenant en compte les savoirs linguistiques / culturels et cognitifs antérieurs, le vécu/ l'expérience, ainsi que le parcours éducationnel / professionnel des candidats leur a permis de mobiliser et d'exploiter toutes leurs compétences et leurs potentiels langagiers. Ce qui a eu pour conséquence une amélioration du taux de réussite pénalisé par le test DELF A1.

En outre, cet outil a permis de mieux identifier les carences des candidats puisqu' il rend compte d'une cartographie de leurs points forts et leurs points faibles (Beillet, 2016). Il est vrai que l'acquisition d'une compétence ne suit pas la même progression chez tous les candidats. Ce dispositif a démontré que certains sont meilleurs en compréhension qu'en production, et d'autres à l'écrit plutôt qu'à l'oral. Ce qui permettrait d'investir dans une formation personnalisée.

Par ailleurs, même si ce test n'est encore qu'au stade embryonnaire, il ouvre le champ à beaucoup de perspectives. En effet, il pourrait servir de modèle d'évaluation pour les compétences langagières des étudiants et notamment les nouveaux bacheliers dès leurs inscriptions à l'université. Ceci dans le souci de leurs proposer une formation intensive / semi intensive avant même d'entamer l'année universitaire afin de diminuer la déperdition dans l'enseignement supérieur.

La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants...

Aussi, ce test permet-il à une plus large échelle (nationale) de connaître le niveau des étudiants et de les comparer pour définir le niveau adéquat à la poursuite des études universitaires.

Enfin, l'adaptation des items des évaluations standardisées selon les contextes locaux dans le respect des particularités des apprenants et de leurs besoins est nécessaire à l'élaboration de tests valides, pour la conception de programmes de formation efficaces.

### **BIBLIOGRAPHIE**

Ammouden, A, & Ammouden, M, « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », Synergies Algérie, n° 9, 2010, p37-44, « disponible sur »  
[<http://gerflint.fr/Base/Algerie9/ammouden.pdf> consulté le 21/02/2020].

Beillet M, « conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée de l'enseignement supérieur en France », université de Mons, faculté de psychologie et science de l'éducation ,2016.

Bélaïr L, « L'évaluation dans l'école », Nouvelles pratiques. ESF, Paris, 1999.

Braïk, S, « L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes », Synergies, n°2, Algérie, P79-92, 2008.

Carras C et al, « Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue », Clé International, Paris, 2007.

Castellotti V, et al, « Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues », TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique, n°65,2017, p113-130, « disponible sur » [[http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130\\_Varia\\_def.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130_Varia_def.pdf)] consulté le 15/09/2020.

Chiss J-L, & Cicurel F, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », dans, Beacco J-C, et al, (dirs), « Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues », PUF, Paris, 2005, p1-9.

Conseil de l'Europe, « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer », éd. Didier 15, Paris, 2001.

Cornaire C, « Le point sur la lecture -Didactique des langues étrangères- », CLE international, 1991.

Dabène L, & al, « Variations et rituels en classe de langues », Didier/CREDIF, Paris, 1990.

Derive M-J, & Fintz C, « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université », dans, Fintz C, (dir), « La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ? », L'Harmattan, Paris, 1998, p41-51.

Fintz C, « La didactique du français dans l'enseignement supérieur », L'Harmattan, Paris ,1998.

La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants...

Lallement B & Pierret N, « L'essentiel du CECR pour les langues, le cadre européen commun de référence pour les langues », éditions Hachette, Paris, 2007.

Lallement B, & Pierret N, « L'essentiel du CECR pour les langues- le cadre européen commun de référence pour les langues - », éditions Hachette, Paris, 2007.

Lussier et al, « *Le point sur l'évaluation en didactique des langues* », Centre éducatif et culturel, Québec ,1995.

Madeleine R-B, « Ingénierie de la formation », Séminaire pour la formation de formateurs, 2002

Mangiante J-M, & Parpette C, « Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours », Hachette, Paris, 2004

Mangiante J-M, & Parpette C, « Le français sur objectif universitaire, Grenoble », PUG, 2011.

Martine P, & Louise B, « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, « disponible sur » [<http://journals.openedition.org/ripes/> 439 mis en ligne le 20/06/2011], consulté le 07/09/2020.

Mucchielli A, « Compréhensive (approche) », dans, Mucchielli A, (dir), « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines », Armand Colin, Paris, 2004, p304.

Noël-Jothy F, & Sampsonis B, « Certifications et outils d'évaluation en FLE », hachette, Paris, 2006.

Porquier R. & Py B, « Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours », Didier/CREDIF, Paris ,2004.

Rosen E, « Le point sur le cadre commun européen de référence pour les langues », Clé internationale, paris, 2007.

Sassi S, & Sebane M, « Les stratégies de compréhension en lecture adoptées par les étudiants en première année biomédicale à l'université de Sidi Bel Abbes », Revue Afak ILMIA, Volume 11 Numéro 02, 2019, P672-685, « disponible sur » [ <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/93901> mise en ligne le 12/05/2019] consulté le 20/10/2020.

Sebane M, « Entre les langues arabe et française, une grande histoire d'interférences : état des lieux et remédiations », María Manuela Merino García (coord.), Universiade de Jaén, p645-650, « disponible sur » [ <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7087757> ], consulté le 05/01/2019.

Sebane, M, « FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques, Le Français sur Objectifs Universitaires », Synergies Algérie, 2011, p375-380, « disponible sur » [ <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf> ] consulté le 10/06/2020.

Tagliante C, « L'évaluation et le Cadre Européen Commun », CLE International, Paris, 2005.

La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants...

Veltcheff C, & Hilton S, « L'évaluation en FLE », Hachette, Paris, 2003.

Véronique S, Christophe P, « Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? », Synergies pays scandinaves, n°5, 2010, p133-142, « disponible sur » [[https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/christophe\\_premat.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/christophe_premat.pdf)] consulté le 31/08/2019.

### Annexe N°1 :

L'item N°4 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du DELF A1.





Image a



Image b



Image c

L'item N°1 de l'exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du DELF A1.

**LES ROUSSES PREMANON** *Franche Comté*  
À la montagne. Station de ski à 1 km. Piste de fond à 10 m. Lac à 4 km. Studio de 26m<sup>2</sup>.  
3 personnes. Tout confort. Orientation sud-ouest. Location été-hiver. Prix par semaine : 366 €. Tél. propriétaire 03 21 45 66 78.

**BIARRITZ** *Aquitaine*  
Mer à 2 km. Lac à 300 m. Dans ville touristique. F2 de 45 m<sup>2</sup> dans maison. 4 personnes. Très calme, dans verdure. Parking privé ombragé, jardin clos de 70 m<sup>2</sup>. Prix semaine : 460 €. Tél. : 05 59 84 12 32.

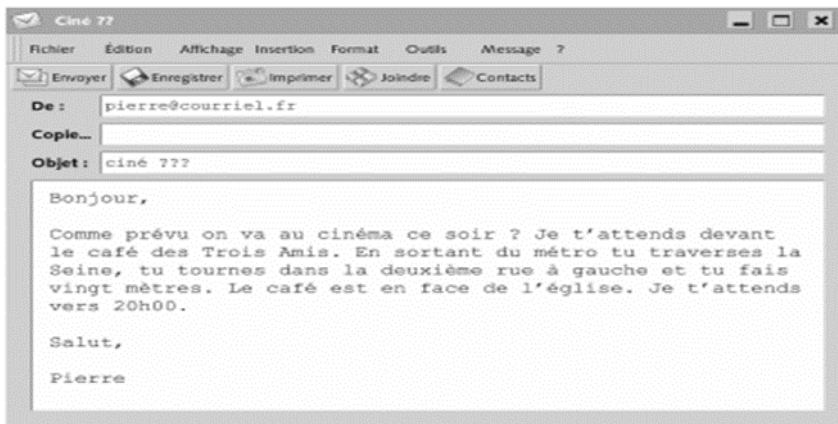
**05 SERRE CHEVALIER**  
Maison – Capacité : 4 personnes. Située près des pistes de ski... Réserver au 01 40 46 04 18.  
577 € par semaine.

**84 ST SATURNIN APT**  
Maison – Capacité : 4/5 personnes. Située sur la plage... Réserver au 04 03 02 20 10  
443 € par semaine.



La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants....

L'item N° 1 de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du DELF A1.



Plus de 44 kg de résine cannabis ont été saisis, dimanche, dans le domicile d'un homme A.H. un repris de justice âgé de 52 ans, a-t-on appris, selon la police judiciaire de la sureté de la wilaya de Sétif. La drogue avait été livrée auparavant par deux personnes l'un habitant la willaya de Relizane, et l'autre Tiaret. Cette même source précise, par ailleurs, que ces derniers ont été vus vendredi soir à bord d'un véhicule léger immatriculé dans la wilaya de Chlef, dans un café à Sig. D'après d'autres témoignages, ils ont été vus à Relizane dans un restaurant le lendemain.

Info soir, mardi, février 2015

### Annexe N°2 :

L'item N°1 de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension :



L'item N°1 l'exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du test contextualisé :

<p><b>1_Avec le forfait Hayla Bezzef de Djezzy sans abonnement et pour la somme de 2000DA vous avez un crédit de 3000DA, des communications illimitées 24h/24 vers le même opérateur, 90Go d'internet avec un bonus de 90Go pendant 3 mois puis 30 Go (plus 6 Go en option à 600DA). Les SMS sont illimités vers Djezzy et de 5 DA vers les autres opérateurs. (Djezzy/05/2018).</b></p>	<p><b>2_Avec le forfait Win Max Control de Mobilis, et pour la somme de de 2000DA vous avez un crédit de 2000DA, des communications illimitées vers le même opérateur24h/24, et 7 heures d'appels gratuits vers les autres opérateurs, 30Go d'internet avec en bonus Facebook et Whatsapp gratuits. Les SMS sont illimités vers Mobilis et de 5 DA vers les autres opérateurs (Mobilis/05/2018).</b></p>
<p><b>3_Avec le forfait Mobilis PixX sans abonnement et pour la somme de 2000DA vous avez un crédit de 4000DA, des communications illimitées 24h/24 vers le même opérateur, 30Go d'internet avec en bonus Facebook gratuit. Les SMS sont illimités vers Mobilis et de 5 DA vers les autres opérateurs. (Mobilis/05/2018).</b></p>	<p><b>4_Avec le forfait Ooredoo Gold sans abonnement et pour la somme de 2000DA vous avez un crédit de 5000DA, des communications illimitées vers le même opérateur 24h/24, 40Go d'internet pendant 3 mois puis 20 Go. Les SMS sont illimités vers Ooredoo et de 5 DA vers les autres opérateurs. (Ooredoo/05/2018).</b></p>