

Université Mustapha Stambouli

Mascara



جامعة مصطفى اسطمبولي

معسكر

Faculté des Lettres et des Langues

Département de langue et littérature françaises

Laboratoire « d'Ingénierie des Programmes de Langues dans les Filières de Spécialités »

THÈSE de DOCTORAT

Spécialité : Français

Option : Didactique

Intitulée

Evaluation des apprenants en FLE et élaboration de tests de positionnement dans le CEIL de Mascara

Présentée par : Mme Kies Laila Saliha épouse Guellil

Le 09/07/2025

Devant le jury :

Président	Belkacem Boumedini	Professeur	Université de Mascara
Examineur	Salah Ait Menguellat	Professeur	Université d'Oran 2
Examineur	Aouda Mazout	MCA	Université de Mascara
Examineur	Djamila Achab	Professeure	Université ENS d'Oran
Examineur	Hocine Menazli	MCA	Université de Mascara
Encadrant	Sebane Mounia Aïcha	Professeure	Université de Mascara

Année universitaire : 2024-2025

Dédicace

Je dédie cette modeste recherche à ma mère et mon beau-père,

Allah yerhamhom.

Je suis profondément redevable et reconnaissante à mes proches : mon père, mon mari, ma fille et mes sœurs ; c'est grâce à eux, à leur soutien et à leur présence surtout dans les moments les plus difficiles que j'ai pu mener à bien ce projet.

Remerciements

Je ne saurais commencer sans remercier Dieu pour toute la force, la motivation et la patience qu'il m'a octroyées pour pouvoir réaliser cette thèse.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et ma sincère reconnaissance à ma directrice de recherche : Professeure Sebane Mounia-Aicha pour son encadrement rigoureux, ses conseils avisés, ses orientations, ses corrections, ses directives, et sa présence tout au long de ce parcours.

Mes remerciements vont également aux membres du jury :

Pr. Belkacem Boumedini – Pr. Salah Ait Menguellat – Madame Aouda Mazout – Pre. Djamila Achab et Monsieur Hocine Menazli qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'expertiser ce travail en apportant leur regard critique et constructif.

Un grand merci est adressé également aux apprenants du CEIL de l'université de Mascara de l'année 2018 /2019 d'avoir accepté de participer à ma recherche.

Enfin, je tiens à saluer la contribution de tous mes copromotionnaires pour leur entraide et leur conseil.

Sommaire

Introduction générale.....	
PARTIE I. Le continuum / rupture entre le secondaire et le supérieur.....	
Chapitre 01. La transition du secondaire au supérieur : un sentier battu.....	
Chapitre 02. Les besoins des apprenants du CEIL de Mascara.....	
Chapitre 03. L'évaluation du niveau des compétences en langues des apprenants du CEIL de Mascara.....	
PARTIE II. L'évaluation en didactique des langues	
Chapitre 04. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	
Chapitre 05. Les processus de l'évaluation en didactique des langues.....	
Chapitre06. Les tests d'évaluation en langues.....	
PARTIE III. Le test « Maison ».....	
Chapitre 07. La conception du test « Maison	
Chapitre 08. La passation du test « Maison	
Conclusion générale.....	
Références bibliographiques.....	
Table des schémas.....	
Table des figures.....	
Table des matières.....	

Introduction générale

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE, désormais) et s'intéresse à l'évaluation des compétences langagières des apprenants du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL, désormais) de l'université de Mustapha Stambouli de Mascara. C'est une étude empirique qui a pour objectif l'élaboration d'un test de langue calqué sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, désormais) mais, adapté au contexte universitaire algérien. Cette démarche émane d'un constat fait suite à l'analyse d'un test DELF A1 administré aux apprenants du CEIL, qui rend compte de la présence d'obstacles au niveau du test lui-même empêchant ces apprenants de répondre correctement.

Il convient de rappeler que, le taux de déperdition enregistré chaque année au niveau de l'université est de plus en plus croissant (Ammouden, 2012) et ce, en raison du niveau de langue insuffisant alors que, c'est un élément prédictif de réussite (Romainville, 2005 ; Beillet, 2016). Cette insuffisance trouve origine dans la politique d'arabisation instaurée depuis l'indépendance du pays et qui a fait que l'enseignement durant tout le cursus pré universitaire se fait en arabe.

Cependant, cette politique ne s'est pas étendue jusqu'à l'université où les spécialités techniques et scientifiques demeurent dispensées en français. Ceci dit, le passage du secondaire à l'université marque une rupture potentiellement préjudiciable sur le parcours des nouveaux bacheliers (Ammouden, 2010 ; Ait Moula, 2014 ; Boukhannouche, 2016 ; Cortier et *al.*, 2013 ; Hachadi, 2009 ; Kaaboub, 2010). Ces derniers se trouvent comme le souligne Sebane (2011) « *démunis de tout le bagage linguistique et métalinguistique nécessaire* » (p.10) rendant toute construction de connaissances difficile.

Face à cet imbroglio, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MERS, désormais) a intégré dans les programmes du système LMD (2004) une matière de français ayant plusieurs appellations (selon les tendances) pour les premières années universitaires et même parfois en deuxième année selon les spécialités.

L'objectif de cette matière est d'accompagner les étudiants en leur proposant des outils tant linguistiques que méthodologiques leur permettant de faire face à toutes les situations de communications qu'ils auront à affronter.

Néanmoins, ces matières n'ont pas atteint les objectifs escomptés. Le manque de formation et l'absence de programme spécialisé, contraignent les nouveaux bacheliers à apprendre des connaissances purement linguistiques qui ne leur permettent pas de comprendre des cours magistraux, lire des photocopiés, prendre notes, faire des résumés, préparer des exposés et rédiger un mémoire (Beillet, 2016 ; Mangiante & parpette, 2014 ; Parpette & Pochard, 2003).

Raison pour laquelle, certains étudiants font le choix de s'inscrire aux CEIL rattachés à leurs universités en vue d'une formation plus adaptée à leurs besoins (Kies & Sebane, 2021 ; Sassi & Sebane, 2019). En amont de chaque formation, des tests de positionnement sont effectués. Ces tests à vocation diagnostique permettent d'une part, d'évaluer le niveau de langue des étudiants, d'identifier leurs besoins et de dégager ainsi leur profil linguistique. D'autre part, ils facilitent la catégorisation d'étudiants ayant le même profil dans des groupes leur correspondant pour garantir une meilleure personnalisation de la formation.

Rappelons que, les tests recommandés dans les centres de langue à ces fins sont des tests de type DELF A1/A2/B1 adoptés par le CECRL depuis l'an 2005 (Tagliante, 2009). Car, étant **la norme**, le CECRL constitue en Europe et en dehors « 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, 2001 ; Noel-Jothy & Sampsonis, 2006 cités par Kies & Sebane, 2021, p.639).

Il est à souligner que les tests DELF A1/A2/B1 ont été conçus dans et pour des contextes européens, alors qu'ils sont adoptés par le monde entier sans prendre en considération les traits constitutifs du contexte de l'utilisation de la langue en dehors de l'Europe, encore moins dans les pays arabo-musulmans. C'est pourquoi, ces tests tels quels ne correspondent pas à tous les publics (Rosen, 2007).

C'est ce que l'analyse des résultats de la passation d'un test DELF A1, que nous avons administré aux apprenants du CEIL en tant qu'enseignante au sein de cette structure, nous a révélé. En effet, nous avons constaté que les étudiants ont été confrontés à des difficultés d'ordres : linguistique, cognitif et culturel, les obligeant parfois à s'abstenir de répondre. D'après Demeuse et *al.*, (2006), ces difficultés sont à l'origine de biais inhérents au test lui-même au niveau : des items du test, des consignes, des thèmes traités ou aux trois éléments à la fois. De plus, elles sont liées à des compétences qui n'ont pas fait l'objet de l'enseignement /apprentissage antérieur des apprenants algériens du moment qu'elles renvoient aux caractéristiques socioculturelles de la société européenne (CECRL ,2001).

Aussi, l'analyse des résultats du DELF A1, nous a-t-elle permis de nous interroger sur la validité et l'équité de ce test standardisé. En effet, si nous nous référons à la définition donnée par Noël-Jothy et Sampsonis (2006) qui stipule qu'« *un test valide donne une image réaliste des capacités langagières des apprenants en situation authentique et prédit les compétences en situation réelles* » (p. 44) et qu'un test équitable «*offre les mêmes chances aux candidats de réussite en dépit de leurs races, sexes et origines ethniques. Le sujet tabou qui porte sur la religion et les convictions personnelles rendent incapables les candidats à démontrer leurs réelles compétences* » (p.51), nous dirions que, ce test n'est ni valide ni équitable dans le contexte universitaire algérien.

D'où la nécessité d'élaborer un test adapté tourné vers la contextualisation, qui permettrait aux étudiants algériens d'évaluer leur réel niveau de compétence en langue française, pour une éventuelle formation au CEIL leur facilitant l'accès aux savoirs universitaires. Car, pour Tagliante (2005) « *Réfléchir à d'autres façon d'évaluer, c'est tout d'abord montrer du respect pour chaque individu [...] c'est également un moyen de lever un grand nombre de malentendus* » (p. 9).

Quand bien même le CECRL se veut être un instrument de référence universel au service de l'évaluation, il convient de s'interroger sur son adaptabilité dans d'autres contextes, sur la faisabilité de ses tests, sur la pertinence de ses résultats. Aussi, faut-il

se demander si un test contextualisé serait-il à même d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement.

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

Comment un test d'évaluation standardisé, conçu dans un contexte européen, pourrait-il être contextualisé pour rendre compte avec pertinence des compétences langagières des apprenants du CEIL en vue de l'élaboration d'un programme de formation ?

De cette problématique découlent les hypothèses suivantes :

H 1 : L'utilisation d'un test DELF A1 tel quel, serait inadapté pour évaluer avec pertinence les prérequis des apprenants du CEIL.

H 2 : Les items de types culturels dans le test DELF A1 constitueraient des biais empêchant les apprenants du CEIL de répondre correctement.

H 3 : La présence de biais cognitifs dans le test DELF A1 impacterait les réponses attendues des apprenants du CEIL.

H4 : Un test contextualisé rendrait compte de manière plus pertinente du niveau des apprenants du CEIL en langue par rapport à un test type DELF A1.

H5 : Un test contextualisé permettrait l'identification des points forts et des points faibles des apprenants du CEIL.

L'objectif de cette recherche n'est pas de rejeter les principes du CECRL, ni de les appliquer à la lettre mais, d'élaborer un matériel didactique inspirés de celui-ci et correspondant aux spécificités du contexte universitaire algérien. Autrement dit, de mettre en adéquation les modèles d'évaluations standardisés avec le contexte local pour évaluer les compétences réelles des apprenants du CEIL en vue de l'élaboration d'un programme de formation répondant à leurs besoins et attentes.

Dans cette perspective, et par souci de cohérence, nous confirmons ou infirmons les hypothèses émises au fur et à mesure des analyses et interprétations que nous faisons des items du test DELF A1 et du test « Maison ». Aussi, avons-nous jugé utile de morceler cette recherche en trois parties réparties en huit chapitres.

La première partie traite du continuum / rupture entre le secondaire et le supérieur et s'articule autour de trois chapitres.

-Le chapitre un traite de la problématique de la transition entre le secondaire et l'université marquée par les difficultés auxquelles font face les étudiants de première année, source de plusieurs échecs. Ces échecs nous interrogent sur les véritables besoins de ces étudiants, entre besoins réels et besoins ressentis.

-Le chapitre deux au cours duquel nous répondons au questionnement du chapitre précédent par la soumission d'un questionnaire de 15 items que nous analyserons afin de déceler les besoins ressentis.

-Le chapitre trois sera réservé à la passation d'un test DELF A1 afin d'identifier les besoins réels des apprenants du CEIL tout en soulignant les obstacles ayant empêché les étudiants de répondre correctement au test.

La deuxième partie qui a pour titre « l'évaluation en didactique des langues », recouvre le volet théorique de cette recherche. Elle s'articule autour de trois chapitres dont :

-Le chapitre quatre qui est consacré à rendre compte de l'état de l'art du Cadre européen Commun de Référence pour les Langues en développant uniquement les éléments en rapport avec notre recherche et en soulignant son impact en dehors de l'Europe et sa nécessaire contextualisation.

-Le chapitre cinq reprend l'évaluation en langue, sa définition, ses critères, ses objectifs et ses types.

-Le chapitre six consacré aux tests de langues, décrit leurs critères, leurs types et leurs fonctions et ne manque pas de souligner l'importance des biais de différentes nature qui impactent les résultats.

La troisième et dernière partie intitulée/Le test « Maison » revêt un aspect purement pratique dans le sens où elle rend compte d'une intervention didactique contextualisée. Cette intervention s'étale sur deux chapitres :

- Le chapitre sept au cours duquel, il est question de décrire toutes les étapes de la conception du test « Maison », ainsi que sa description et sa présentation.
- Le chapitre huit retrace la passation du test « Maison », ainsi que l'analyse et l'interprétation de ses résultats.

Pour clore ce travail, une conclusion générale retracera tout le cheminement de cette thèse en rappelant d'une part, sa problématique, ses hypothèses ainsi que les objectifs. D'autre part, elle mentionnera les hypothèses vérifiées, les limites ainsi que les perspectives de cette recherche.

PARTIE I

Le continuum / rupture entre le secondaire et le supérieur

CHAPITRE I

La transition du secondaire au supérieur

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous aborderons la problématique de l'accès massif des étudiants à l'université ainsi que les conséquences qui en découlent. Nous nous focaliserons sur les difficultés rencontrées par ces étudiants dues à leurs niveaux en langues et source du taux élevé d'échec enregistré chaque année. Enfin, nous proposerons comme solution, le recours aux centres d'enseignement intensif des langues qui proposent des formations adaptées répondant aux besoins des étudiants.

1.1. Transition du secondaire au supérieur : un sentier battu

Ce n'est pas nouveau que la transition du secondaire à l'université soit marquée par plusieurs bouleversements. Cette problématique existe même en Europe comme en témoignent les travaux de : Coulon, (2005) ; Fintz (1998) ; Klein (1990) ; Monballin (2011) ; Romainville et Noël (2003) ; Pierret (1990). Cependant, dans le contexte maghrébin et notamment algérien, ces bouleversements sont renforcés par le changement de langue d'enseignement, de la langue arabe à la langue française (Ait Moula, 2014).

En effet, nombreux sont les étudiants qui dès leur rentrée à l'université font face à des difficultés telles que : le taux de redoublement, d'échec, de réorientation, de repasser le baccalauréat, voire d'abandon, augmentant d'année en année (Kaaboub, 2010, Ammouden 2010,2012 ; Ait Moula, Cortier, Hanachi, 2007). Ce taux atteint selon Hachadi, (2010) les 80% à l'université de Blida (cité par Ammouden, 2012, p. 106) et d'après Djaroun (2009), pour les étudiants de l'université d'Alger et de Tizi-Ouzou «73% d'entre eux n'obtiennent pas la moyenne aux examens de fin d'année » (p.147).

Ce constat (alarmant) serait la conséquence de la politique d'arabisation, faisant de la langue arabe, la langue d'enseignement de toutes les matières du cycle primaire, au collège jusqu'au secondaire et cela depuis 1971. D'après Delhaxhe, Houart, Pollet (2011) « *la transition est d'autant plus délicate* » que l'étudiant « *doit s'adapter le plus rapidement possible à ce nouveau métier temporaire, tout en se formant pour une autre transition professionnelle, plus lointaine* » (p.61).

Face à ce constat, nous nous interrogeons d'une part, sur le niveau réel des bacheliers en langue française en dépit des notes obtenues au baccalauréat. D'autre part, sur la qualité / l'insuffisance de l'enseignement/apprentissage du français au secondaire. Ont-ils été suffisamment préparés afin de dépasser ce cap ?

Ya-T-il continuum ou rupture entre le secondaire et le supérieur ?

C'est là « la première piste » à explorer en didactique du supérieur d'après Romainville (2004), qui relève de l'état « *des prérequis des formations universitaires et à la mesure des préacquis effectifs des étudiants* » (p.7).

1.2. Niveau des étudiants de première année universitaire en langue française

La problématique du niveau de langue en français des nouveaux bacheliers a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs d'autant que le niveau de maîtrise de la langue est un facteur prédictif de réussite selon Romainville (2005) et Beillet (2016). Nous citons à titre d'exemple : Ait Moula (2014) ; Ammouden et Ammouden (2010) ; El Mestari (2017) ; Kaaboub (2011) ; Kaaboub, Cortier, Benaoum et Kherra, (2013) ; Kherra (2016) ; Kies et Sebane (2021) ; Lahcene (2018) dont les travaux consistaient à administrer des tests de type DELF A1/A2/B1 à des fins diagnostiques ou certificatives afin d'évaluer les compétences langagières des nouveaux arrivants à l'université.

Leurs recherches ont conclu que le niveau des étudiants de première année universitaire n'accédait pas le niveau B1 et vacillait entre le A1 et le B1 du CECRL (Benammar ,2010). En revanche, pour Kaaboub (2011), Kadi, Mabrouk et Miled (2016), Kies et Sebane (2021), 53 à 60% des étudiants testés sont au niveau A1.

Ces résultats sont aussi rapportés par Boukourou (2023) avançant que « *la quasi-totalité des étudiants algériens, de la première année universitaire, ont un niveau de langue "A1" et ils dépassent rarement le niveau "A2" »* (p.15).

Alors que si nous nous référons au volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage du français depuis le primaire (3^{ème} année) jusqu'en terminale, l'apprenant algérien cumule entre 1122 et 1162 heures selon les spécialités

(scientifiques/langues étrangères/lettre et philosophie), ce qui correspond au niveau C2 d'après le CECRL(2001).

Qu'en est-il de la qualité de cet enseignement ? Contribue-elle à acquérir des compétences servant l'université ?

Pour tenter de ramener des éléments de réponses, il serait judicieux de rappeler, ne serait-ce que de manière lapidaire, les programmes en vigueur du secondaire que nous rapportons. Il est inutile de détailler tout le programme du cursus avec ses spécialités, néanmoins, nous relevons qu'en premier année tronc commun, durant tout le 1^{er} projet, l'apprenant est initié aux textes explicatifs. Un projet consacré à l'enseignement/apprentissage des caractéristiques d'un texte explicatif (l'objectivité de l'auteur, les procédés explicatifs, les tournures impersonnelles, le présent de vérité générale). Sur le plan rédactionnel, il apprend à faire la contraction et le résumé de texte. De même que pour le 1^{er} projet de deuxième année toute spécialité confondue, où l'apprenant est amené à lire et à comprendre des discours objectivés marqués par les étapes du raisonnement scientifique (observation, hypothèses, expérience, résultats, conclusion). Sur le plan rédactionnel, il est appelé à interpréter des courbes, des tableaux et à décrire des expériences scientifiques.

A en croire ces programmes, les raisons de l'échec de première année universitaire sont loin d'être justifiées. Comment expliquer cela ?

Il est possible que par manque d'enseignants dans certaines régions éloignées du pays, certains apprenants n'ont cumulé qu'environ 1200 heures de français (Kaaboub, 2010). Avec une telle durée d'apprentissage, ces apprenants devraient attester du niveau B2, sinon B1, le cas échéant. Tout laisse entendre que le niveau d'acquisition d'une langue relève de la qualité de sa formation que de sa durée.

Il est possible également, que le manque de motivation et le désintéressement renforcés par la compétitivité de l'Anglais, que manifestent certains apprenants à l'égard de la langue française qui d'après Sebane (2011) est « *quelquefois même reniée ou ignorée totalement dans les régions les plus reculées du pays* » (376) seraient source d'échec.

Enfin, nous pensons que les tests d'évaluation eux-mêmes seraient source de problèmes s'ils ont été administrés tels quels.

1.3 Difficultés rencontrées en première année universitaire

Parmi les difficultés les plus handicapantes rapportées par (Boukhannouche, 2016 ; Hachadi, Amar Sharif, 2009 ; Sebane, 2011,2015), sont d'abord d'ordre linguistique, culturel, cognitif, méthodologique et discursif.

Pour certains chercheurs à l'instar de Ammouden (2012), Ait Moula (2014) , Pollet, (2001) , Trouche et *al.*, (2011), il n'est pas question d'une seule rupture mais, de « *plusieurs ruptures simultanées* ». En effet, une fois à l'université, l'étudiant affronte des changements sociaux/ culturels / pédagogiques et discursifs.

Pour élucider l'aspect socioculturel de ces changements, Coulon (2005) cite « *d'une part avec le temps, d'autre part avec l'espace, [...] mais également par rapport aux règles et aux savoirs* » (p.4). L'étudiant est mis dans « *un nouvel espace urbain dans lequel il faut apprendre à se repérer* » (Boyer et *al.*, 2001, p.97). Il faut reconnaître que l'université offre un espace complètement opposé à celui du « cocon » du lycée en termes d'infrastructure.

S'agissant des difficultés pédagogiques, Pollet (2001) mentionne que :

La nouveauté et la complexité du rapport au savoir impliquées par celui-ci [le passage du lycée à l'université] plonge de nombreux étudiants dans un état de rupture discursive, qu'il est tout aussi indispensable de prendre en compte que les autres ruptures subies (psychologique, affective, social... » (p.26).

En effet, les discours universitaires étant complexes et ayant des codes (Deschepper, 2008) ne facilitent pas la tâche de l'étudiant qui est livré à lui-même. Il est face à de nouvelles pratiques pédagogiques différentes de sa culture initiale, telles que : le cours magistral qui couvre 80% des matières enseignées et qui repose grandement sur la prise de notes, les séances de travaux pratiques et de travaux dirigés.

A ce propos, Boyer, Coridian et Erlich (2001) l'expliquent clairement en avançant que :

Peu familiarisés avec les modalités de la pédagogie universitaire (cours magistraux, travail autonome...), très éloignées de leur culture scolaire antérieure, les titulaires de ces baccalauréats, y compris avec mention, ne manquent pas d'être surpris par le décalage existant entre leur savoir-faire acquis dans le secondaire et celui requis par la culture universitaire » (p.104).

Eu égard à toutes les difficultés citées supra que les étudiants de première année universitaire affrontent, il est difficile de croire encore qu'un continuum entre le secondaire et le supérieur existe. Par conséquent, il devient impératif d'intervenir en proposant plusieurs dispositifs d'aide en fonction du profil des étudiants, et de leurs besoins afin de combler le fossé.

A cet effet, les centres d'enseignements intensifs des langues offrent des éléments de réponses et de remédiation en vue d'éponger le taux d'échec enregistré en chaque début d'année universitaire. Ces centres de par leurs moyens physiques et humains permettent des formations adaptées aux besoins des étudiants (Kies &Sebane, 2021).

1.4. Emergence des centres d'enseignement intensif des langues en Algérie

En réaction à l'échec dont les étudiants de première année universitaire font l'objet, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a mis en place des cours de français en première année sous différentes appellations (méthodologie du travail universitaire /technique de communication/expression) permettant d'accompagner les étudiants pendant la transition : secondaire/université. Néanmoins, ce dispositif d'aide n'a pas été suffisant pour trois raisons :

- La première concerne l'absence de programme (référentiel de formation) spécifique aux besoins réels des étudiants.
- La deuxième relève du manque de formation des enseignants chargés de ces matières d'autant que selon El Mestari (2019) « *la qualité de l'enseignement dépend fortement de celle des enseignants* » (p.12). De ce fait, l'enseignement/apprentissage dispensé étant davantage centré sur ce que Glorieux et al. ; (2006) appellent « *les aspects linguistiques les plus immédiatement perceptibles (lexique, orthographe, grammaire,)* » (p.98).

- La troisième renvoie à l'absence d'accompagnement et de tutorat ainsi que l'absence de tests diagnostic afin d'identifier et recenser les difficultés rencontrées, ce qui ne répond pas ou très peu aux réels besoins des étudiants d'autant que le discours universitaire est plus complexe (Ammouden, 2010 ; Kaaboub, 2011 ; Sassi& Sebane ,2020).

Face à ce constat, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique s'est vu prendre une autre décision ; celle de l'installation/ renforcement de Centres d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) dans différentes universités afin d'amortir les difficultés des étudiants.

1.4.1. Centres d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL)

Ce sont des structures rattachées aux universités offrant plusieurs services aux étudiants et professionnels. Elles ont d'abord été créées sous l'égide de la politique d'arabisation par décret ministériel en 1981 afin d'améliorer les compétences des enseignants et des étudiants essentiellement en langue arabe. Puis, se sont tournés vers l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, notamment le français initié par le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France à Alger (2007-2010). Parmi les objectifs des CEIL, nous reprenons ceux cités par Kadi, Mabrou, Miled (2016) :

- Offrir des cours de langues et une préparation aux certifications internationales telles que DELF, DALF, TCF, TOEFL, DAF, DELE ;
- Renforcer la pratique professionnelle en langues de spécialité (français et en anglais sur objectif spécifique [FOS et ESP]) ;
- Soutenir la production de ressources pédagogiques ;
- Mutualiser les ressources et les outils nécessaires à la promotion de l'enseignement des langues étrangères ;
- Dynamiser les échanges dans une perspective de synergie plurilatérale (p.46)

Puis, au fil de leur exercice et selon les mêmes auteurs, les CEIL passent d'un rôle de « prestataire de service grand public » à celui de « formateur sur objectifs spécifiques

» (p.47) ce qui permet une meilleure prise en charge de « *l'enseignement des langues (français, anglais, espagnol, etc.) relatif aux unités transversales des différentes filières, dans le cadre du cursus universitaire* » (Kadi, Mabrou, Miled, 2016, p.47).

En outre, ces structures, selon les besoins de leur public sont habilités à élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement/ apprentissage plus personnalisées et plus individualisées (Brudermann & Poteaux, 2015). Par contre, s'agissant de l'évaluation, cette dernière reste conforme au CECRL de par ses modalités d'homologation et de certification des formations dispensées.

Par ailleurs, ces structures sont toutes rattachées au Réseau Algérien des Centres d'Enseignement Intensif des Langues : RACEIL qui comptait d'après Lahcène (2018) en 2009 , près de 34 centres et 34508 étudiants selon la Revue ZÉRO (Mai/Oct. 2009). Ce réseau permet la coordination entre les centres en matière de programme et d'évaluation.

1.4.2. Structure des Centres d'Enseignement Intensif des Langues

Les CEIL, infrastructures rattachées aux universités d'appartenance sont des espaces adaptés pour l'accueil d'étudiants et de professionnels dans le but de leurs fournir une formation accélérée et adaptée (Kies & Sebane, 2021). Pour cette raison, la plupart d'entre eux à travers le territoire algérien, possède plusieurs salles de classes ordinaires et d'autres plus équipées (postes d'ordinateurs, rétroprojecteurs, lecteurs CD et DVD) selon les besoins de la compétence à installer. De plus, ils sont munis de laboratoire de langues, un espace multimédia (Internet, télévision) et une bibliothèque (centre de documentation).

1.4.3. Public des Centres d'Enseignement Intensif des Langues

Quelle que soit la structure d'enseignement/ apprentissage, l'hétérogénéité de son public reste indéniable. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit des Centres d'Enseignement Intensif des Langues. En effet, les apprenants/étudiants des CEIL sont différents de par leur profil linguistique, social, culturel et cognitif.

Ce sont les étudiants inscrits en première année, venant directement du lycée qui représentent le nombre le plus important du public du CEIL. Les étudiants de

deuxième et troisième année sont moins nombreux, car plus habitués à la culture universitaire. Aussi, le CEIL compte-t-il des étudiants non francophones d'origine africaine et du Moyen-Orient, venant de Palestine, Syrie ou Yémen. En outre, cette structure accueille des étudiants en master, des enseignants et le personnel de toute catégorie ainsi que des extras universitaires désirant apprendre ou perfectionner une langue.

Ce public partage néanmoins, les mêmes besoins et exprime les mêmes difficultés quant à ses compétences langagières (Huver, 2011). Cette hétérogénéité est d'une part, un défi pour les enseignants des CEIL tant elle représente pour Castellotti (2014) « *le risque, l'insécurité, l'instable, le relationnel, l'imparfait et le sensible* » (p.187) d'autant qu'il faut que les dispositifs d'aide soient le plus adapté possible aux apprenants. D'autre part, elle constitue un levier de motivation pour ces mêmes apprenants. Cette spécificité du public invite à des remises en question et d'intervention autour de l'agir professoral afin de mettre en pratiques des formations efficaces répondant à des besoins spécifiques (Castelloti, 2014).

Outre l'aspect marquant de l'hétérogénéité, le public du CEIL se trouve dans une situation d'urgence car, ne disposant pas d'assez de temps pour remédier aux lacunes. Le CEIL organise ses formations autour de sessions d'une durée de deux à trois mois qui généralement débutent au mois d'octobre de chaque année, coïncidant avec la rentrée universitaire. Néanmoins, très souvent, il arrive que l'emploi du temps des cours du CEIL ne corresponde pas à celui des apprenants/étudiants de première année en raison du nombre important de matières à ce niveau-là. Cette contrainte est la première cause d'absentéisme et de démotivation.

1.4.4. Evaluation au niveau des Centres d'Enseignement Intensif des Langues

En amont de chaque formation, les enseignants des CEIL procèdent à des évaluations afin de connaître d'une part, les inputs des apprenants et d'autre part, les placer dans des groupes de même niveau pour bénéficier amplement de la formation dispensée (Kies &Sebane, 2021).

Ces évaluations revêtant un aspect diagnostic sont rarement contextualisées et sont généralement adossées au CECRL. A cet effet, Huver (2014) explique que « *cet*

alignement sur les niveaux de référence est par ailleurs impulsé et soutenu par les procédures de labellisation des centres de formation, dans la mesure où celles-ci font de l'usage des niveaux du Cadre un critère positif de l'évaluation de l'établissement » (p.13).

En effet, il s'agit de tests de type DELF A1, A2 et B1, B2 pour attester des niveaux des compétences des étudiants ; niveaux qui selon le CECRL devraient correspondre au " B2" contenu des 1200 heures d'enseignement de français du primaire au secondaire. Cependant, la réalité est tout autre. D'après les différentes recherches menées entre autres par Kaaboub (2011), 60% des étudiants de première année universitaire ont le niveau A2.

Par ailleurs, au terme de chaque formation marquant la fin de la session, les apprenants du CEIL se voient administrer un autre test de même nature (DELTA A2/B1/B2) revêtant cette fois-ci un aspect sommatif afin d'attester et de certifier le niveau acquis.

Pour rappel, nous avons passé un test de DELTA A1 aux étudiants inscrits au CEIL de Mascara pour la première session de l'année 2018/2019 afin d'une part, identifier leur profil en termes de compétences et de les positionner dans des groupes de même niveau et d'autre part, identifier leurs réels besoins. Ce test est détaillé dans le chapitre N° 3 : Le niveau des étudiants du CEIL de Mascara.

1.4.5. Formation au niveau des Centres d'Enseignement Intensif des Langues

Afin de répondre aux différents besoins d'un public hétérogène, désemparé, pressé mais , motivé (Sebane, 2011), le CEIL propose plusieurs formations. Les plus courantes, sont celles du renforcement linguistique fondé sur le CECRL (Huver, 2014) qui commence dès le niveau A1.1, durant une session allant de deux à trois mois. Cette formation est précédée d'un test de positionnement de type DELTA A1/A2, afin de recenser les besoins des apprenants/étudiants, ce qui les place dans des groupes leur correspondant.

D'autres formations, plus adaptées selon la demande des apprenants/ étudiants sont dispensées sous forme de Français/Anglais suivant des objectifs

spécifiques/techniques. Dans cette perspective, Sebane (2011) explique qu'il est urgent de « *reconsidérer les méthodes d'enseignement du français et en français, en particulier dans les filières techniques et scientifiques, afin de réduire les échecs dans la formation. Il faudrait, en effet envisager cette langue de scolarisation en termes de fonctionnalité* » (p. 379). Dans la majorité des cas, ces formations émanent soit d'étudiants en phase de master, ou d'enseignants/ professionnels en vue d'une formation à l'étranger pour laquelle ils doivent justifier un certain niveau de langue.

De plus, les formations se déroulent durant toute l'année universitaire et sont réparties en session de deux à trois mois à partir du mois de septembre/ octobre. En début et au terme de chaque session, un test de niveau est établi afin d'une part, vérifier si les objectifs assignés au départ ont été atteints et d'autre part, attester des niveaux atteints des apprenants/ étudiants. L'objectif des formations dispensées comme le préconise Sebane (2011) est de rendre l'apprenant « *capable d'accomplir une activité qui requiert l'utilisation de la langue* » et de l'amener « *non pas à connaître seulement la langue française comme langue de la culture mais, d'être apte à faire quelque chose à l'aide de cette langue* » (p.377).

Il convient de souligner qu'à partir de la rentrée universitaire 2024/2025, le MERS invite tous les étudiants de première année de passer des tests de positionnement en français et en anglais selon la spécialité et de là suivre la formation qui leur est adaptée, en fonction de leurs besoins. Une formation de deux mois, s'étalant du mois d'aout (une fois les inscriptions terminées) jusqu'en octobre afin de mieux accompagner les nouveaux arrivants dans la transition : lycée/ université.

1.4.6. Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université de Mascara

Faisant partie intégrante de l'université de Mascara, cet espace a été mis en place en 2010 par et sous la direction du Pre Sebane. Plusieurs promotions, voire plusieurs générations ont profité des formations dispensées au niveau de cette structure. De par, son équipement matériel, le CEIL de Mascara, à l'instar des autres centres de langue du pays, ne dispose pas d'enseignants permanents. Il est cependant, dirigé par un staff d'enseignant faisant partie de l'université de Mascara et de doctorants rattachés à cette même université (dont nous avons fait partie). Il offre des

formations en langue de français, d'anglais, d'espagnol, d'allemand, de turque et d'arabe pour les étudiants algériens et étrangers, ainsi qu'au corps enseignant et professionnel. Selon le site de l'université de Mascara, le volume horaire de chaque formation est d'un minimum de 56 heures pouvant aller à 72 heures. La session dure trois mois et demi à quatre mois dont un volume horaire hebdomadaire de quatre heures. De plus, la formation est payante (1500DA pour les étudiants, 3000DA pour les enseignants et 5000 DA pour les professionnels). En outre, chaque année, cette structure se voit accueillir de plus en plus d'étudiants. Un nombre qui ne cesse d'accroître vu les différents besoins auxquels il faut répondre.

Conclusion partielle

A travers ce chapitre, nous avons décrit les conséquences de la massification du nombre de bacheliers, ainsi que les difficultés rencontrées par ces mêmes étudiants. De plus, nous avons traité de l'émergence des Centres d'Enseignement Intensif des Langues et expliqué leur rôle comme réponse aux obstacles des étudiants vu la pertinence des formations qu'ils dispensent. A cet effet, nous avons présenté ces centres d'un point de vue : structure, public, formation et évaluation.

CHAPITRE 02

Les besoins des apprenants du CEIL de Mascara

Introduction

Afin d'identifier les besoins des apprenants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de Mascara, première étape précédant toute recherche scientifique, un questionnaire de 15 items leur a été soumis. Au cours de ce chapitre, nous passerons en détail chaque item de ce questionnaire et analyserons et interpréterons chaque réponse donnée par ces étudiants.

2.1. Identification des besoins des apprenants du CEIL

Le constat d'échec enregistré en première année universitaire rapporté par (Braik, 2008 ; Mostefaoui, 2009 ; Cortier ; Kaaboub ; Kherra ; Benaoum, 2013 ; Boukhannouche, 2016 ; Aouali, 2021) met souvent en cause les difficultés linguistiques, cognitives et méthodologiques auxquelles se heurtent les étudiants. D'après Sebane (2008), ces étudiants doivent savoir lire / comprendre des photocopies, suivre des cours magistraux, à prendre notes, à interpréter des schémas / graphes et à rédiger des comptes rendus de travaux dirigés / travaux pratiques alors qu'ils en sont incapables, d'autant qu'ils doivent le faire dans une autre langue. Ceci, n'est selon Mangiante et Parpette (2001) que « *le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes menées auprès des enseignants qui assurent les cours disciplinaires* » (p. 42).

D'où, la nécessité de s'interroger sur les réels besoins de ces nouveaux bacheliers. Il convient de rappeler que l'analyse des besoins est une étape charnière en amont de toute formation, qui dans un plan d'intervention d'après Mels (2004) renvoie à « *ce que l'élève doit développer au regard des compétences ou encore, ce qui lui est nécessaire pour qu'il puisse répondre aux attentes* » (p.41). Pour ce faire, bon nombre d'étudiants conscients de leurs lacunes, s'inscrivent dans les différents Centres d'Enseignement Intensif des Langues rattachés à leur université dans le but de trouver des outils leur permettant d'atténuer ces difficultés via une formation qui d'après Elimam (2019) « *consiste à les préparer à mieux comprendre les cours de spécialité, à mieux prendre des notes et à mieux restituer et argumenter leurs savoirs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit* » (p. 3).

C'est dans cette perspective que nous avons soumis un questionnaire aux étudiants inscrits CEIL rattaché à l'université de Mascara. Cet outil permet d'une part, de confirmer l'existence des difficultés citées en supra et d'autre part, d'identifier ces mêmes difficultés avec pertinence. De plus, ce questionnaire a pour vocation selon Richterich (1985) de :

Recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernées par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet ; formuler des objectifs d'apprentissage [...] définir des contenus d'apprentissage [...] pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés (p.87).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons soumis un questionnaire exploratoire aux étudiants inscrits au CEIL comme première étape de notre recherche doctorale qui s'est déroulée au niveau du CEIL de l'université de Mascara au cours de l'année 2018/2019 avec pour public cible : 64 apprenants. Ce questionnaire a pour objectif de déterminer les besoins et les attentes de ce public que Richterich (1985) pense nécessaires « *à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* » (p. 95).

2.2. Participants

L'échantillon de notre expérimentation est constitué de 64 étudiants dont 48 de sexe féminin, et 16 de sexe masculin. Par ailleurs, nous soulignons qu'il s'agit d'un public majoritairement jeune et issu pour 75% d'entre eux des filières scientifiques, contre 25% des filières littéraires.

2.3. Le questionnaire

Outil incontournable à toutes recherches scientifiques, le questionnaire permet de collecter un maximum d'informations pertinentes auprès d'un échantillon cible afin de cerner son profil, relever ses carences et identifier ses besoins langagiers (Richterich ,1985). Dans le cas de cette recherche, nous avons élaboré un questionnaire de 15 items qui d'après Boukouss et *al.*, (2003), préconisent l'utilisation deux types de questions ; celles qui couvrent le contenu et celles qui couvrent la forme. Ils ajoutent que les questions doivent respecter un ordre bien précis allant du simple au

complexe et du général au particulier. Les premières questions de type fermé, concernent le genre (âge, sexe, branche), pour le reste, elles sont de type semi-ouvert selon les points ciblés de notre recherche.

2.3.1. Structure du questionnaire

Dans ce qui suit, nous décrirons toutes les questions ainsi que leur objectif.

-Question N°1 : Age et sexe des apprenants

Cette question porte sur le sexe et l'âge des apprenants.

-Question N°2 : Profil scientifique des apprenants

Cette question nous permet de déterminer le profil des apprenants ainsi que leur niveau en langue française. Nous tenterons d'expliquer s'il existe une cohérence entre les filières du secondaire dont sont issus les apprenants du CEIL et leur cursus universitaire. Cette question comporte quatre sous questions :

1. Les filières du secondaire dont sont issus les apprenants.
2. L'année de l'obtention du baccalauréat des apprenants.
3. Les notes de l'épreuve de français obtenue au baccalauréat.
4. Les filières universitaires des apprenants.

- Question N°3 et N°4 : Connaissances sur le CEIL

Cette question vise à savoir si les apprenants connaissaient l'existence du CEIL avant et/ou après leur rentrée à l'université.

-Question N°5 : Motivations des apprenants

Cette question cherche à connaître les raisons pour lesquelles des apprenants s'inscrivent au CEIL : pour leurs études, pour des besoins professionnels, pour un choix personnel, ou pour des raisons autres.

-Question N°6 : Difficultés de lecture/compréhension

Cette question vise à cerner les difficultés des apprenants en lecture/compréhension.

1. Lire / comprendre le français en général,
2. Lire / comprendre des photocopiés et cours de spécialité,
3. Lire / comprendre la documentation de spécialité.

-Question N°7 : Difficultés en compréhension de l'oral

Cette question vise à mettre en évidence les difficultés de ces apprenants pour comprendre le français parlé :

1. De leurs enseignants et de leurs supérieurs.
2. Des discussions avec des amis étrangers.
3. Des films et chansons.
4. Des communications scientifiques de spécialité.

-Question N°8 : Difficultés en production écrite

Cette question porte sur les difficultés des apprenants en rédaction pour :

1. Rédiger un compte rendu/ une synthèse de document /un résumé.
2. Un mémoire.
3. Un rapport de stage/ administratif.
4. Une lettre administrative/ une demande/Mail/CV.

-Question N°9 : Difficultés en production de l'oral

Cette question cherche à identifier les difficultés des apprenants du CEIL en production de l'oral pour :

1. Présenter un exposé.
2. Participer/ interagir en cours.
3. Participer à une réunion/une communication scientifique.

-Question N°10 : Attentes des apprenants en compréhension de l'écrit

Cette question vise à déterminer les attentes des apprenants en compréhension de l'écrit au terme d'une formation au CEIL au niveau de :

1. Lire et comprendre le français général.
2. Lire et comprendre des polycopiés/ cours.
3. Lire et comprendre une documentation (livres/ thèses) en lien avec votre spécialité

-Question N°11 : Attentes en compréhension de l'oral

Cette question cherche à déterminer les attentes des apprenants en compréhension de l'oral pour comprendre :

1. Leurs enseignants.
2. Des discussions avec des amis étrangers (chat).
3. Des films, des chansons en langue française.
4. Communications scientifiques, interventions.

-Question N°12 : Attentes des apprenants en production de l'écrit

Cette question aborde les attentes des apprenants en production de l'écrit afin de rédiger :

1. Un compte rendu/ une synthèse de document/ un résumé.
2. Un mémoire.
3. Un rapport de stage/ administratif.

4. Une lettre administrative/ une demande/Mail/CV.

-Question N°13 : Attentes des apprenants en production de l'oral

Cette question concerne les attentes des apprenants en production de l'oral afin de :

1. Présenter un exposé.
2. Participer/ interagir en cours.
3. Présenter un mémoire
4. Participer à une réunion/une communication scientifique.

-Question N°14 : Connaissances des apprenants sur les tests de positionnement

Cette question cherche à savoir si les apprenants du CEIL connaissent l'existence des tests de positionnements en langues.

-Question N°15 : Fiabilité des tests de positionnement

Cette dernière question vise à savoir si les apprenants du CEIL pensent qu'un test de positionnement en langue refléterait leur niveau réel en langue.

2.3.2. Soumission du questionnaire

Une fois le questionnaire élaboré et révisé, nous l'avons imprimé pour le soumettre aux apprenants du CEIL de Mascara une demi-heure avant la passation du test DELF A1. Il importe de souligner que les questions étaient claires et n'ont posé aucune ambiguïté pour les candidats.

2.3.3. Résultats du questionnaire

Suite à la collecte des questionnaires, nous exposons dans ce qui suit les résultats obtenus ainsi que leurs interprétations.

2.3.3.1. Résultats de la question N°1

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats obtenus de la 1ere question :

Tableau N°1 : Age et sexe des participants

Nombre de participants	Moyenne d'âge	Filles	Garçons
64	21ans	48 soit 75%	16 soit 25 %

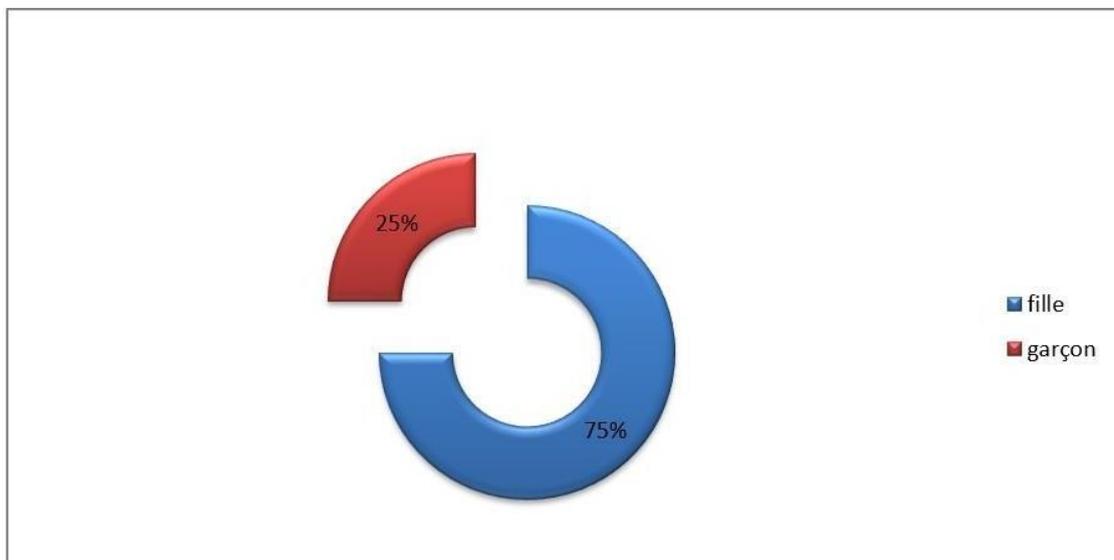


Figure N° 1 : Taux de filles et de garçons inscrits au CEIL.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°1

L'échantillon représentatif de notre recherche se compose de 64 personnes, dont 48 de sexe féminin et 16 de sexe masculin, avec une fourchette d'âge allant de 17ans à 47ans. En effet, le public du CEIL est jeune et à dominance féminine. Ce qui confirme la nette progression¹ de la courbe du nombre de bacheliers de ces dernières années.

2.3.3.2. Résultats de la question N°2

Cette question nous renseigne sur la filière du secondaire dont sont issus les apprenants, ainsi que l'année de l'obtention de leurs baccalauréats, la note à l'épreuve de français au baccalauréat et enfin, leur filière universitaire choisie. Elle se subdivise en 4 points comme suit : N°2.3.3.2.1 pour les filières du secondaire °2.3.3.2.2 pour

¹A ce titre, la journaliste Hasna Yacoub rapporte qu'en 2018, sur un taux de réussite de 55,88%, dont 65,29% de filles qui ont obtenu leur bac contre seulement 34,71% pour les garçons (L'expression dz.com du 20/06/2021). En effet, les filles réalisent de meilleurs parcours scolaires, ce qui leurs permet d'intégrer les écoles de médecine, de pharmacie et de chirurgie dentaire. Le cas échéant, elles se tournent vers les écoles paramédicales et sociales. (Hasna Yacoub, 2021). A contrario, les garçons s'orientent plus vers les filières scientifiques et industrielles, ils sont majoritairement présents dans l'informatique, l'architecture et les écoles d'ingénierie et de commerce.

l'année de l'obtention du baccalauréat, N°2.3.3. 2.3 pour la note de l'épreuve de français obtenue au baccalauréat et N °2.3.3.2.4 pour le choix de la filière universitaire.

2.3.3.2.1. Filières du secondaire

Les étudiants du CEIL sont issus de toutes les filières selon le tableau suivant :

Tableau N° 2. Résultats des filières du secondaire

Langue étrangère	Lettre et philosophie	Sciences de la nature	Economie et gestion	Technique mathématique	Mathématique
10.93%	14.04%	51.56%	12.5%	9.37%	1.56%

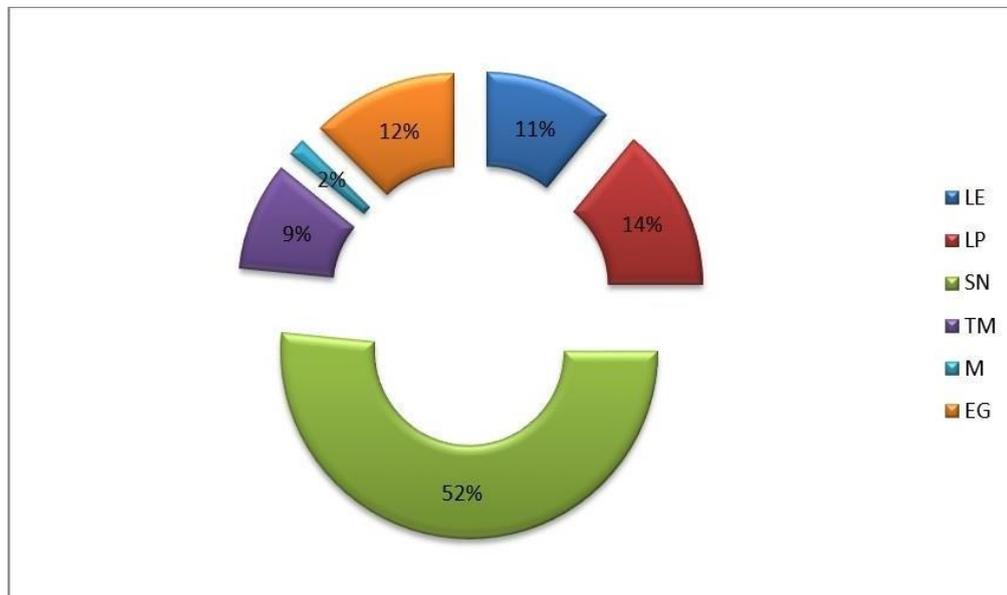


Figure N° 2. Filières du secondaire dont sont issus les apprenants du CEIL.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°2

75 % des étudiants sont issus des filières scientifiques, contre 25% des filières littéraires. Nous constatons que le nombre le plus élevé des étudiants inscrits au CEIL sont de profil scientifique. Nous pouvons interpréter leur présence au CEIL en raison d'un passage d'un enseignement complètement en langue arabe au lycée à un enseignement complètement ou partiellement en langue française. (Boukourou & Sebane, 2019).

Cette fracture linguistique serait la première source de difficultés et un facteur non négligeable d'échec et d'abandon si toutefois le problème ne se résout pas dès la première année universitaire (Boukhannouche, 2016 ; Hamadi, 2007).

Aussi, rappelons qu'au niveau du secondaire chez les classes scientifiques, le français a un faible coefficient (2 en l'occurrence) par rapport aux autres matières (5, 6,7) et un horaire de 3 heures par semaine durant tout leur cursus ; ce qui s'avère insuffisant tant sur le plan qualitatif que quantitatif, d'où leur faible intérêt à la matière.

Par contre, les étudiants de profil littéraire sont moins nombreux de par le volume horaire de la matière de français qui est de 5 heures par semaine pour les premières et deuxièmes années lettres et langues étrangères et de 4 heures pour les terminales. Ce qui est suffisant pour acquérir un niveau de compétence linguistique suffisant qui permet de poursuivre des études universitaires sans trop de difficultés.

De plus, pour ces mêmes étudiants, tout le cursus universitaire se fait en langue arabe à l'exemple des sciences humaines ou sciences juridiques ne nécessitant aucune compétence en langue française, par conséquent, la maîtrise de la langue française n'est indispensable que s'ils veulent préparer une licence de français.

2.3.3.2.2. Année de l'obtention du baccalauréat des étudiants

Dans le tableau ci-dessous, nous détaillons les années de l'obtention du baccalauréat des étudiants du CEIL.

Tableau N° 3. Résultats de l'année de l'obtention du baccalauréat

Nombre de participants	1990	1997	2012	2013	2018
59	01	01	01	40	16

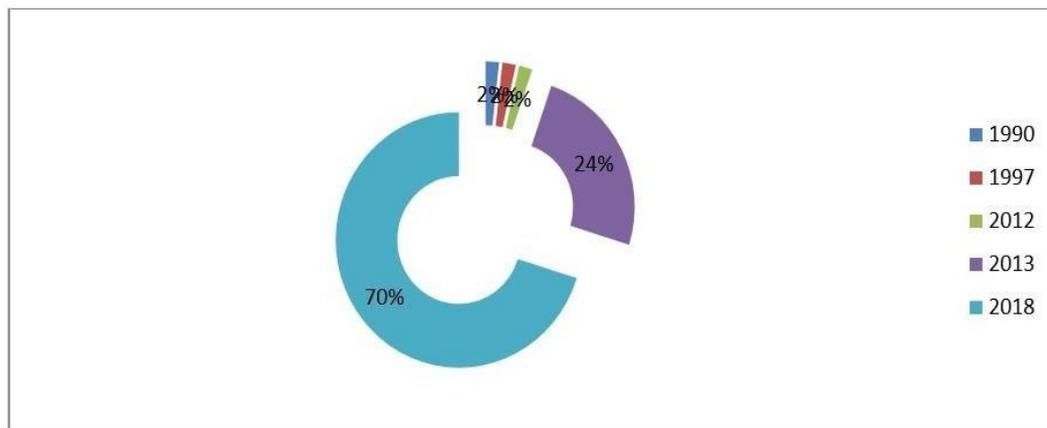


Figure N° 3 : Années de l'obtention du baccalauréat es apprenants du CEIL.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°3

Selon les résultats obtenus, nous constatons que la majorité (40 candidats) des candidats a obtenu son baccalauréat en 2013 et que 16 autres candidats ont eu leur baccalauréat en 2018. De plus, nous remarquons qu'un candidat l'a obtenu en 2012, un autre en 1997 et enfin un seul en 1990.²

Connaitre l'année de l'obtention du baccalauréat nous permet de déterminer la période licence ou master de leur cursus durant laquelle le besoin de s'inscrire au CEIL se fait ressentir.

2.3.3.2.3. Moyennes des notes obtenues à l'épreuve du français au baccalauréat

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les notes de la matière de français obtenues au baccalauréat.

Tableau N° 4. Résultats des moyennes des notes obtenues à l'épreuve de français au baccalauréat

Nombre de participants	Les notes au-dessus de la moyenne en français	Les notes au -dessus de la moyenne en français
59	57.81%	28.81%

²5 apprenants n'ont pas leurs baccalauréats (ce sont des extra-universitaires).



Figure N° 4. Moyenne des notes de français obtenue par les apprenants du CEIL au baccalauréat.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les notes au-dessus de la moyenne de français au baccalauréat des apprenants :

Tableau N° 5. Notes de français au-dessus de la moyenne

Notes	16.5	15	14 - 14.5	13 - 13.5	12 - 12.5	11 - 11.5	10 - 10.5
Pourcentage des apprenants	25.78%	23.43%	22.26%	20.70%	19.14%	17.57%	16.01%

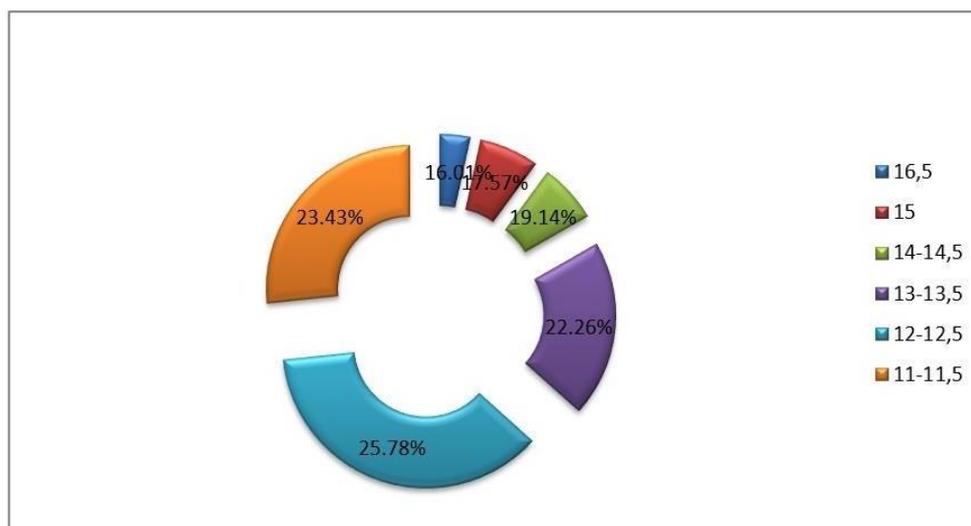


Figure N° 5. Notes de français au-dessus de la moyenne

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°5

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les notes au-dessous de la moyenne de français au baccalauréat des apprenants :

Tableau N° 6. Notes de français au-dessous de la moyenne

Les notes	9 - 9.5	8 - 8.5	7 - 7.5	6	5
Le pourcentage des apprenants	14.45%	12.89%	11.32%	9.37%	7.81%

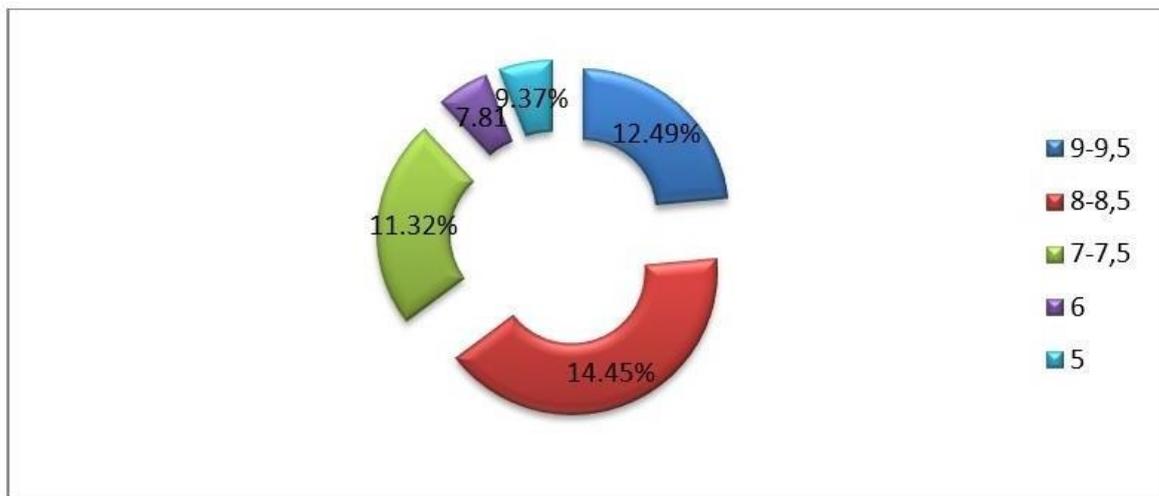


Figure N° 6. Notes de français au-dessous de la moyenne

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°6

À partir des résultats enregistrés dans les 2 tableaux précédents, le nombre d'étudiant ayant obtenu la moyenne au baccalauréat dans la matière de français est de **37** ; ce qui représente **62.71%** (calculé sur **59** réponses). Leurs notes varient entre **10/20** et **16.5/20**. De plus, le nombre d'étudiants n'ayant pas obtenu la moyenne est de **17** ; ce qui représente **28.81%**.

Au vu de ces résultats, peu d'étudiants sont en situation de difficultés et n'ont pas besoin d'aide.

2.3.3.2.4. Filières universitaires

Nous exposons dans ce qui suit les niveaux et les spécialités universitaires des apprenants du CEIL dans 4 tableaux que nous numérotions de la manière suivante :

- N° 2.3.3.2.4.1 pour les différentes spécialités des étudiants de première année
- N° 2.3.3.2.4.2 pour les différentes spécialités des étudiants de deuxième année
- N° 2.3.3.2.4.3 pour les différentes spécialités des étudiants de troisième année
- N° 2.3.3.2.4.4 pour les différentes spécialités des étudiants en master 1.

2.3.3.2.4.1. Résultats des différentes spécialités des étudiants de 1^{ERE} année universitaire

Cette question précise les différentes spécialités des étudiants de première année universitaire que nous exposons dans le tableau suivant :

Tableau N° 76. Résultats des différentes spécialités des étudiants de 1^{ERE} année universitaire

Spécialité	Français	Sciences Sociales	Anglais	Sciences et technologie	Biologie	Economie
Participants : 11 soit 18.64%	6.77%	1.69%	1.69%	5.08%	1.69%	1.69%

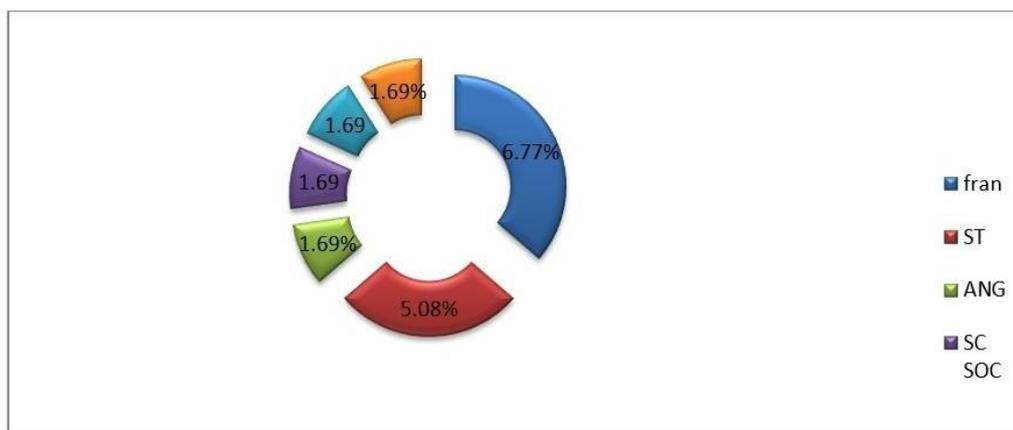


Figure N° 7. Spécialités des apprenants du CEIL de 1^{ere} année universitaire

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°7

Le nombre d'étudiant de 1^{ere} année universitaire est de 11, soit 18.64%, inscrits dans différentes filières, à savoir :

- 04 soit 6.77% sont inscrits dans la spécialité de Français.
- 03 soit 5.08% sont inscrits dans la spécialité de Sciences et technologie.
- 01 étudiant, soit 1.69% est inscrit dans la spécialité d'Anglais.
- 01 étudiant, soit 1.69% est inscrit dans la spécialité de Biologie.
- 01 étudiant, soit 1.69% est inscrit dans la spécialité d'Economie.

Compte tenu de ces résultats, les étudiants de 1^{ère} année devraient être plus nombreux vu les difficultés qu'ils rencontrent à chaque rentrée universitaire (Kaaboub ,2010). Ce paradoxe pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants de 1^{ère} année faciliteraient la compréhension aux étudiants en traduisant les cours, en leur donnant des photocopiés pour les révisions et en accordant plus d'importance à l'information scientifique à tel point que ces derniers ne ressentent plus le besoin de se faire aider .

2.3.3.2.4.2. Résultats des différentes spécialités des étudiants de 2^{EME} année universitaire

Cette question cherche à savoir les différentes spécialités des étudiants de deuxième année universitaire que nous exposons dans le tableau suivant :

Tableau N° 8. Les résultats des différentes spécialités des étudiants de 2EME année universitaire

Spécialité	Science et technologie	Biologie	Français	Physique	Arabe	Electronique	Télécom
Participants : 15	10.16%	1.69%	1.69%	1.69%	1.69%	5.08%	3.38%

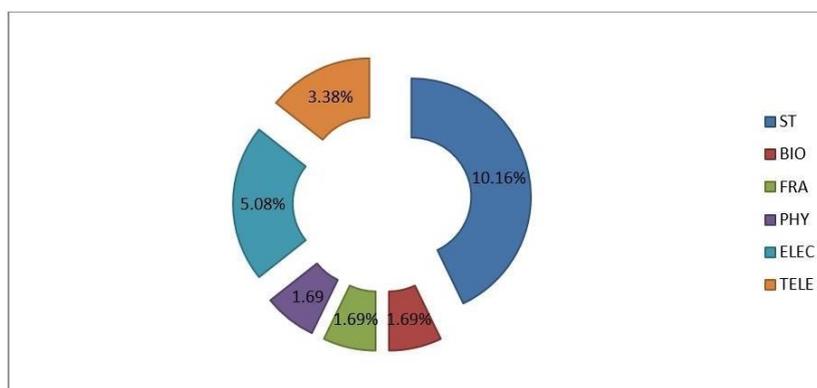


Figure N° 8. Spécialités des apprenants du CEIL en 2eme année universitaire.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°8

Le nombre d'étudiants de 2^{ème} année universitaire est de **15**, soit **25.42%**, inscrits dans différentes filières, comme suit :

- **06** étudiants, soit **10.16%** sont inscrits en Sciences et technologie, sans préciser la spécialité.
- **03** étudiants, soit **5.08%** sont inscrits dans la spécialité d'Electronique.
- **02** étudiants, soit **3.38%** sont inscrits dans la spécialité de Télécommunication.
- **01** étudiant, soit **1.69%** est inscrit dans la spécialité de Français.
- **01** étudiant, soit **1.69%** est inscrit dans la spécialité d'Arabe.
- **01** étudiant, soit **1.69%** est inscrit dans la spécialité Physique.
- **01** étudiant, soit **1.69%** est inscrit dans la spécialité Biologie

Etant donné ces résultats, nous constatons que les étudiants de 2^{ème} année sont moins nombreux à fréquenter le CEIL hormis ceux inscrits en sciences et technologie car, cette spécialiste nécessite des compétences en langue française pour pouvoir suivre ce cursus.

2.3.3.2.4.3. Résultats des différentes spécialités des étudiants de 3^{EME} année universitaire

Cette question cherche à déterminer les différentes spécialités des étudiants de troisième année universitaire que nous exposons dans le tableau suivant N°9

Tableau N° 9. Résultats portant sur les différentes spécialités des étudiants de troisième 3EME année universitaire

Spécialité	Science et technologie	Archéologie	Droit	Economie	Psychologie
Participants : 27	13.55%	5.08%	8.45%	16.94%	1.69%

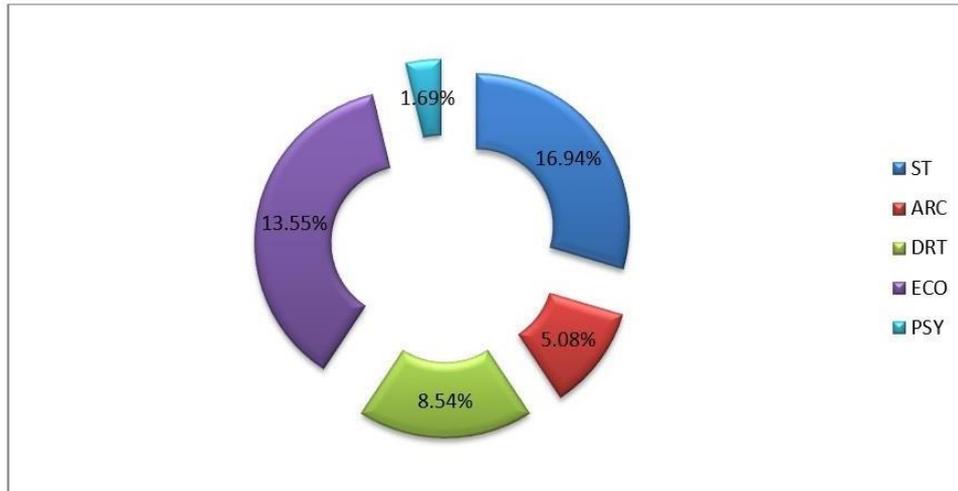


Figure N° 9. Spécialités des apprenants du CEIL de 3^{ème} année universitaire.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°9

Le nombre d'étudiants inscrits en troisième année est de **27**, soit **45.76%** réparti comme suit :

- **10** étudiants, soit **16.94%** sont inscrits dans la spécialité d'Economie.
- **08** étudiants, soit **13.55%** sont inscrits dans la spécialité de Sciences et technologie.
- **05** étudiant, soit **8.45%** est inscrit dans la spécialité de Droit.
- **03** étudiant, soit **5.08%** est inscrit dans la spécialité d'Archéologie.
- **01** étudiant, soit **1.69%** est inscrit dans la spécialité Psychologie.

Ces résultats révèlent que le plus grand nombre d'inscrits au CEIL sont des étudiants de troisième année. Ce qui semble paradoxal, car une fois arrivés en 3^{ème} année, ces étudiants ressentiraient moins le besoin de se faire aider ; ils sont en mi-parcours et ont dépassé le cap le plus difficile ; celui de la première année en l'occurrence. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que :

- Les enseignants ne déploient plus les mêmes efforts de compréhension qu'avec les apprenants de première année car ils estiment que ces derniers sont autonomes dans leur apprentissage.

- Ce n'est qu'en troisième année qu'ils ont des matières en français puisqu'ils sont en spécialité, à l'exemple de la psychologie et l'archéologie.
- Ces étudiants se préparent pour le master car, à ce niveau d'études, le nombre de matière enseignée en français est plus important.
- Ces étudiants se préparent à une éventuelle profession pour laquelle l'acquisition de compétences en français serait un plus.

2.3.3.2.4.4. Résultats des différentes spécialités des étudiants de master 1

Cette question cherche à mettre en évidence les différentes spécialités des étudiants en master que nous exposons dans le tableau ci-après

Tableau N° 10. Résultats des différentes spécialités des étudiants en master

Spécialité	Génie des procédés	Management
Participants : 4	3.38%	3.38%

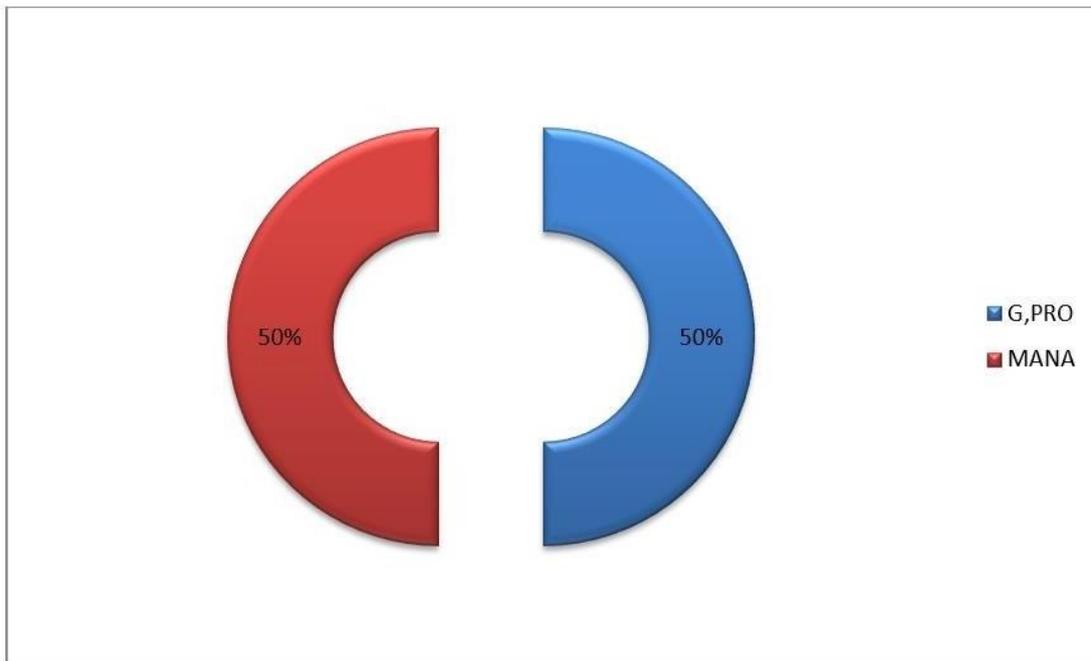


Figure N° 10. Spécialités des apprenants du CEIL en master 1

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°10

Le nombre d'étudiants inscrit en master 1 est de **04**, soit **6.77%** réparti comme suit :

- **02** étudiants, soit **3.38%** sont inscrits dans la spécialité de Génie des procédés.

- **02** étudiants, soit **3.38%** sont inscrits dans la spécialité du management.

Nous constatons que le nombre de masterants inscrits au CEIL est insignifiant par rapport à celui des autres niveaux. En effet, à ce niveau d'études, les apprenants ont acquis des compétences leurs permettant de devenir plus autonomes.

2.3.3.3. Résultats de la question N°3

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus à la question N°3 qui visait à connaître si les étudiants connaissaient l'existence du CEIL.

Tableau N° 11. Résultats de la question N°3

Réponses	Oui	Non
Participants : 64	81.25%	18.75%

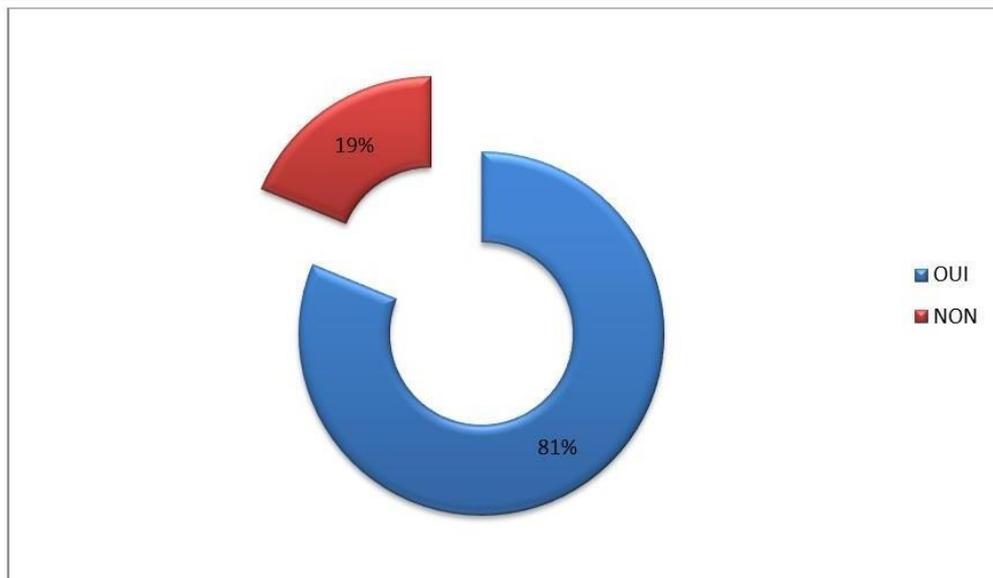


Figure N° 11. Taux d'apprenants connaissant le CEIL.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°11

52 des apprenants, soit **81.25%** connaissent le CEIL contre **12** apprenants soit, **18.75%** qui ignorent son existence.

2.3.3.4. Résultats de la question N°4

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°4 qui cherchait à savoir si les étudiants connaissaient le CEIL, avant ou après leur rentrée à l'université.

Tableau N° 12. Résultats de la connaissance de l'existence du CEIL

Réponses	Avant	Après
Participants : 52	14 soit 26.92%	38 soit 73.07%

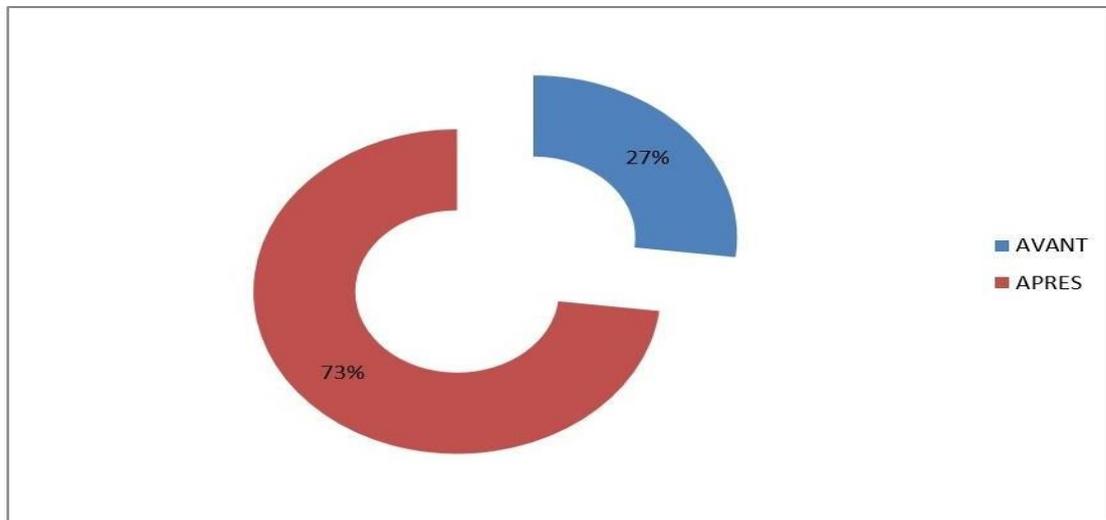


Figure N° 12. Taux d'apprenants connaissant le CEIL avant et après la rentrée à l'université.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°12

26.92% des étudiants connaissaient l'existence du CEIL avant leur entrée à l'université, contre **73.07%** qui ne la connaissaient pas. Il faut souligner que le CEIL est un service commun de l'université. Par manque d'informations ou de publicité, les apprenants pensent qu'ils n'y ont accès qu'une fois inscrits à l'université alors que les extra-universitaires et non bacheliers ont le droit d'y être également formés.

2.3.3.5. Résultats de la question N°5

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°5 qui cherchait à mettre en lumière les motivations des étudiants à s'inscrire au CEIL.

Tableau N° 132. Résultats des motivations des étudiants

Etudes universitaires	Choix personnel	Besoins professionnels	Autres
48.43%	31.25%	9.39%	10.93%



Figure N° 13. Motivations des apprenants pour s'inscrire au CEIL.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°13

48.43% des étudiants s'inscrivent au CEIL pour pouvoir suivre leurs études, puis **31,25%** des apprenants prétendent le fréquenter par choix personnel, ensuite **9,39%** d'entre eux pour des besoins professionnels et enfin, **10, 93%** d'apprenants avancent pour d'autres raisons.

À partir de ces données, nous constatons que la motivation première de ces étudiants reste les études. En effet, conscient du niveau de leurs compétences en français et des difficultés qu'ils pourraient rencontrer, ils s'orientent vers cette structure afin de tenter de pallier à ce problème et ainsi mener à bien leurs cursus.

Quant aux **31,25%** d'étudiants qui avancent que c'est un choix personnel de vouloir fréquenter le CEIL, ils manifestent ainsi, leur coté responsable et autonome pour pouvoir gérer les éventuelles difficultés d'ordre linguistiques notamment.

Concernant les **10,93%** d'étudiants prétendant intégrer le CEIL pour différentes raisons, ils rejoignent l'idée de Atrouz (2001) qui stipule qu'« *apprendre une langue pour le plaisir, pour préparer un voyage, pour chater avec une personne issue de cette langue et bien d'autres raisons peuvent être proposées comme des «alibis» et des motivations* » (p.29).

Enfin, un nombre réduit d'apprenants adhère au CEIL pour des raisons professionnelles. Cette raison évoquée par les étudiants soulève une certaine ambiguïté. En effet, ces étudiants pensent déjà à leurs professions futures et à leurs exigences avant même d'avoir terminé leurs études.

2.3.3.6. Résultats de la question N°6

Nous avons souligné par ailleurs, que les besoins des apprenants du CEIL au niveau des quatre compétences (compréhension /expression de l'oral et de l'écrit) étaient différents.

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°6 dont l'objectif est d'identifier les besoins des apprenants en compréhension de l'écrit.

Tableau N° 14. Résultats des besoins des apprenants en compréhension de l'écrit

Lire /comprendre le français en général	Lire / comprendre des photocopiés, cours.	Lire / comprendre une documentation en lien avec la spécialité
30 soit 46.87%	13 soit 20.31%	21 soit 32.81%

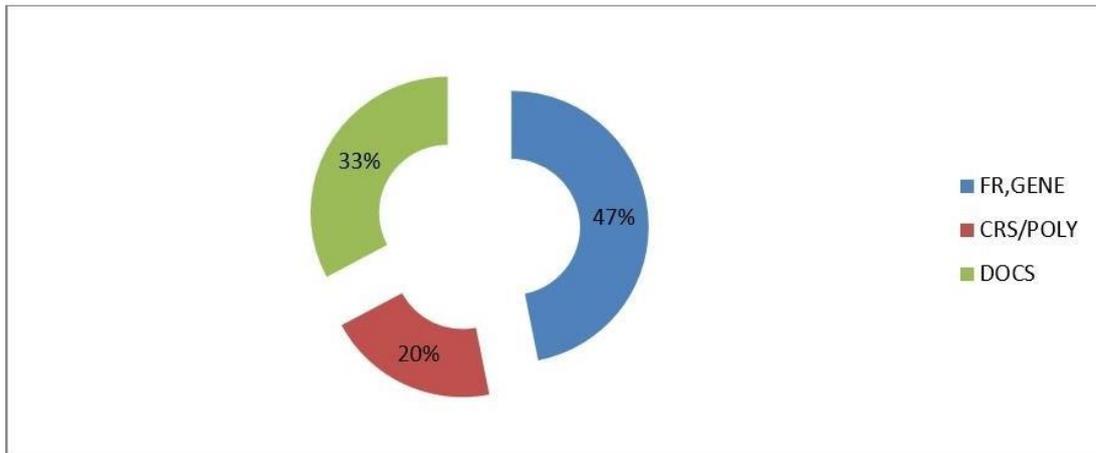


Figure N° 14. Difficultés des apprenants au niveau de la compréhension de l'écrit

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°14

46.87% des apprenants prétendent avoir des difficultés en lecture/compréhension du français en général. En effet, pour pouvoir lire et comprendre le français langue étrangère et le français de spécialité, des compétences relatives à la langue tant sur le plan linguistique, culturel et cognitif sont nécessaires.

L'acquisition de cette compétence de réception, pour ne pas dire la maîtrise de celle-ci, résulte d'un apprentissage de qualité et n'ont pas de quantité. Ces difficultés persistent malgré les 12000 heures d'enseignement/apprentissage du français effectuées durant le cursus scolaire (Kaaboub, 2011).

32.81% des apprenants estiment avoir des difficultés à comprendre la documentation relative à leurs spécialités puisqu'ils reconnaissent rencontrer des difficultés pour comprendre le français en général. Il est ainsi évident que celui de la spécialité soit plus compliqué à décoder. Cette difficulté est d'autant plus importante du fait que ces étudiants ont recours à la traduction, une pratique courante sur laquelle ils s'appuient afin de construire leurs savoirs (Atrouz, 2022) même si parfois le sens du texte est biaisé. À cet effet, Boukhalfa (2016) explique qu'il « *n'est donc pas étonnant que la traduction des textes de spécialités requière de nous davantage de temps et de réflexion. Les textes en question étant truffés de termes techniques n'ayant pas toujours leurs équivalents dans les dictionnaires bilingues* » (p.39).

Enfin, **20.31%** des apprenants avancent qu'ils éprouvent des difficultés à lire et à comprendre leurs photocopiés et leurs cours en raison selon Kaaboub (2011) du fait qu'ils se sentent « démunis devant un photocopié » car n'étant pas été « *habitués à la lecture de documents de leur spécialité en français* » (p.7). Même si cette difficulté a été rapportée par (Sebane, 2017,2018), son pourcentage réduit par rapport aux autres pourrait s'expliquer par le fait que d'une part, les étudiants prennent notes en arabe et d'autre part, étant de profil scientifique pour la plupart, la maîtrise de la langue ne représente pas un frein majeur à la compréhension.

En effet, les étudiants utilisent des dispositifs facilitateurs et des aides à l'apprentissage (Sebane & Legros, 2008) tels que les tableaux, les schémas, le power point, la traduction du cours en arabe dialectal ou classique et donnent la primauté à l'information scientifique plutôt qu'à la langue dans laquelle est véhiculée l'information.

2.3.3.7. Résultats de la question N°7

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°7 qui cherchait à identifier les difficultés des étudiants du CEIL en compréhension de l'oral.

Tableau N° 15. Résultats des difficultés des étudiants du CEIL en compréhension de l'oral

Vos enseignants et supérieurs.	Des discussions avec amis et étrangers.	Des films, chansons.	Communications scientifiques, interventions.
17.18%	34.37%	40.62%	53.12%

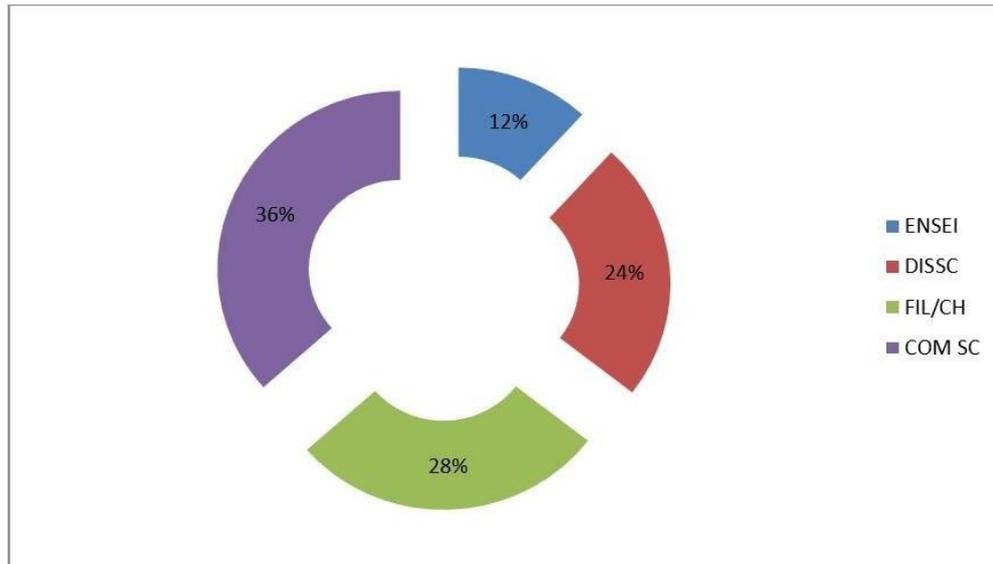


Figure N° 15. Difficultés des apprenants en compréhension de l'oral

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°15

53.12% des apprenants éprouvent des difficultés à comprendre des communications et interventions scientifiques (en présentiel ou par internet) car, ces domaines relèvent d'un registre de langue soutenu et se déroulent dans des cadres formels. De plus, elles portent sur la spécialité de manière approfondie. Il arrive que ces interventions soient présentées par des étrangers (natifs ou autres) ; ce qui entraverait davantage la compréhension.

Par ailleurs, **34.37%** des candidats éprouvent des difficultés à comprendre les discussions avec des amis étrangers. Il faut souligner que l'émergence des réseaux sociaux ainsi que leur omniprésence ont bouleversé les codes de la communication. De fait, rentrer en contact avec des natifs est facile, mais l'est moins dès qu'il s'agit de maintenir des discussions entravées par la langue, ce qui pourrait accroître la frustration et le manque de confiance en soi.

En outre, **40.62%** des apprenants rapportent avoir des difficultés à comprendre une chanson ou un film en français. Effectivement, la plupart d'entre eux regardent des films en arabe ou sous-titrés en anglais que de regarder plutôt qu'un film en français. De plus, et par effet de mode, ils sont plus attirés par la musique anglo-saxonne, arabe, orientale et rarement par la musique française (Beigbeder, 2003).

Enfin, **17.18%** des apprenants parmi les **64** prétendent rencontrer des difficultés pour comprendre leurs enseignants dispenser les cours. Cet état de fait pourrait être dû aux efforts déployés par les enseignants pour expliquer leurs cours ainsi que l'usage des outils d'aides tels que : photocopiés pour les révisions, le data show, les tableaux et les schémas pour l'illustration, et la traduction en dialecte et en arabe.

2.3.3.8. Résultats de la question N°8

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°8 qui identifiait les difficultés des apprenants du CEIL en production écrite.

Tableau N° 16. Résultats des difficultés des apprenants du CEIL en production écrite

Un compte rendu/synthèse/résumé	Un mémoire	Un rapport de stage	Une lettre demande/Mail/CV
37.5%	53.12%	50%	62.65%

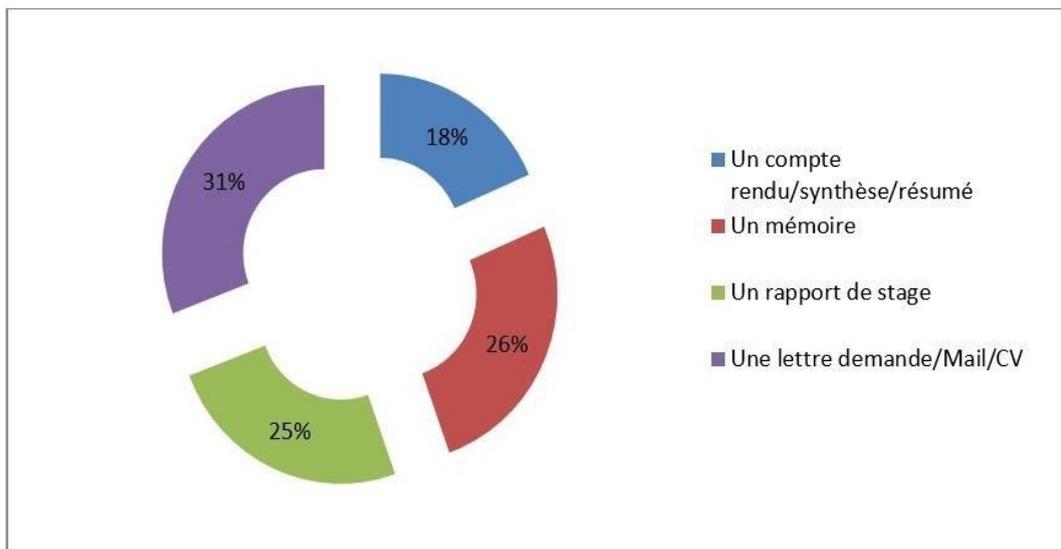


Figure N° 16. Difficultés des apprenants en production de l'écrit

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°16

62.65% présentent des difficultés à rédiger une lettre, une demande ou tout simplement un mail. En effet, cette technique d'expression qui est la lettre est

enseignée d'abord en 4^{ème} année primaire³ sous forme de carte d'invitation, ensuite, en 1^{ère} année secondaire⁴ de manière plus détaillée pour toutes les filières. Par contre, le CV/ la lettre de motivation sont enseignés qu'en terminale⁵ et de manière très sommaire ce qui les qualifie de techniques difficiles à acquérir bien qu'elles soient nécessaires aussi bien dans le domaine des études que celui de la profession.

Quant aux **53.12%** des apprenants qui reconnaissent avoir des difficultés à rédiger un mémoire en langue française même si leur cursus s'est fait en arabe dans certaines spécialités, ils se trouvent dans l'obligation de le présenter en français. Ce dernier représente l'aboutissement de trois ans d'études pour la licence et de cinq ans pour le master, un diplôme, l'opportunité d'un éventuel emploi.

Vu son importance, l'enseignement/apprentissage de cette technique se fait dès la première année dans certaines spécialités (Science de la nature et de vie / Science de la matière) et en troisième année pour d'autres (Science humaine /sciences de technologie). Par ailleurs, un mémoire nécessite la mobilisation de plusieurs compétences tant sur le plan scientifique, linguistique que méthodologique dont certaines relèvent des capacités de l'étudiant lui-même (ses compétences scientifiques, ses compétences langagières, sa motivation pour son sujet de recherche).

Concernant les **50%** d'apprenants pour qui rédiger des rapports administratifs est difficile, ceci dans le cas de certaines spécialités où un rapport de stage fait office de mémoire de fin d'études et suffit pour l'obtention de la licence.

Enfin, pour ce qui est des **37.5%** d'apprenants qui éprouvent des difficultés à rédiger un compte rendu, une synthèse de documents ou bien un résumé, ils avancent qu'ils ne maîtrisent pas ces techniques d'expression même si elles ont été enseignées au secondaire⁶ et qu'elles font l'objet d'enseignement de toute une matière dispensée en 1^{ère} année universitaire dès le premier semestre du cursus, tant elles sont

³ Manuel scolaire de 4^{ème} année primaire : Projet 2, séquence 2(p : 43-69) ,2017-2018, MS.406/47, ISBN : 978.9947.20.873.1, Dépôt légal 2^{ème} semestre 2017.

⁴ Progression annuelle du programme de français au secondaire, niveau de 1^{ère} année tronc commun sciences et technologie/ lettres, projet 2, séquence 2 (septembre 2022, p.22).

⁵ Progression annuelle du programme de français au secondaire, niveau de 3^{ème} année toutes les filières, projet 2, séquence 1(septembre 2022, p. 15).

⁶ Progression annuelle du programme de français au secondaire, niveau de 1^{ère} année tronc commun sciences et technologie/ lettres, projet 2, séquence 2 (septembre 2022, p.22).

importantes et sont utilisées dans la plupart des spécialités. De plus, certains enseignants donnent à leurs étudiants les modèles types de compte rendu d'expérience afin de leur faciliter la tâche.

2.3.3.9. Résultats de la question N°9

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°9 qui cherche à mettre en lumière les difficultés en production de l'oral des apprenants.

Tableau N° 17. Résultats des difficultés des apprenants en production de l'oral

Présenter un exposé.	Participer en cours.	Participer à une réunion/une communication scientifique.
45.31%	39.06%	46.87%

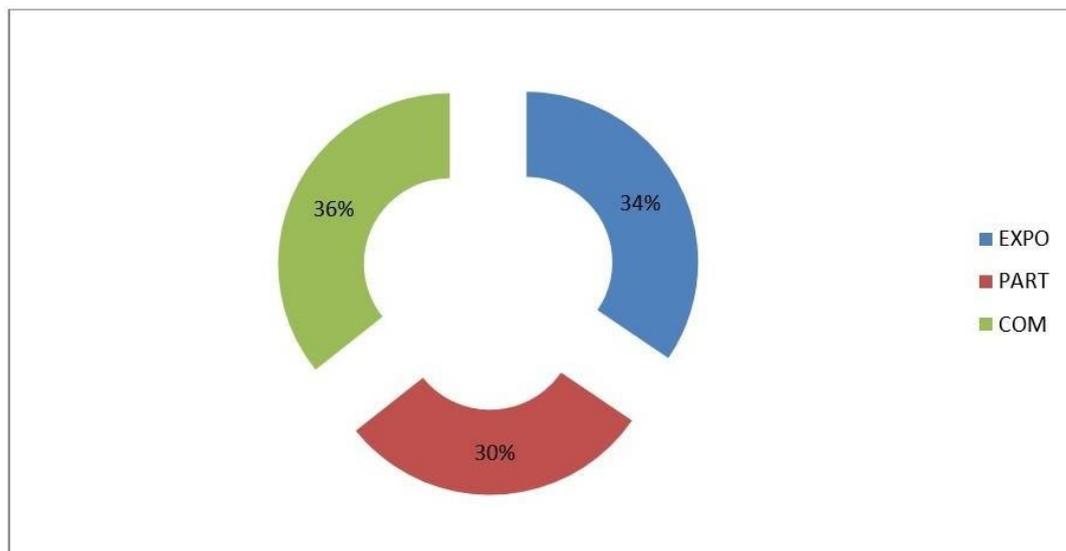


Figure N° 17. Difficultés des apprenants en production de l'oral.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°17

45.31% des apprenants ont des difficultés à présenter un exposé contre **39.06%** à participer en cours. Enfin, **46.87%** arrivent difficilement à participer soit à une réunion ou à une communication.

45.31% des apprenants ont des difficultés à présenter des exposés. Rappelons que ces derniers occupent une place importante durant tous les cursus de toutes les spécialités universitaires et nécessitent la maîtrise de plusieurs compétences et

habiletés. En effet, c'est un exercice difficile dans la mesure où présenter des travaux en français nécessite une bonne diction, un débit correct, une voix audible, une prononciation juste. Ajouton à cela tout le volet psychologique qui rentre en jeu comme le manque de confiance en soi (la peur du ridicule, de commettre des fautes).

Si autant d'étudiants éprouvent des difficultés à réaliser cette tâche, c'est en raison de l'absence de la pratique de la langue dont découlent les facteurs suivants :

-l'absence de l'emploi de la langue française dans le milieu social.

-le manque de bagage linguistique.

-les problèmes de prononciation (le crible phonatoire) cumulés pendant tout leur cursus de formation antérieur renforcé par l'interdiction de la lecture à voix haute « *le savoir-lire* » une compétence qui d'après le document d'accompagnement du cycle primaire de français (2012) est « *un outil pour communiquer* » et a « *une place tout à fait fonctionnelle* » (p.68).

Concernant, le pourcentage le plus élevé, soit **46.87%** des étudiants qui éprouvent des difficultés à participer soit à une réunion soit à une communication, ceci en raison de la complexité de cette tâche. De fait, un bon locuteur est quelqu'un qui sache parler aisément pour parvenir à convaincre son auditoire sans avancer trop d'arguments.

Quant aux **39.06%** des apprenants qui ont des difficultés à participer en cours, ils interagissent pour leur majorité en arabe voire en arabe dialectal. Ce qui est encouragé par les enseignants, pour vérifier la compréhension d'une part et maintenir une interaction en cours d'autre part.

2.3.3.10. Résultats de la question N°10

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°10 qui identifie les attentes en compréhension de l'écrit des apprenants.

Tableau N° 18. Résultats des attentes en compréhension de l'écrit

Lire et comprendre le français en général	Lire et comprendre des photocopiés, cours.	Lire et comprendre une documentation en lien avec la spécialité
53.12%.	23.43 %	39.09 %

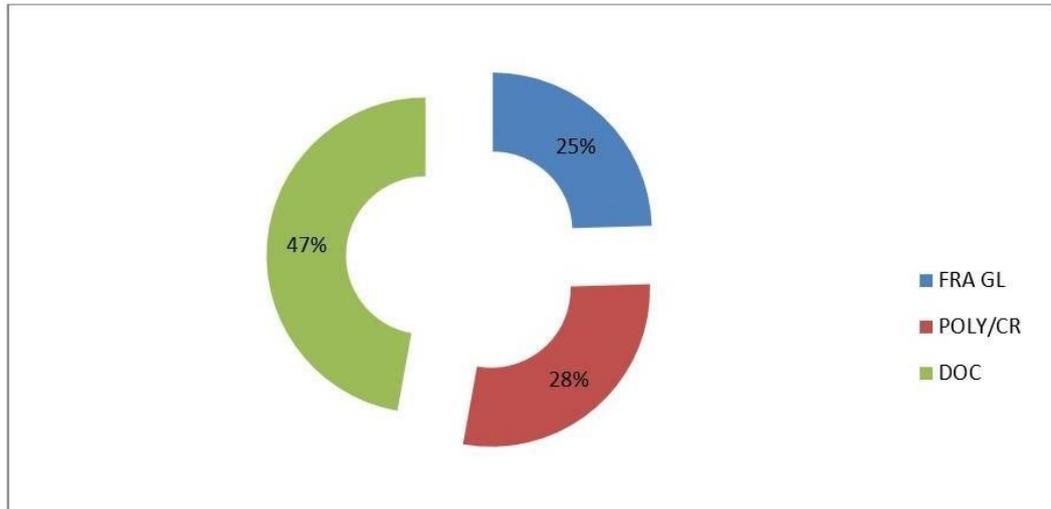


Figure N° 18. Attentes des apprenants en compréhension de l'écrit

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°18

53.12% des apprenants attendent de leur formation d'apprendre à lire et à comprendre le français général. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils soient conscients de l'intérêt d'apprendre le français général pour passer à celui de spécialité. Autrement dit, il est nécessaire d'acquérir des compétences en langue générale pour comprendre la langue de spécialité

Quant aux **39.09%** des apprenants qui souhaiteraient au terme de leur formation parvenir à lire et à comprendre une documentation en lien avec leurs spécialités, ils ont pour ambition de devenir autonomes dans leur apprentissage et moins recourir à la traduction qui n'est pas crédible. Cette autonomie passe par la maîtrise de différents processus mentaux facilitant la construction de connaissances selon Kerbache (2008).

Enfin, seulement **23.43 %** des apprenants souhaitent savoir lire et comprendre les photocopiés de leurs cours de spécialité au terme d'une formation au CEIL. En effet, ils éprouvent moins de difficulté de compréhension du moment qu'ils ont recours à de multiples outils d'aide à l'exemple de l'usage des annotations.

2.3.3.11. Résultats de la question N°11

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus à la question N°11 qui détermine les attentes du public du CEIL en compréhension de l'oral.

Tableau N° 19. Résultats des attentes des apprenants en compréhension orale

Vos enseignants et supérieurs	Des discussions avec amis étrangers (chat)	Des films, chansons	Communications scientifiques, interventions
54.68%	39.06%	40.62%	65.62%

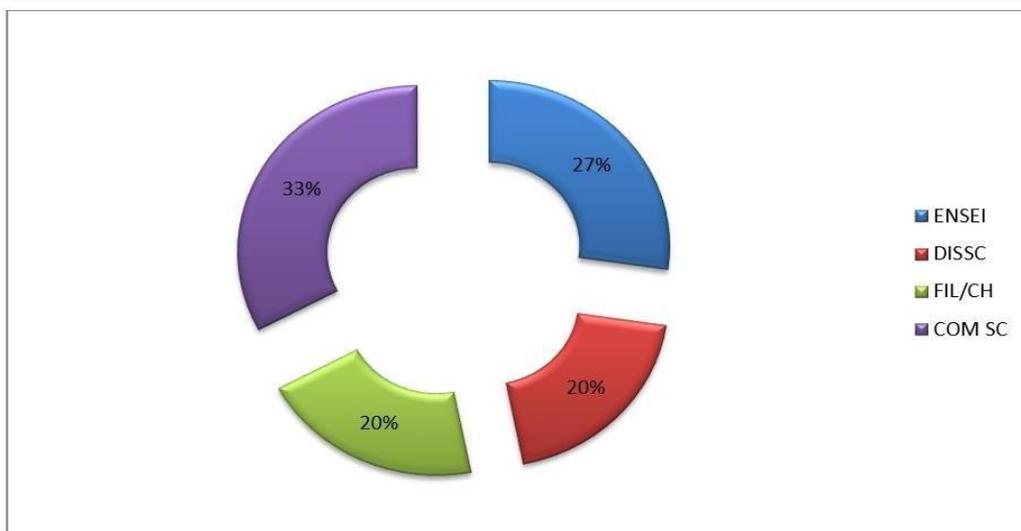


Figure N° 19. Attentes des apprenants en compréhension orale

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°19

65.62% des apprenants aimeraient avoir moins de difficultés à comprendre une communication scientifique ou des interventions du même type. De fait, la compréhension de ce genre de discours exige une certaine maîtrise de la langue. Car, les intervenants des spécialistes du domaine utilisent un lexique de spécialité et en langue française de surcroît. De plus, ce qui entraverait doublement la compréhension, est le grand flux d'informations condensées et le débit rapide utilisés par les intervenants, vu qu'ils disposent d'un temps restreint.

En ce qui concerne les **54.68%** d'apprenants qui attendent d'une formation au CEIL de comprendre le discours des enseignants, ils souhaiteraient gagner en autonomie. Car, même si certains enseignants utilisent la langue arabe et le dialecte

pour traduire et expliquer les cours, d'autres, au contraire, insistent pour les dispenser en langue française uniquement, et c'est aux étudiants de fournir l'effort pour comprendre.

Quant aux **40.62%** des apprenants qui souhaiteraient comprendre les films et les chansons en langue française pour suivre cette nouvelle génération de chanteurs qui mélangent les styles et les langues et même les registres de langues.

Enfin, **39.09%** des apprenants aimeraient apprendre la langue pour pouvoir participer à des discussions entre amis et avec des étrangers sur les réseaux sociaux.

2.3.3.12. Résultats de la question N°12

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°12 qui identifie les attentes du public du CEIL en production écrite.

Tableau N° 20. Résultats des attentes des apprenants en production écrite

Un compte rendu/synthèse/résumé	Un mémoire	Un rapport de stage	Une demande/Mail/CV
39.06%	64.06%	45.31%	42.18%

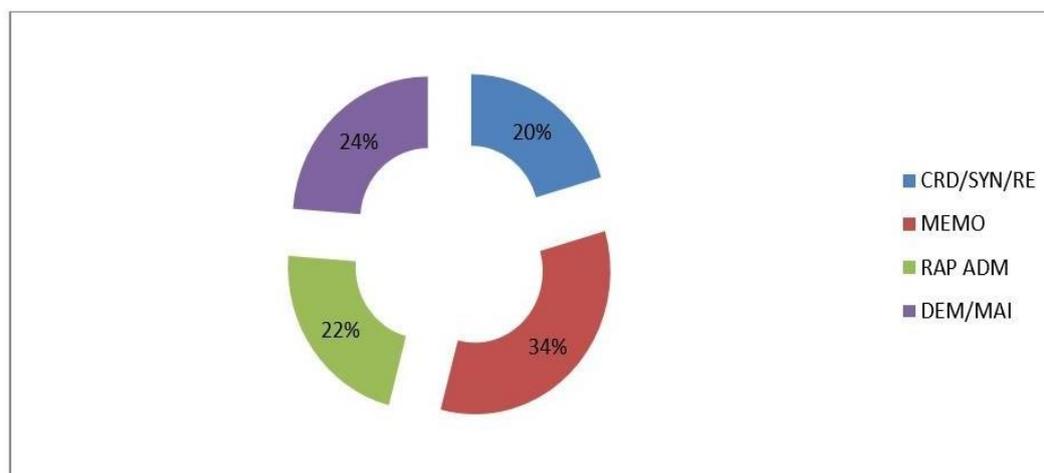


Figure N° 20. Attentes des apprenants en production écrite.

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°20

Concernant les attentes en production de l'écrit, **64.04%** des apprenants souhaiteraient apprendre d'abord à rédiger leurs mémoires de fin de cursus. Effectivement, chaque cursus universitaire s'achève par la rédaction d'un mémoire qui

résume toutes les années d'études. Il faut reconnaître que bon nombre d'étudiant accorde un intérêt particulier au mémoire. Car, un document bien écrit, avec objectivité, cohérence et scientificité représente l'aboutissement de plusieurs années de travail et de recherche et reflète surtout l'image de l'étudiant. Même si celui-ci possède des compétences scientifiques, s'il ne maîtrise l'art de la rédaction, son travail se réduirait à néant.

Pour ce qui est des **45.31%** d'apprenants ayant pour objectif de réussir à rédiger un rapport de stage, il est à rappeler que comme pour le mémoire, le rapport de stage est aussi important pour marquer la fin d'un cursus universitaire. Il faut souligner par ailleurs, que dans les filières techniques et scientifiques, les étudiants sont appelés à effectuer des stages pour se familiariser avec des professions futures, d'où l'importance de maîtriser cette tâche.

Quant aux **42.18%** d'étudiants qui désirent réussir à rédiger un mail/une lettre de motivation et un CV, ils sont conscients que ces types d'expressions sont devenus incontournables pour communiquer avec leurs enseignants et leurs administrations, d'où la nécessité de maîtriser ce savoir-faire.

Aussi, la lettre de demande et le CV n'en demeurent pas moins importants lors des recrutements. Il importe de souligner que ces techniques d'expression ne font plus l'objet d'apprentissage au collège et au lycée depuis les changements dans les programmes de 2018.

Enfin, **39.06%** des apprenants souhaiteraient apprendre à rédiger les techniques du compte rendu/du résumé/ de la synthèse de documents ; des techniques demandées, pour rendre des travaux effectués en séances de TP et en TD à partir desquels ils seront notés. Et même si ces techniques d'expressions ont été abordées au secondaire dans les trois paliers et sont enseignées en première année universitaire en méthodologie, elles ne font pas l'objet de maîtrise, encore moins d'acquisition.

2.3.3.13. Résultats de la question N°13

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus de la question N°13 qui explique les attentes du public du CEIL en production de l'oral.

Tableau N° 21. Résultats des attentes des apprenants en production de l'oral

Présenter un exposé.	Participer en cours.	Présenter un mémoire
56.25%	43.75%	59.37%

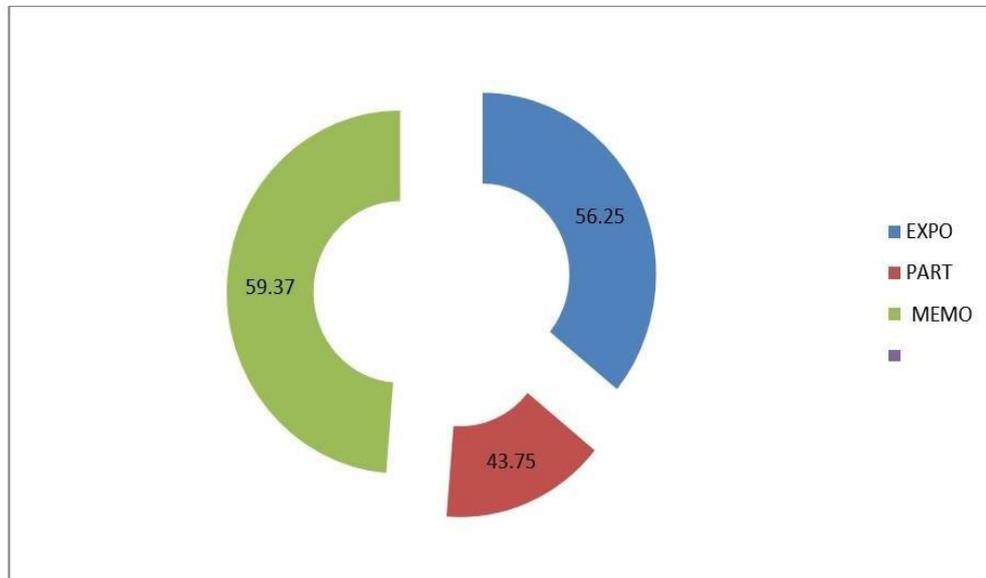


Figure N° 21. Attentes des apprenants en production orale

Analyses et interprétation des résultats du tableau N°21

59.37% des apprenants souhaiteraient apprendre à parler la langue française pour bien présenter leurs mémoires. Effectivement, la prestation orale dans les filières littéraires à une importance majeure sur laquelle les étudiants sont notés. En revanche, dans filières scientifiques la langue de présentation est moins importante. Car, sachant que les étudiants sont arabisants et qu'ils ne maîtrisent pas le français ; la primauté étant accordée à l'information scientifique.

56.25% des étudiants ont pour objectif de maîtriser la compétence de l'oral afin de réussir un exposé. Il importe de rappeler que dans la majorité des matières de toutes les spécialités, l'étudiant est amené à préparer et exposer un travail de recherche sur lequel il sera évalué. Savoir présenter oralement un document a un impact sur l'auditoire et donne l'impression de maîtriser son travail.

43.75% des apprenants aimeraient apprendre à parler le français pour participer en cours et interagir avec leurs enseignants. En effet, la participation des apprenants et

l'interaction sont un indice de compréhension, de motivation et de l'intérêt porté à la matière et à l'enseignant.

Dans les filières scientifiques, ce dernier accepte des mots mêmes isolés, des chiffres, mêmes s'ils sont dits en arabe. Mais dans les filières littéraires, la participation a toute son importance. L'apprenant doit formuler des phrases et des réponses correctes et les bribes de phrases ne sont peu voire pas tolérées.

2.3.3.14. Résultats de la question N°14

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°14 qui cherche à savoir si les apprenants connaissent ou pas les tests de positionnement.

Tableau N° 22. Résultats de la connaissance des tests de positionnement

Les réponses	Oui	Non
Les participants : 63	34.75%	64.06%

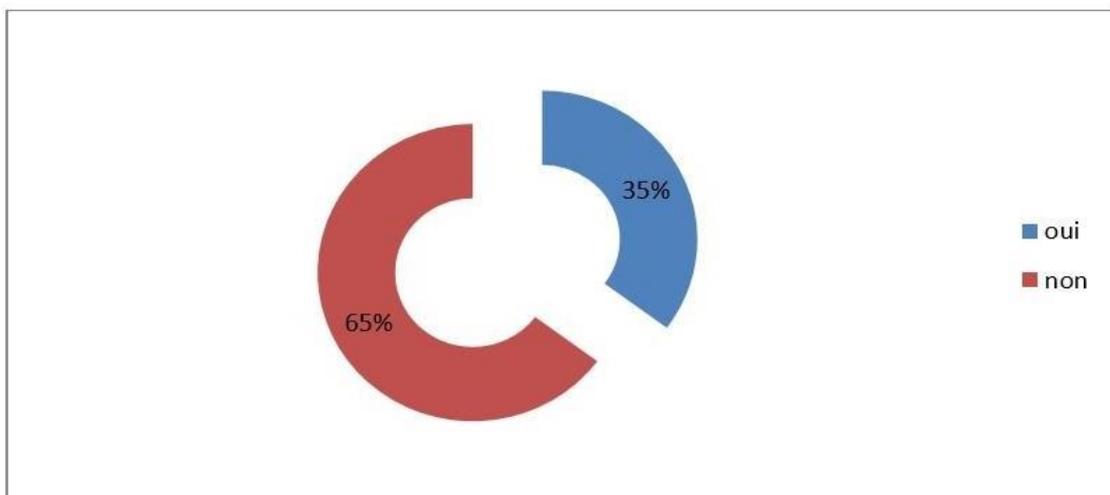


Figure N° 22. Taux de connaissance des tests de positionnement

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°22

Selon les résultats obtenus, nous avons remarqué que sur les 64 apprenants, 63 ont répondu à cette question et un seul s'est abstenu. Aussi, avons-nous remarqué que 34.75% connaissent les tests de positionnements en langue, contre 64.06% qui ne les connaissent pas.

2.3.3.15. Résultats de la question N°15

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats obtenus suite à la question N°15 qui vise à savoir si les tests de positionnement refléteraient les niveaux exacts des apprenants en langue.

Tableau N° 23. Résultats de la question N°15

Réponses	Oui	Non
Les participants : 63	84.37%	15.62%

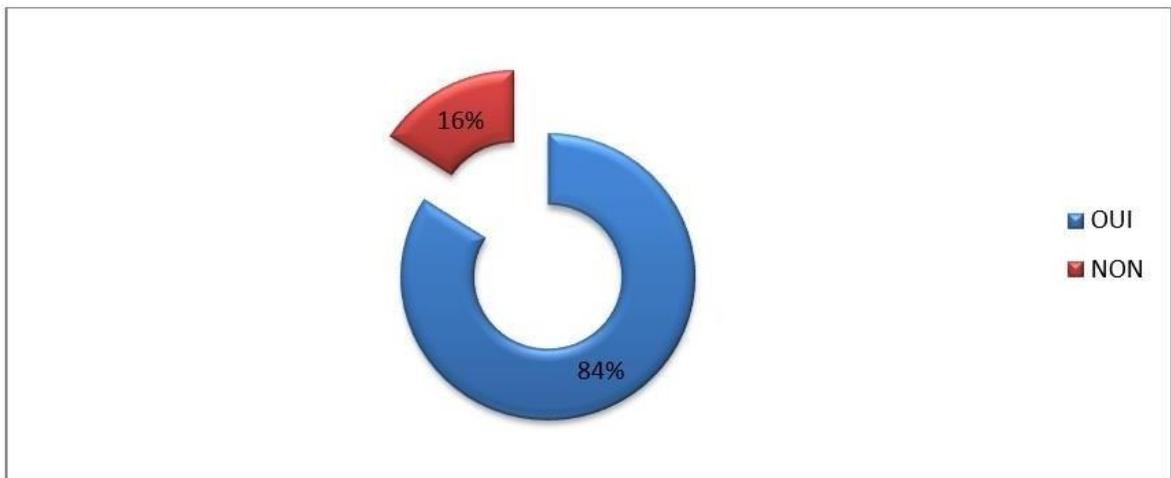


Figure N° 23. Tests de positionnement et le niveau des apprenants.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°23

84.37% des apprenants pensent qu'un test de positionnement en langues attesterait de leurs compétences avec exactitude contre **15.62%** qui pensent le contraire. En effet, bon nombre d'étudiant font confiance aux tests et prétendent qu'ils refléteraient leurs niveaux avec exactitude du moment qu'ils sont adoptés par les centres culturels et autres implantés en Algérie et qui sont nécessaires pour d'éventuelles études à l'étranger.

Conclusion partielle

Ce questionnaire nous a permis de cerner le public concerné par cette recherche. En effet, il s'agit d'un échantillon représentatif hétérogène, et ceci à plusieurs titres. D'abord, ce public est jeune et à dominance féminine dont la plupart (75%) est issue de filières scientifiques et suit des spécialités différentes.

Identifier les besoins langagiers des étudiants inscrits au CEIL n'est pas tâche facile. Dans la majorité des recherches scientifiques et selon une tendance simplificatrice, la cartographie de leur force et lacune est tracée à partir de l'analyse des besoins reposant sur un simple questionnaire alors qu'elle nécessite l'intervention de tous les acteurs concernés par la formation. Néanmoins, ce questionnaire nous a révélé non seulement les besoins des candidats mais, aussi leurs attentes.

Aussi, ces étudiants expriment-ils les mêmes motivations et les mêmes besoins au niveau des quatre compétences et ont les mêmes aspirations. Ce qui nous permet de les catégoriser dans des sections et des groupes leur correspondant, en vue d'une formation qui consiste à les préparer à mieux comprendre les cours de spécialité, à prendre des notes facilement et à pouvoir restituer, reformuler, résumer, synthétiser et argumenter leurs connaissances à l'oral comme à l'écrit.

CHAPITRE 03

L'évaluation du niveau des compétences en langues des apprenants du CEIL de Mascara

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous aborderons l'évaluation des compétences en langue des apprenants inscrits au niveau du CEIL de Mascara à travers un test DELF A1 prôné par le CECRL. A cet effet, nous présenterons le test en question puis, nous décrirons l'épreuve de chaque compétence en compréhension comme en production de l'oral et de l'écrit. Pour ce faire, nous commençons par présenter le résultat global de chaque épreuve, ensuite nous faisons un rappel des consignes de chaque item de tous les exercices avant d'annoncer leurs résultats puis leurs analyses ainsi que leurs interprétations. Lors de ces dernières, nous nous attarderons sur la présence des biais rencontrés au niveau de l'épreuve de la compréhension de l'écrit. Enfin, nous terminons chaque épreuve par une conclusion partielle.

3.1. Rappel du test DELF A1

Avant d'administrer le test en question aux candidats, il convient de le présenter en premier lieu.

En effet, ce test (Annexe CF N° 02) DELF A1 adopté par le Cadre (2001) permet d'évaluer les compétences langagières des étudiants en compréhension comme en production de l'oral et de l'écrit. Il est noté sur 100 points et dure une (1) heure et 20 minutes. Le seuil de réussite étant de 50/100 pour justifier le niveau A1. Ce test est réparti en 4 épreuves comme suit :

- **L'épreuve de la compréhension de l'oral:** Cette épreuve s'appuie sur quatre documents sonores que nous avons transcrits, et se compose de quatre exercices, et compte 10 items. Elle dure 20 minutes et est notée sur 25 points.
- **L'épreuve de la compréhension de l'écrit:** Cette épreuve s'appuie sur différents supports, se compose de quatre exercices comprenant 12 items. Elle dure 30 minutes et elle est notée sur 25 points.
- **L'épreuve de La production de l'écrit :** Cette épreuve se compose de deux exercices : le premier est une fiche de renseignement personnel à remplir et le

deuxième, est une carte postale à rédiger. Par ailleurs, elle dure 30 minutes et est notée sur 25 points.

- **L'épreuve de la production de l'oral** : Cette épreuve se compose de trois parties : un entretien dirigé, un échange d'information et un dialogue simulé. Elle dure 5 à 7 minutes et est notée sur 25 points.

3.2. Passation du test DELF A1

Nous avons fait passer ce test à 64 étudiants au niveau du CEIL de l'université de Mascara, au début du mois d'octobre de l'année 2019 en première session dans l'objectif de définir leurs prérequis en langue française et de là, créer des groupes homogènes pour répondre à leurs besoins via une formation adaptée.

3.3. Résultats du test DELF A1

Suite à la passation du DELF A1, nous avons obtenu les résultats décrits dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 24. Résultats du test DELF A1

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	57.81%	42.18%

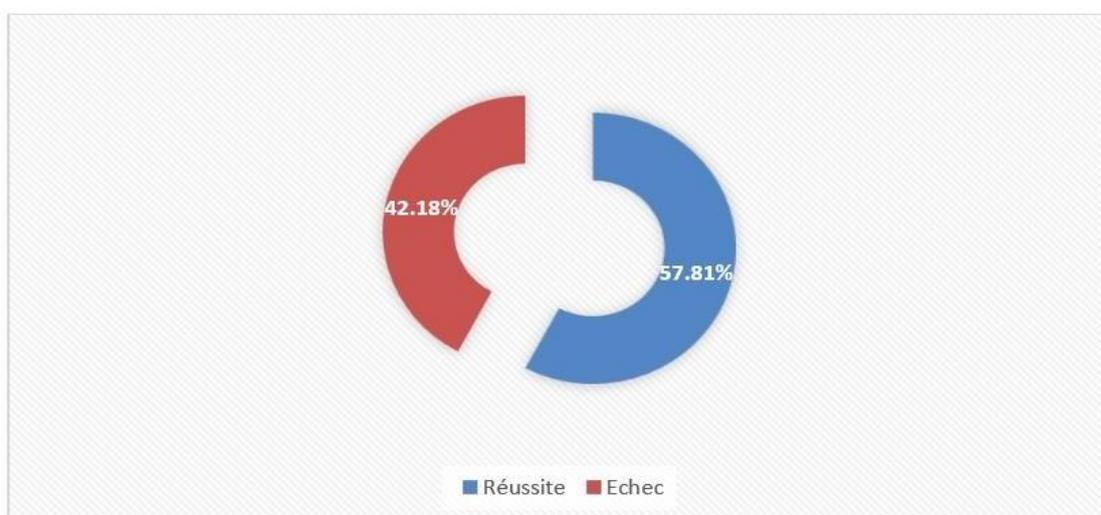


Figure N° 24. Résultats du test DELF A1

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°24

37 étudiants sur les 64 ayant passé le test ont atteint le niveau A1, avec un pourcentage de 57.81%. Par ailleurs, 27 apprenants n'ont pas atteint ce niveau, soit un taux de 42.18%. Ces résultats ne se rapprochent pas de leurs notes obtenues à l'épreuve de français au baccalauréat. (Chapitre N°02, p.35).

Pour expliquer ces résultats, nous avons effectué une analyse approfondie de chaque épreuve et passé en revue les résultats de chaque exercice et de chaque item, afin d'identifier les différents biais auxquels ont fait face les étudiants.

Pour ce faire, nous commençons par présenter les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral dans sa globalité. Ensuite, nous présentons les résultats de chaque item, son analyse et son interprétation.

3.3.1. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral du test DELF A1

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau ci-après :

Tableau N° 25. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	81.25%	18.75%

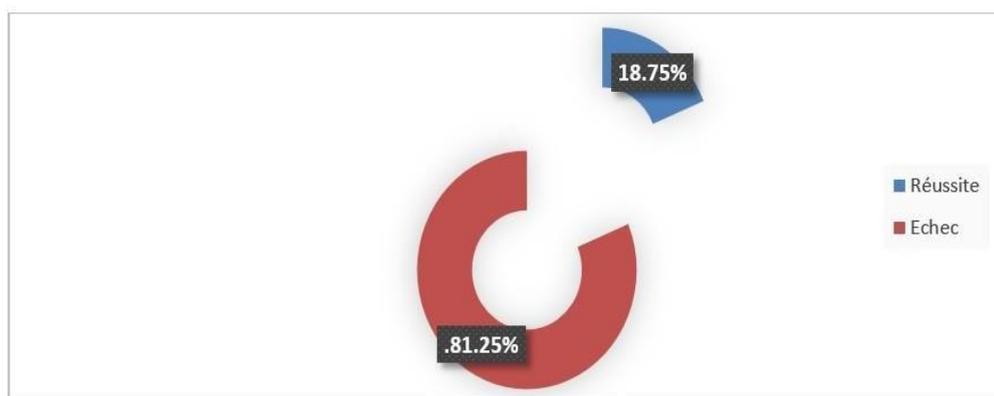


Figure N° 25. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°25

81.25% des apprenants ont atteint le niveau A1 contre 18.75% qui ne l'ont pas atteint en compréhension de l'oral.

Les étudiants, dans leur majorité ont réussi cette épreuve. Ce constat confirme leurs réponses au questionnaire concernant leurs difficultés de la compréhension de l'oral (chapitre N°02, p. 48).

Par ailleurs, nous détaillerons dans ce qui suit chaque exercice avec tous les items qu'il comporte pour identifier et tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les candidats, de la manière suivante :

3.3.1.1. Exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Il s'agit pour cet exercice d'un document sonore que les étudiants doivent écouter à deux reprises avec 30 secondes de pause entre les deux écoutes ; puis ils auront 30 secondes pour vérifier leurs réponses. De plus, cet exercice comporte 02 items dont chacun est noté sur 02 points.

Transcription du support sonore de l'exercice N°1

Le train TGV n°6866 à destination de Paris partira à 15h18, quai numéro 5.

3.3.1.1.1. Item N°1 de l'exercice N°1 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Dans cet item, il est question d'écouter un document sonore 2 fois avec 30 secondes d'intervalle entre les deux écoutes pour vérifier leurs réponses. Par ailleurs, il est demandé aux candidats de cocher le numéro du quai duquel part le train parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

1. Le train part du quai :

- Numéro : 06

-Numéro : 16

-Numéro : 05

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 1de l'épreuve de la compréhension de orale

Suite à la passation de l'exercice N° 1 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 25. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 1de l'épreuve de la compréhension d'orale

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	95.39%	3.12 %	1.56%

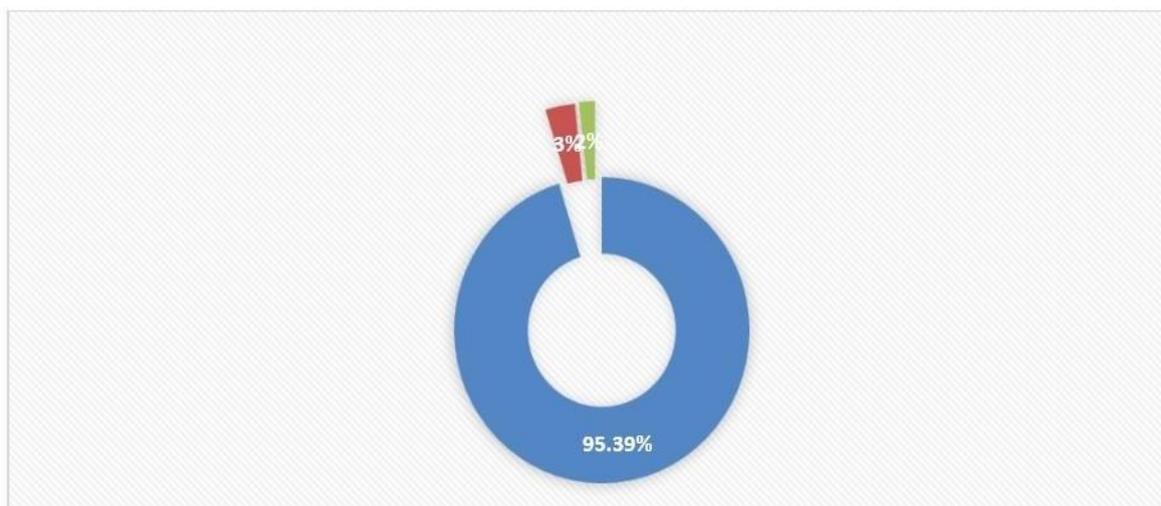


Figure N° 26. Résultats du tableau N°26

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°26

95.39% des candidats ont réussi à répondre à ce premier item, contre 3.12%. De plus, nous ne soulignons que 1.56% des candidats n'ont pas donné de réponses.

En psychométrie, c'est un item facile, du moment où la majorité a répondu juste, et que deux candidats seulement ont répondu faux et qu'un seul candidat n'a donné aucune réponse. En effet, le premier item du premier exercice est toujours facile et à la portée de tous les candidats pour éviter l'effet de découragement.

Par ailleurs, les fausses réponses seraient dues à un manque de concentration, d'une mauvaise écoute ou à l'incompréhension de la consigne vu que c'est la première fois qu'ils passent ce type de test.

3.3.1.1.2. Item N°2 de l'exercice N°1 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats dans cet item de mentionner l'heure à laquelle part le train.

Rappel de la consigne

2. A quelle heure part le train ? _____

Résultats de l'item N°2 de l'exercice N°1 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°2 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 27. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension orale

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	79.68%	14.06%	6.25%

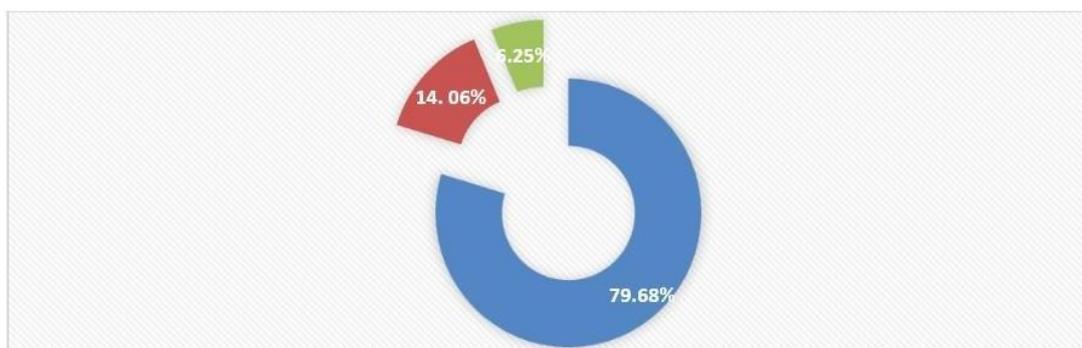


Figure N° 27. Résultats du tableau N°27

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°27

79.68% des candidats ont donné la réponse juste contre 14.06% qui ont répondu faux. En outre, nous soulignons que 6.25% n'ont pas répondu à cet item.

Il est à rappeler que pour l'item N°1, il fallait retenir un numéro et dans celui-ci il fallait retenir l'heure exacte du passage du train. Cette tâche imposerait une concentration, une discrimination auditive et une activité cognitive plus importantes, d'autant plus que les candidats n'ont pas fait l'apprentissage de l'écoute. Il existe une relation de cause à effet entre le niveau de difficulté de l'item et les réponses données. Effectivement, plus le niveau de la difficulté s'accroît et plus les fausses réponses sont importantes (Steffensen *et al.*, 1979).

3.3.1.2. Exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Cet exercice comportant 04 items est noté sur 07 points ; 03 items sont notés sur 2 points et un seul est noté sur 01 point. De plus, cet exercice se déroule de la même manière que le précédent, c'est-à-dire même temps d'écoute et de pause.

Transcription du support sonore de l'exercice N°2

Salut. C'est Jean. On va au ciné ce soir pour voir «Némo» .On passe te chercher avec Mireille vers 18h30? Si tu peux pas, appelle-moi au 0630221559.

3.3.1.2.1. Item N°1 de l'exercice N°2 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est question dans cet item de cocher l'endroit où « Jean » propose à ses amis d'aller parmi trois propositions :

Rappel de la consigne

Jean propose :

- d'aller au cinéma.
- d'aller chez Mireille.
- d'aller au restaurant.

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°2 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°2 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 28. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	12.5%	75%	12.5%

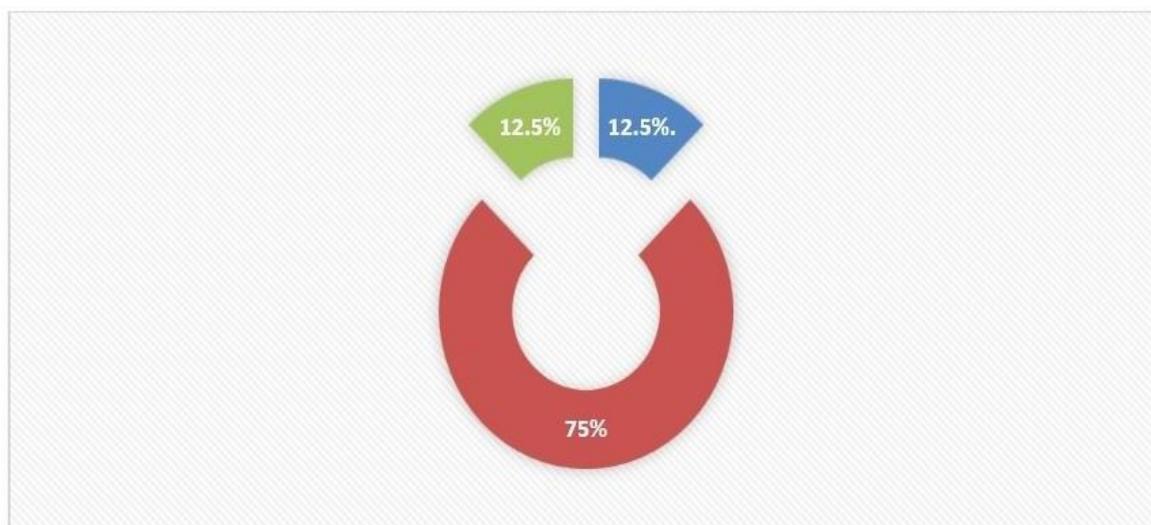


Figure N° 28. Résultats du tableau N°28

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°28

12.5% des candidats seulement ont répondu juste, contre 75% qui ont répondu faux. De plus, 12.25% se sont abstenus de répondre. C'est ce qu'on appelle en psychométrie, un item difficile.

Il importe de souligner que le mot « cinéma » qui représente la réponse juste ne figure pas sur la bande son mais il est remplacé par le mot « ciné » du registre familier. Un terme que bon nombre de candidats ignore car, il relève de compétences culturelles absentes chez ces candidats.

Par ailleurs, nous avons relevé que dans 100% des fausses réponses, les candidats ont coché la case de « aller chez Mireille » car, le nom de « Mireille » figure sur la bande son.

De là, nous concluons que ces candidats ne font que reproduire les sons qu'ils entendent sans opérer de relations entre les énoncés pour construire du sens.

3.3.1.2.2. Item N°2 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Dans cet item, il est demandé aux candidats de cocher l'heure à laquelle « Jean » doit passer pour aller à l'endroit cité dans l'item précédent.

Rappel de la consigne

2. À quelle heure passe Jean ?



a



b



c

Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension orale

Suite à la passation de l'item N°2 de l'exercice N°2 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 29. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	87.5%	0%	12.5%

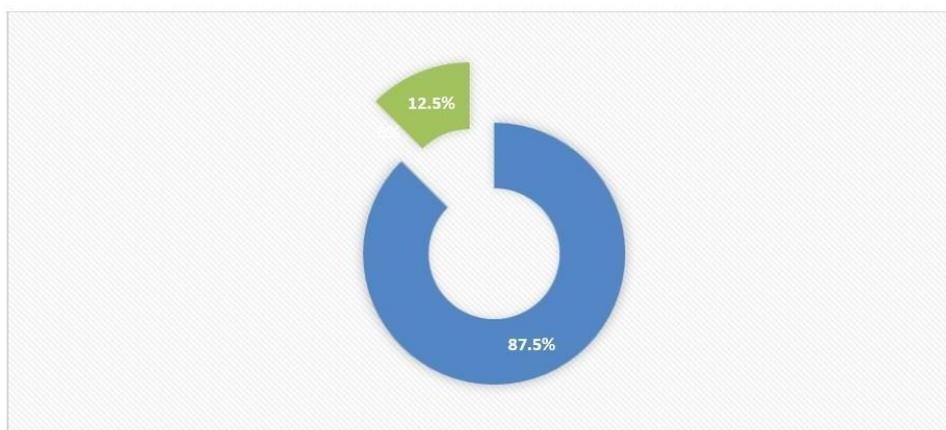


Figure N° 29. Résultats du tableau N°29

Analyses et interprétations du tableau N°29

87.5% des candidats ont répondu juste contre 0% de fausses réponses et 12.50% des candidats qui n'ont pas donné de réponses. S'il ya autant de bonnes réponses c'est en raison d'une part de la ressemblance de cet item avec l'item N°2 de l'exercice N°1. D'autre part, cet item est accompagné de facilitateur qui est le schéma de trois horloges différentes affichant trois horaires différents.

Par ailleurs, l'abstention des 12.25% des candidats serait due soit à un manque de concentration, soit à un effet de découragement devant la difficulté de l'item précédent ou parce qu'ils ne pensaient pas qu'un même item pouvait se répéter dans deux exercices successifs.

3.3.1.2.3. Item N°3 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Il s'agit dans cet item de compléter un numéro de téléphone par un chiffre.

Rappel de la consigne

3. Complétez son numéro de téléphone :

06 30 22 _____ 59

Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°3 de l'exercice N°2 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 30. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	90.6%	3.12%	6.25%

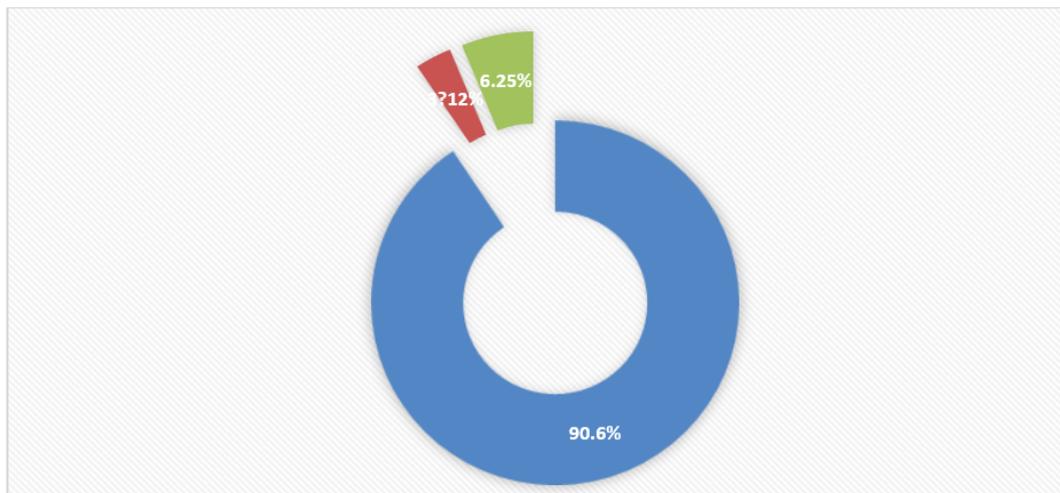


Figure N° 30. Résultats du tableau N°30

Analyses et interprétations du tableau N°30

90.6% de bonnes réponses, contre **3.12%** de fausses réponses ; ce qui dénote de la facilité de l'item (retenir un nombre pour compléter le numéro de téléphone). Dès le premier exercice, les candidats ont compris l'importance de retenir les chiffres (le cas des trois items précédents) ; ce qui leur a permis de répondre correctement.

3.3.1.2.4. Item N°4 de l'exercice N° 2 de la compréhension de l'épreuve de l'oral

Il est demandé aux candidats dans ce dernier item, de cocher parmi trois propositions données ; la personne à laquelle « Jean » s'adresse.

Rappel de la consigne

À qui parle Jean ?

- À une fille.
- À un garçon.
- On ne sait pas.

Résultats de l'item N°4 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°4 de l'exercice N°2 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 31. Résultats de l'item N°4 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	26.56%	51.56%	21.87%

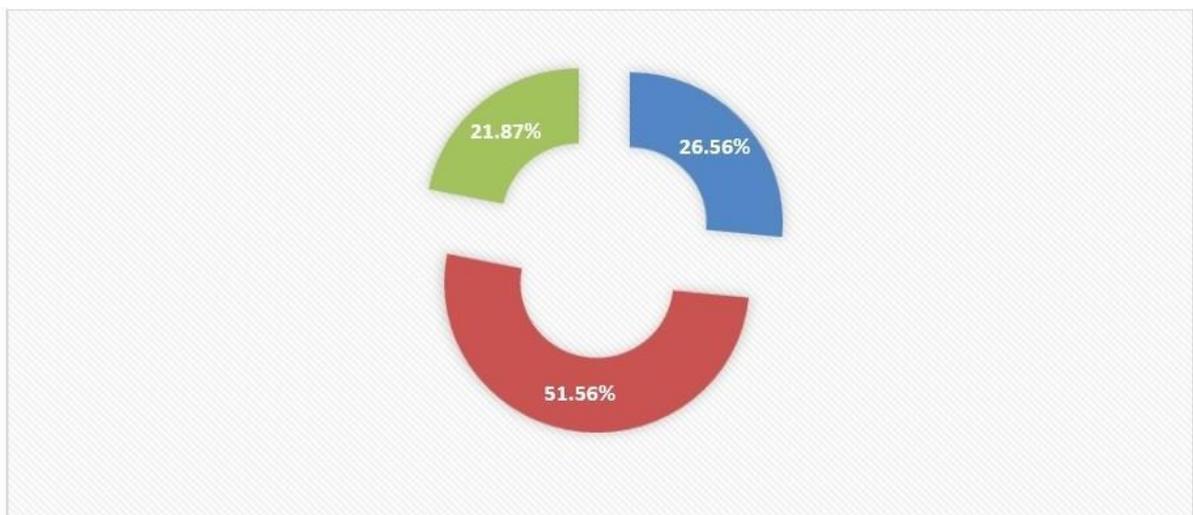


Figure N° 31. Résultats du tableau N°31

Analyses et interprétations du tableau N°31

26.56% des candidats ont répondu juste en cochant la case « je ne sais pas » contre 51.56% qui ont répondu faux et **21.87%** des candidats n'ont formulé aucune réponse. S'il ya autant de fausses réponses, c'est en raison d'une part, de l'absence de l'interlocuteur dont le nom ne figure pas sur la bande son. De ce fait, les candidats ignorent à qui est adressé ce message. Et d'autre part, la proposition de réponse « je ne sais pas » aurait perturbé les candidats.

En effet, ces derniers ne sont pas habitués à ce type de proposition au cours de leurs cursus étant donné qu'il n'a pas fait l'objet d'apprentissage antérieur. Bien au

contraire, ils ont pour habitude d'appréhender les séances de compréhension de l'oral comme celles de l'écrit par identifier les locuteurs et allocutaires (schéma de communication de Jakobson).

En conclusion, l'exercice est difficile, de par la difficulté du support en lui-même et de la nature des items.

3.3.1.3. Exercice N°3 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Cet exercice comporte un seul item noté sur 06 points ; il s'agit d'écouter deux fois plusieurs dialogues correspondants à différentes situations à 15 secondes d'intervalle, puis d'associer chaque situation à l'image proposée. Il est à noter qu'il y a 04 situations pour 05 images.

Transcription du support sonore de l'exercice N°3

Situation n°1

- Est-ce qu'il dessine bien?*
- Oui, c'est un joli portrait, on va le mettre dans notre chambre.*
- IL a bientôt fini?*
- Encore un peu de patience, ma chérie.*

Situation n°2

- Allez maman, viens! On rentre!*
- Une minute, ma petite chérie, je prends une photo!*

Situation n°3

- Ils jouent vraiment bien ces musiciens!*
- Oui, mais je n'aime pas beaucoup la musique classique.*

Situation n°4:

- Voilà, c'est à vous de jouer.*
- Oh la la!, ça ne va pas être facile!*

3.3.1.3.1. Item N°1 de l'exercice N° 3 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est attendu des candidats d'associer chaque situation écoutée à l'image qui lui correspond en prenant en compte l'image « intruse ».

Rappel de la consigne

Associez chaque situation à une image.

Attention : il y a 5 images (A, B, C, D, E) mais seulement 4 dialogues.

Image A  Situation n°__	Image B  Situation n°__	
Image C  Situation n°__	Image D  Situation n°__	Image E  Situation n°__

Le français dans le monde

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 32. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	18.75%	76.55%	4.68%

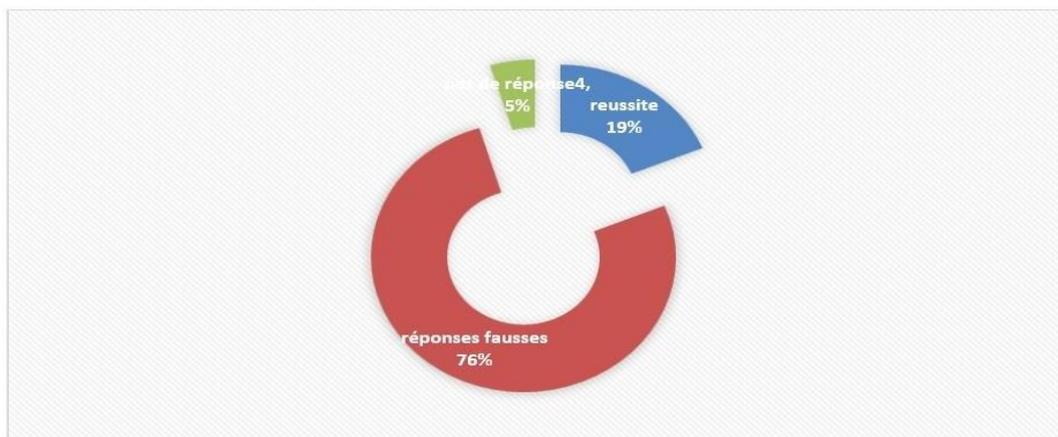


Figure N° 32 : Résultats du tableau N°32

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°32

18.75% des candidats ont répondu juste, contre **76.55%** qui ont répondu faux, et **4.68%** n'ont pas donné de réponses. Il faut rappeler qu'il s'agit d'un exercice nouveau pour les candidats et cela à plusieurs titres.

Rappelons qu'il est demandé aux candidats d'écouter une série de dialogues à laquelle il faut associer des images de situations différentes dont une ne correspond à aucun dialogue « image intruse ».

D'abord, écouter plusieurs dialogues nécessite une écoute très attentive afin de distinguer les différentes voix correspondant aux différents intervenants.

Ensuite, il est important de souligner que les images proposées prêtent à confusion: c'est le cas de l'image « **A** » et « **E** » qui expriment toutes les deux le « jeu » ainsi que les images « **C** » et « **B** » qui expriment la même chose « photographe ».

Enfin, la présence d'une image « intruse » qu'il faut prendre en compte.

En conclusion, cet exercice est une tâche difficile qui impose la mobilisation d'une série d'opérations mentales, aussi compliquées les unes que les autres qui provoqueraient une surcharge cognitive importante garantissant l'effet de réponses hasardeuses, de découragement, voire d'abstention (CECRL, 2001).

3.3.1.4. Exercice N°4 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Dans cet exercice, il est question d'écouter plusieurs courts dialogues correspondants à des situations différentes et de répondre aux questions suivantes : (où est-ce ?), (Qu'est-ce qu'on demande ?), (où est-ce ?).

Transcription du support sonore de l'exercice N°4

Situation n°1:

- *J'ai réservé pour deux nuits. Je m'appelle M. Legrand. Je voudrais la clé s'il vous plaît.*
- *La voici, chambre 48, 3e étage; elle donne sur le jardin, vous y serez très bien.*

Situation n°2:

- *Bonjour Madame, un aller simple pour Marseille, le 1er juillet, vers 8 heures du matin.*
- *Vous voyagez en quelle classe?*
- *Seconde.*
- *Vous bénéficiez d'une réduction?*
- *Oui, 50%, j'ai la carte jeune.*

Situation n°3

- *Bonjour mademoiselle, qu'est-ce que je vous sers?*
- *C'est quoi le plat du jour s'il vous plaît?*
- *Steak au poivre, purée de brocolis.*
- *Parfait, alors un plat du jour, s'il vous plaît.*

3.3.1.4.1. Item N°1 de l'exercice N° 4 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il s'agit pour cet item d'écouter le document et de répondre aux questions.

Rappel de la consigne

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (Où est-ce ?)

Situation n°1

Où est-ce ?	
Dans un restaurant	
À l'hôtel	
Dans un magasin	
À la gare	

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 33. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 4de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	89.06%	10.93%	0%

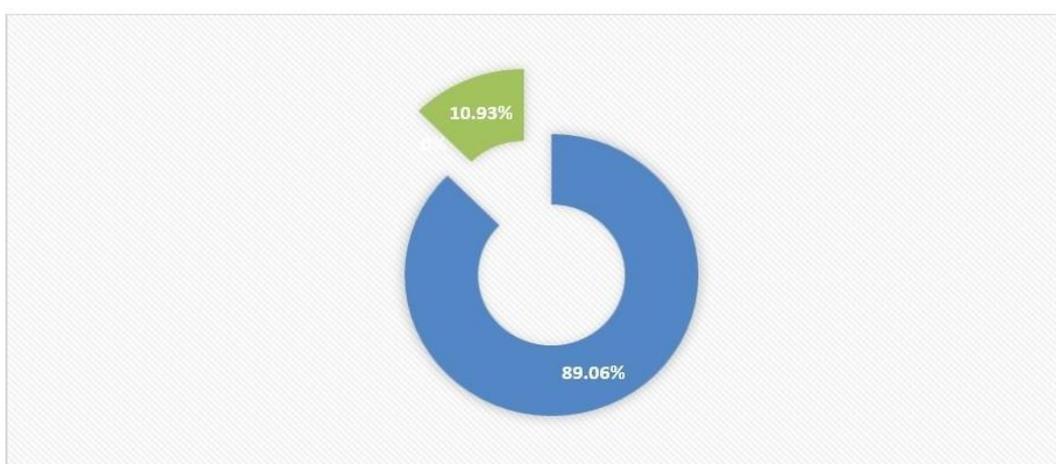


Figure N° 33. Résultats du tableau N°33

Analyses et interprétations du tableau N°33

89.06% des candidats ont répondu juste, contre **10.93%** qui ont répondu faux et **0%** de non réponses. Cela veut dire que c'est un item facile. En effet, il s'agit d'associer une situation à un lieu donné parmi quatre propositions : un hôtel car le texte audio est clair, il s'agit d'un dialogue entre deux personnes qui n'interviennent qu'une seule fois ; une sorte de question/ réponse, facile à suivre.

Par ailleurs, le texte est chargé du champ lexical de lieu à indiquer « l'hôtel » comme: « réserver, nuits, clé, chambre, numéros, position de la chambre », ce qui représentent autant d'indices facilitant la réponse des candidats.

Enfin, **10.93%** des réponses fausses seraient dues à l'incompréhension de la consigne ou à l'absence de compétences culturelles.

3.3.1.4.2. Item N°2 de l'exercice N° 4 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Rappel de la consigne

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (Qu'est-ce-qu' on demande ?)

Situation n°2 :

Qu'est-ce qu'on demande ?	
Un billet	
Une date	
Un prix	
Une carte	

Résultats de l'item N°2 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°2 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 34. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	42%	58%	0%

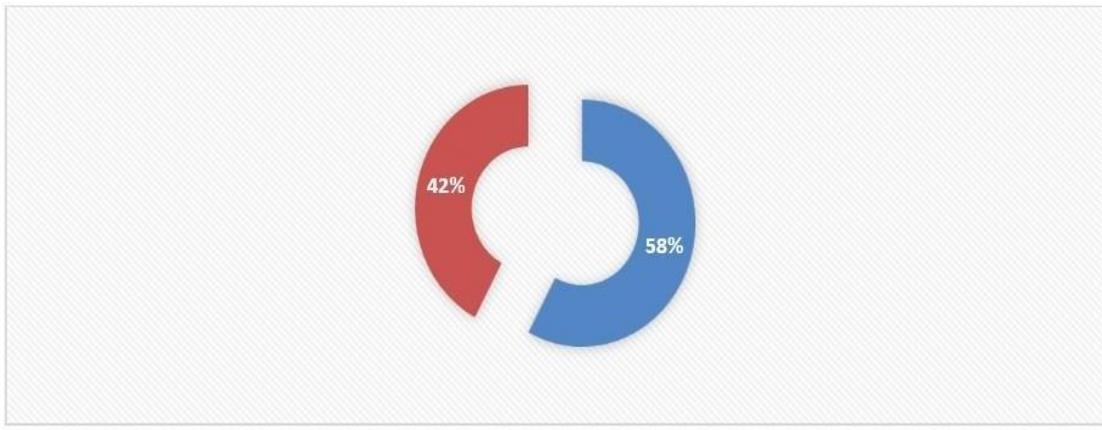


Figure N° 34. Résultats du tableau N°34

Analyses et interprétations des résultats du tableau N° 34

42% des candidats ont avancé une réponse juste, contre **58%** qui ont donné une fausse réponse.

Il faut souligner que malgré la similitude entre cet item et le précédent, les résultats sont différents. En effet, la seule difficulté à laquelle les candidats se sont confrontés serait que le dialogue (le texte) entre la dame et la personne chargée de l'agence de voyage est plus long, par conséquent, les interventions sont plus nombreuses et difficilement retenues. Néanmoins, malgré l'abondance du lexique du « Voyage par avion » que comportait ce texte à l'exemple de : « la destination, le jour, l'heure, la classe et la réduction », certains candidats ont répondu faux.

En conclusion, un candidat qui n'a pas voyagé par avion ne peut pas comprendre qu'il s'agissait d'une réservation de billet d'avion car, c'est un item qui fait appel aux connaissances culturelles et aux expériences personnelles.

3.3.1.4.3. Item N°3 de l'exercice N° 4 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Rappel de la consigne

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (Ou est-ce ?)

Situation n° 3:

Où est-ce ?	
À l'hôtel	
Dans un bar	
Dans un restaurant	
Dans un magasin	

Résultats de l'item N°3 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de l'item N°3 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 35. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 4de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	79.68%	17.18%	0%

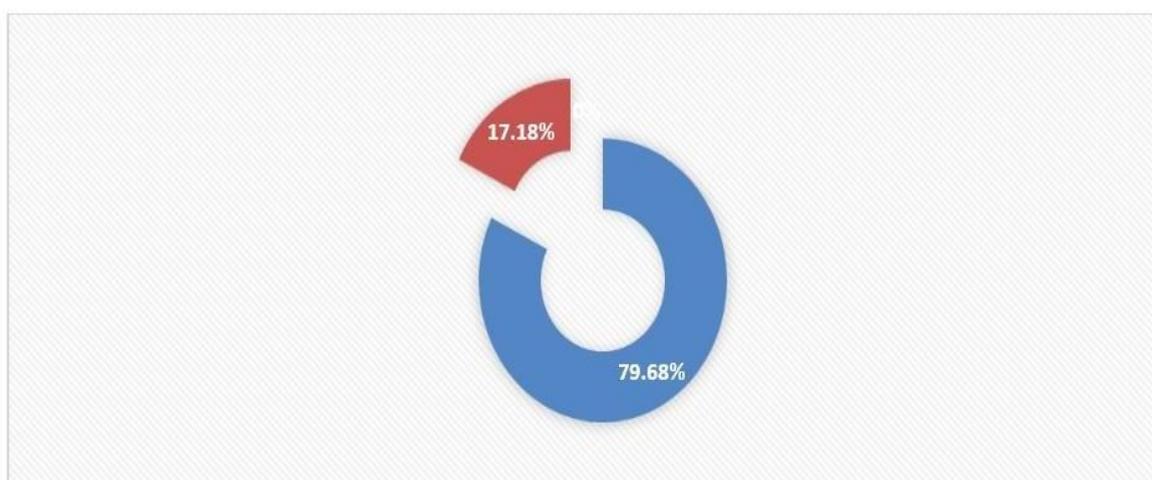


Figure N° 35. Résultats du tableau N°35

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°35

79.68% des candidats ont répondu juste, alors que **17.18%** ont répondu faux. S'il y a autant de réponses justes c'est en raison du dialogue en lui-même. En effet, il s'agit d'un texte plus court que celui utilisé dans l'item précédent et ne compte que 4 interventions. De plus le texte porte sur la nourriture, « servir, plat du jour, steak, et purée » un domaine que la majorité des candidats connaît, ce qui leur a permis de comprendre qu'il s'agissait d'un restaurant.

En conclusion, cet exercice exige de nombreuses compétences culturelles et d'expériences personnelles absentes chez certains candidats car, n'ayant pas fait l'objet d'apprentissage antérieur.

Conclusion de l'épreuve de la compréhension de l'oral

L'épreuve de la compréhension orale est la première épreuve du test DELF A1 et qui a enregistré les résultats les plus élevés ; **81.25%** de réussite contre **18.75%** d'échec.

Rappelons que cette épreuve comprend quatre exercices ayant pour support quatre documents sonores différents avec des thématiques inspirées du cadre socioculturel français et narrés par des natifs. Néanmoins, les difficultés rencontrées par les apprenants du CEIL et qui allaient crescendo tout au long de la passation de cette épreuve relevaient particulièrement du domaine de la cognition que du domaine de la linguistique ou de la culture.

En effet, le pourcentage le plus élevé des fausses réponses enregistré relevait de l'exercice N° 2, notamment au niveau de l'item N°1 et N°4.

Pour le premier item, la difficulté concernait deux points :

- la présence de voix différentes sur la bande -son (un dialogue) a entravé l'écoute. Effectivement, plus il y a de voix sur un document audio plus il est difficile de les cerner.

- la présence d'une image « intruse » ne correspondant à aucune situation écoutée a généré une surcharge cognitive supplémentaire.

Pour ce dernier, c'est la nature de l'item en elle-même « je ne sais pas » qui était source de difficulté.

Toutefois, les candidats ont pu compenser entre les résultats obtenus lors de la passation des items faciles et moins faciles pour réaliser ces scores.

3.3.2. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du test DELF A1

Cette épreuve comporte quatre exercices et est notée sur 25 points et dure 30 minutes.

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau ci-après :

Tableau N° 36. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	78.12 %	21.87%

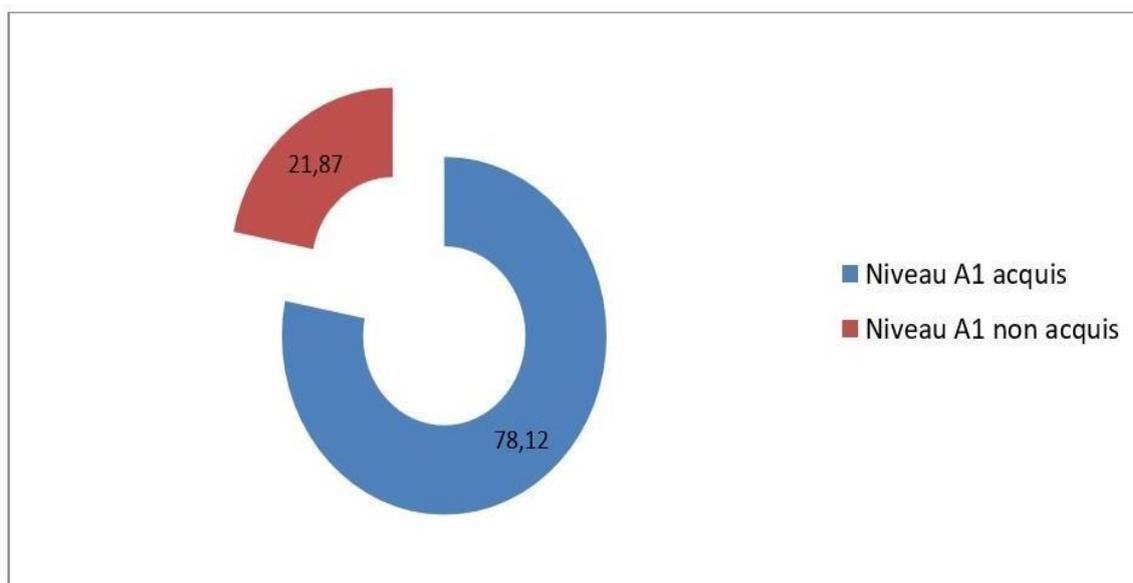


Figure N° 36. Résultats du tableau N°36

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°36

78.12% des apprenants ont acquis le niveau A1 contre **21.87%** qui ne l'ont pas atteint en compréhension de l'écrit. À partir de ces résultats, nous constatons que la majorité des candidats a réussi cette épreuve.

Dans ce qui suit, nous détaillerons chaque exercice avec tous les items qu'il comporte pour identifier et tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les candidats de la manière suivante :

3.3.2.1. Exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Cet exercice a pour support une carte d'invitation divisée en deux parties : sur la partie de gauche figure le dessin d'un bonhomme de neige et des flocons de neige avec au centre, le mot « invitation » écrit en grand et en gras et sur la partie de droite comporte le texte écrit par « Jeanne » à « Emile » pour l'inviter à son anniversaire. Par ailleurs cet exercice compte cinq items et est noté sur 10 points.



3.3.2.1.1. Item N°1 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il s'agit dans cet item de mentionner le nom de l'émetteur de la carte.

Rappel de la consigne

1. Qui a écrit cette carte ? _____

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°1 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 37 . Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 1de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponse justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	81.25%	10.93%	6.25%

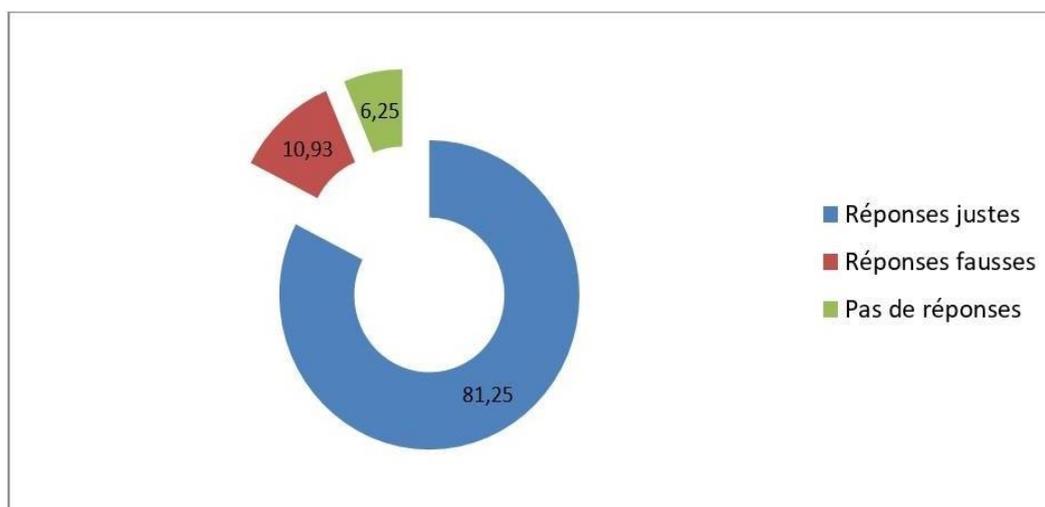


Figure N° 37. Résultats du tableau N°37

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°37

81.25% des apprenants ont donné la réponse juste, contre **10.93%** qui ont avancé une fausse réponse et **6.25%** d'apprenants n'ont donné aucune réponse. Il importe de rappeler que c'est le premier item du premier exercice de cette épreuve, raison pour laquelle il est à la portée de tous les candidats.

Par ailleurs, nous avons remarqué que dans **100%** des fausses réponses, les candidats avaient confondu entre le nom de l'autrice de la carte « Emile » et sa destinataire « Jeanne ».

3.3.2.1.2. Item N°2 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, il est demandé aux candidats de désigner le type de message que représente la carte en cochant la bonne réponse donnée parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

- C'est : - un message administratif
- un message amical
- on ne sait pas.

Résultats de l'item N°2 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°2 de l'exercice N°1 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 38. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	75%	25%	0%

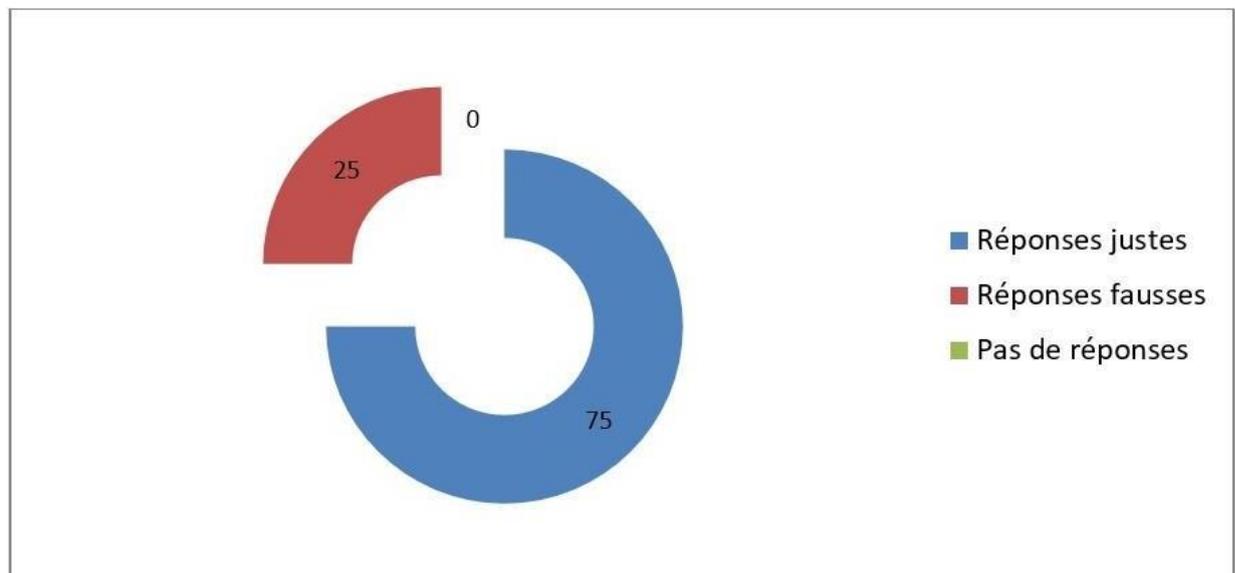


Figure N° 38. Résultats du tableau N°38

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°38

75% des candidats ont répondu juste contre 25% qui ont répondu faux. De là, nous constatons que l'item est facile, d'autant plus qu'il est accompagné d'un facilitateur. Ce dernier se résume au dessin d'un « un bonhomme de neige » avec au dessus le mot « invitation » qui indique clairement qu'il s'agit d'une invitation.

Cependant, **25%** des candidats ont avancé qu'il s'agissait d'un message administratif du fait que l'adresse et le numéro de téléphone de l'hôte« Emilie » figuraient sur la carte faisant allusion à une lettre administrative. Ceci dénote le manque de connaissances culturelles.

3.3.2.1.3. Item N°3 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il s'agit dans cet item de donner la raison pour laquelle « Emilie » a écrit cette carte.

Rappel de la consigne

3. Pourquoi est-ce qu'elle a écrit cette carte ?

- Pour accepter une invitation.
- Pour inviter une amie.
- Pour remercier son amie.

Résultats de l'item N°3 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°3 de l'exercice N°1 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 39. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la Compréhension écrite

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	87.5%	12.5%	0%

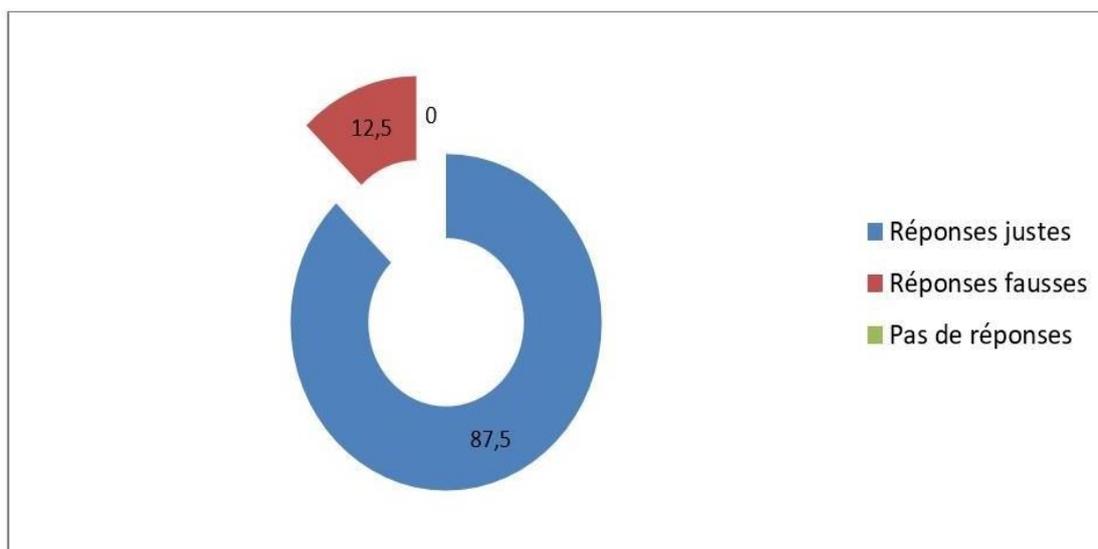


Figure N° 39. Résultats du tableau N°39

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°39

87.5% des candidats ont répondu juste alors que **12.5%** ont donné une fausse réponse. Il s'agit d'un item facile auquel tous les candidats avaient répondu avec un taux de réussite élevé, car sur la carte, le mot « invitation » est écrit en grand caractère ; ce qui a pu aider les candidats.

3.3.2.1.4. Item N°4 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, il est question de cocher la case indiquant l'objet que «Emilie » doit apporter à l'anniversaire de « Jeanne ».

Rappel de la consigne

4. Qu'est-ce qu'Émilie doit apporter ?



Image a



Image b



Image c

Résultats de l'item N°4 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats des réponses à cet item.

Tableau N° 40. Résultats de l'item N°4 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	65.62%	3.12%	31.25%

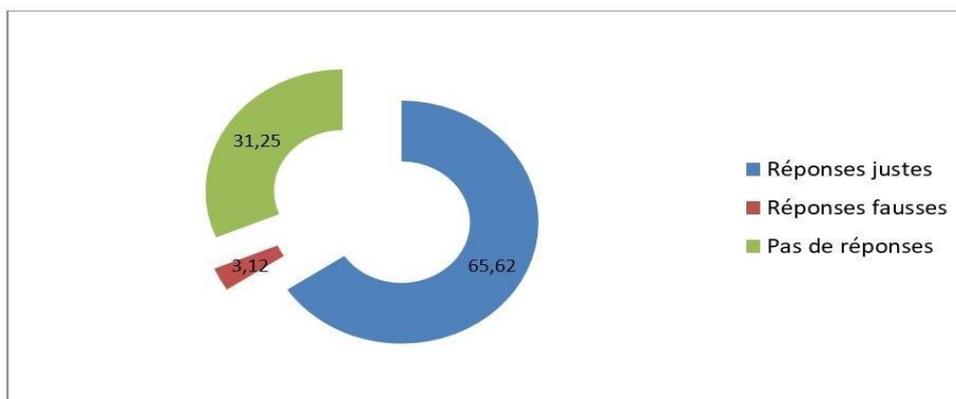


Figure N° 40. Résultats du tableau N°40

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°40

65.62% des apprenants ont répondu juste contre **3.12%** qui ont donné une fausse réponse. Cela signifie en psychométrie⁷ que l'item est facile. Aussi, avons-nous enregistré que **31.25%** des apprenants se sont abstenus de répondre.

Habituellement dans un test de langue, les candidats s'abstiennent de répondre face à des difficultés linguistiques / cognitives, ou lorsqu'ils ne comprennent pas la tâche à réaliser (Conseil de l'Europe, 2001). Ce qui n'est pas le cas dans cet item étant donné qu'il est accompagné de trois illustrations (facilitateurs) facilitant ainsi la compréhension de la consigne. Mais, comme il s'agit de cocher la case indiquant une

⁷« Le trait, ou les traits, qu'un test est destiné à mesurer. (...) La capacité, ou un ensemble de capacités, qui seront reflétées dans la performance du test, et autour desquelles des déductions peuvent être faites par rapport à la base du score de test. » [Traduction libre] (Multilingual glossary of language testing terms, 1999) (Cité par INNOVALANGUES 2014).

bouteille de vin, ces derniers se sont abstenus de répondre du fait que la réponse attendue s'oppose à leurs valeurs et croyances religieuses. A ce propos, Demeuse et al.,(2006) expliquent que cette abstention serait due à « une erreur de conception » du test au niveau du support ou de la consigne et qui impacterait la réponse d'un candidat pour son appartenance à un groupe culturel, politique ou religieux. Ils ajoutent qu'un candidat « *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* » (Demeuse et al., 2006, p.6).

A partir de ces interprétations, nous confirmons l'hypothèse N°1 qui stipule que les items culturels dans le test DELF A1, constitueraient des biais empêchant les apprenants du CEIL de répondre correctement.

3.3.2.1.5. Item N°5 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est demandé dans cet item de cocher la case indiquant la saison à laquelle correspond la date de l'envoi de la carte.

Rappel de la consigne

5. À Nantes, le 5 janvier c'est :

- L'hiver.
- Le printemps.
- L'automne.

Résultats de l'item N°5 de l'exercice N° 1de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats des réponses à cet item.

Tableau N° 41. Résultats de l'item N°5 de l'exercice N° 1de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	87.5%	3.12%	9.37%

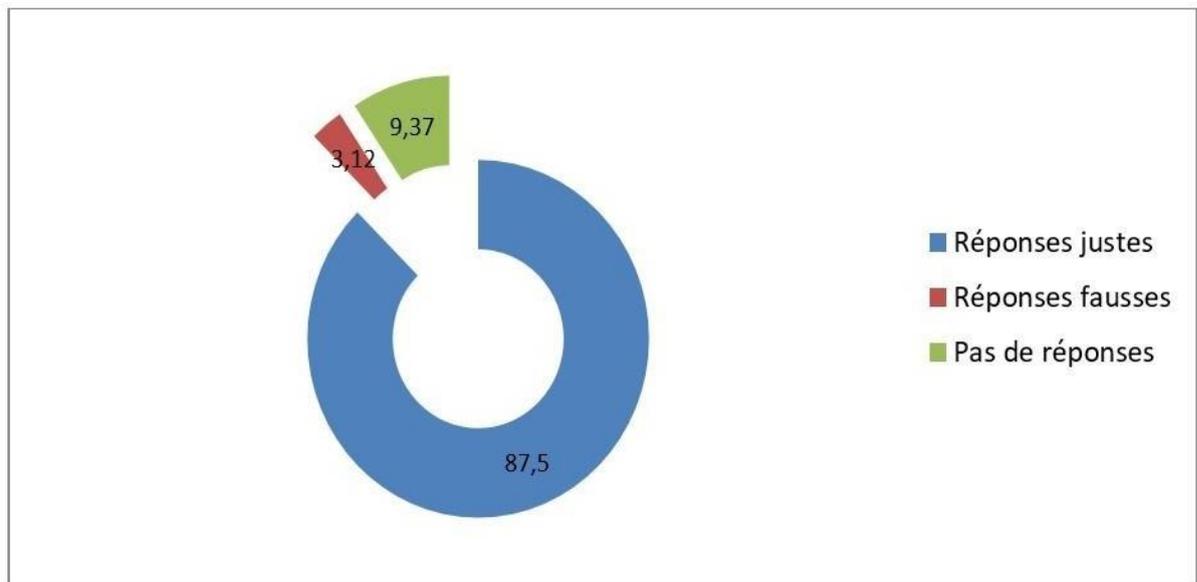


Figure N° 41. Résultats du tableau N°41

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°41

87.5% des candidats ont répondu juste, contre **3.12%**. Il faut rappeler qu'il s'agit de désigner la saison correspondant à la date mentionnée sur la carte parmi trois propositions « l'hiver » en l'occurrence. Un item facile qui relève des connaissances linguistiques les plus basiques. Cependant, **9.37%** des candidats n'ont formulé aucune réponse ; ceci pourrait s'expliquer par le fait que cet item se trouve au début de la page d'après et que ces candidats ne l'avaient pas lu.

3.3.2.2. Exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans cet exercice de deux items, il est question pour le premier de trouver une maison à la campagne à louer pour quatre personnes parmi quatre offres différentes en rapportant le numéro de téléphone de la bonne annonce.

Pour le second item, il s'agit de rapporter le montant de la location de la maison en question.

Support de l'exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

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 26m².
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 m² dans maison. 4
personnes. Très calme, dans verdure. Parking
privé ombragé, jardin clos de 70 m². 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.

3.3.2.2.1. Item N°1 de l'exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Rappel de la consigne

1. À quel numéro téléphonez-vous ?

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°2 de la compréhension de
l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

**Tableau N° 42. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la
compréhension de l'écrit**

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	40.62%	52.25%	3.12%

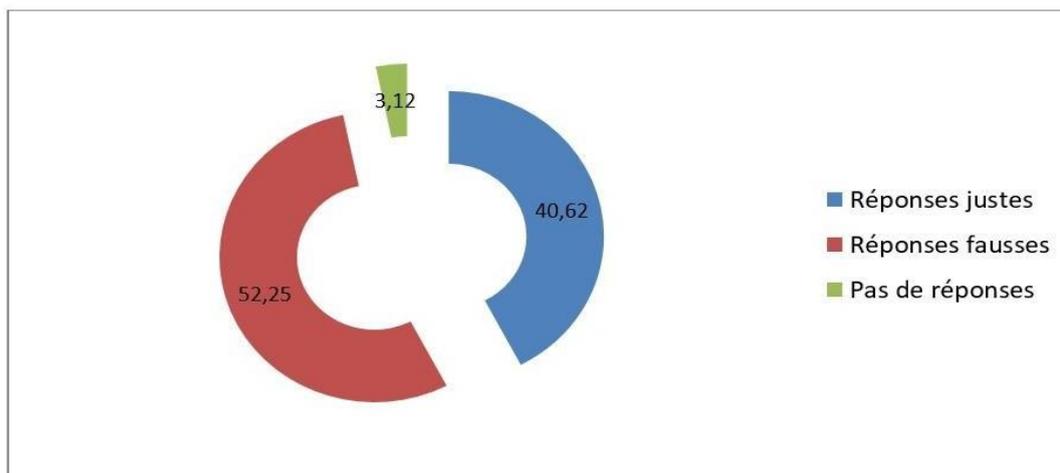


Figure N° 42. Résultats du tableau N°42

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°42

40.62% des candidats ont donné des réponses justes contre **52.25%** de réponses fausses et **3.12%** des candidats n'ont donné aucune réponse. Ce pourcentage élevé de réponses fausses serait dû au fait que la présentation matérielle du support sous forme d'une bande annonce. En effet, cette dernière est écrite en petits caractères et comporte des informations denses. Ceci nécessite de mettre en œuvre plusieurs processus cognitifs en même temps: lire, comprendre, mémoriser des termes, des chiffres et des mots clés en rapport avec la consigne. Toutes ces opérations engendreraient une charge cognitive⁸ qui pourrait décourager les apprenants (Astolfi, 1997, Conseil de l'Europe, 2001).

Aussi, avons-nous remarqué que **52.25%** des apprenants ont opté pour la première annonce car c'est la seule qui comporte le mot « montagne » terme cité dans la consigne sans chercher à lire et à comprendre la suite du texte. En effet, les annonces traitent d'un sujet que les apprenants ne connaissent pas ou peu, ce qui les amène à faire des erreurs d'interprétations (Steffensen et *al.*, 1979).

⁸ La capacité cognitive d'un individu correspondrait à la quantité de ressources qu'il peut mobiliser, autrement dit à son "pouvoir énergétique". Ainsi, (effort cognitif est pensé par les psychologues en termes de coût cognitif, c'est-à-dire de ressources allouées, à un instant donné, au système de traitement pour résoudre une tâche particulière en utilisant une stratégie donnée. (Olive, Piolat&Roussey, 1996).

Enfin, nous relevons que dans **90%** des fausses réponses, les candidats avaient confondu entre le mot « studio » et « maison » puisque dans l'urbanisme algérien, ce type d'habitation restant rare.

Ces résultats confirment l'hypothèse N°2 selon laquelle la présence de biais cognitifs impacterait les réponses attendues des apprenants du CEIL et engendrerait des réponses fausses.

3.3.2.2.2. Item N°2 de l'exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est demandé aux candidats dans cet item de donner le prix d'une semaine de location.

Rappel de la consigne

2. Quel est le prix d'une semaine de location ?

Résultats de l'item N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°2 de l'exercice N°2 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 43. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	95.31%	3.12%	1.5%

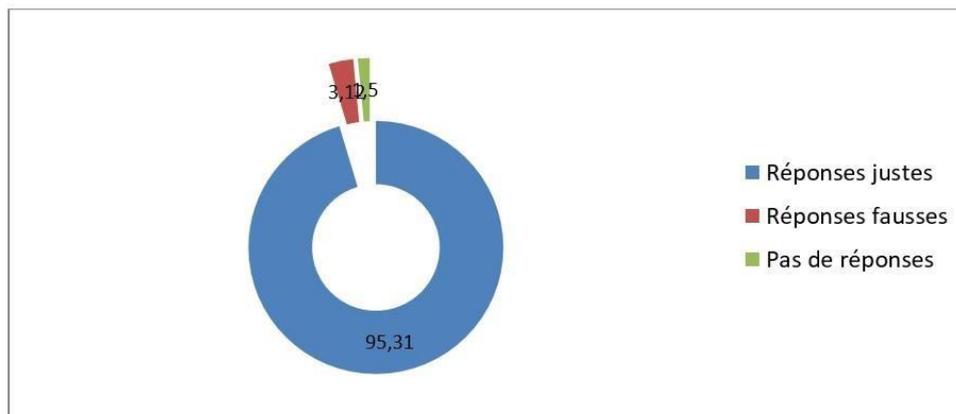


Figure N° 43. Résultats du tableau N°43

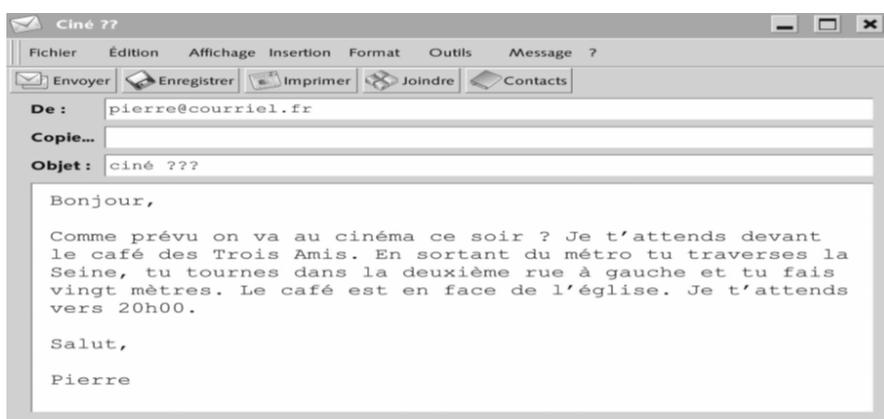
Analyses et interprétations des résultats du tableau N°43

95.31% des candidats ont répondu juste contre 3.12% qui ont formulé des réponses erronées. Le pourcentage des réponses données suscitent notre interrogation. En réalité, nous pensons que les candidats ont dû répondre par pur hasard du moment qu'ils ont mentionné le prix exact de la location mais, se sont trompé sur la maison concernée.

3.3.2.3. Exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans cet exercice, il est question de lire un courriel et de suivre ses instructions afin de se rendre à un rendez-vous entre amis.

Support de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

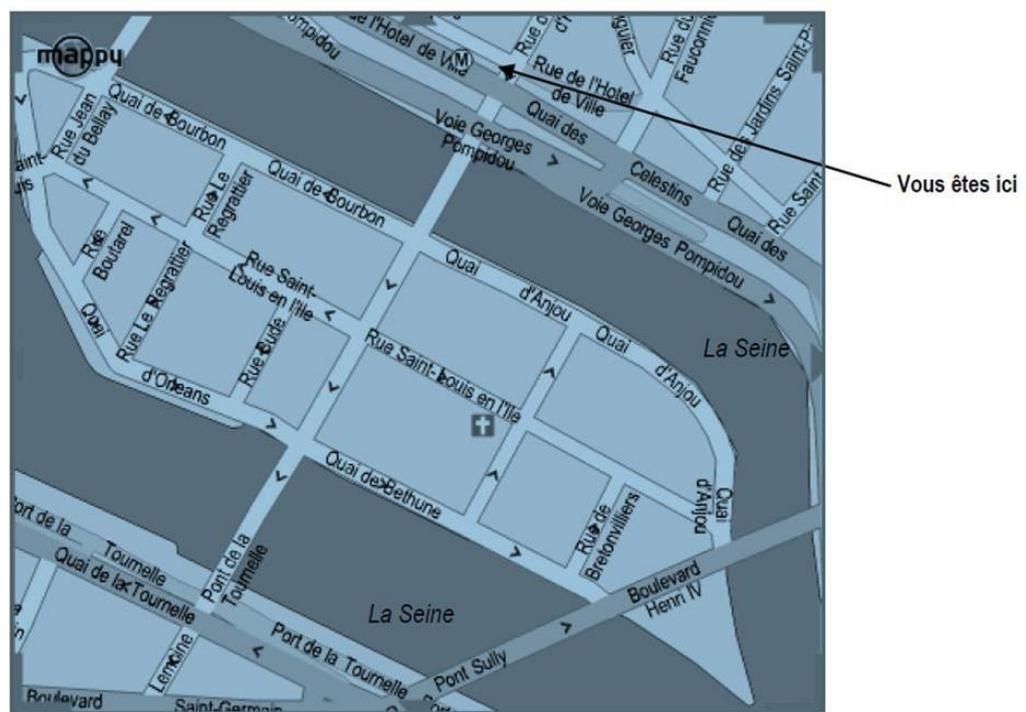


3.3.2.3.1. Item N°1 de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit :

Il est demandé dans cet item aux candidats de dessiner un itinéraire sur un plan donné.

Rappel de la consigne

1. Dessinez sur le plan ci-joint le chemin pour aller au rendez-vous de votre ami.



Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 44. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	6.25%	21.87%	71.87%

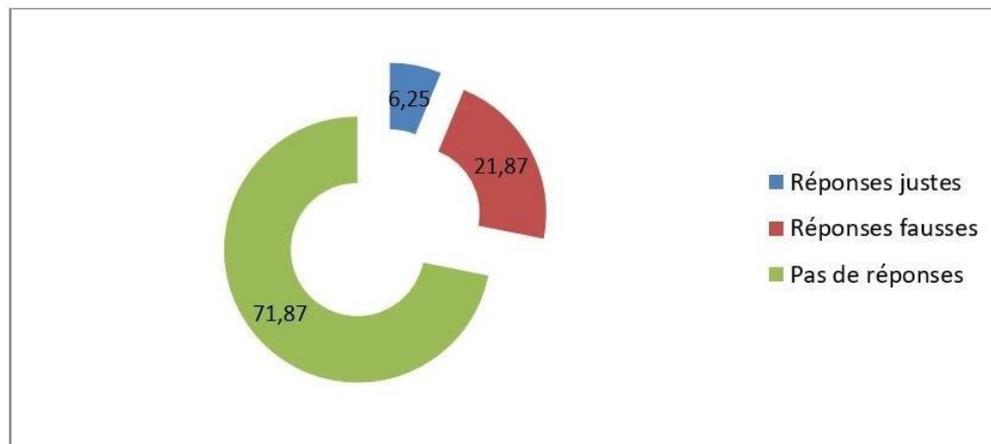


Figure N° 44. Résultats du tableau N°44

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°44

6.25% des candidats ont répondu juste contre **21.87%** qui ont répondu faux. De plus **71.87%** des candidats n'ont formulé aucune réponse. En psychométrie, l'item est jugé difficile pour deux raisons :

La première est qu'il s'agit de tracer un chemin sur une carte ; ce qui représente une tâche qui n'est pas familière aux candidats. Autrement dit, une tâche qui n'a jamais fait l'objet d'un apprentissage antérieur. À ce propos, Astolfi, (1997) et le Conseil de l'Europe (2001) soulignent que, plus une tâche est inédite pour les candidats, plus son exécution est difficile et plus elle génère une charge cognitive importante.

La deuxième est que cet itinéraire doit être tracé sur une carte urbaine qui représente une zone géographique dont les noms de rues et les déictiques de lieux sont non seulement illisibles car, écrits en petits caractères mais de plus, sont méconnus des candidats.

Selon le CECRL (2001), la complexité linguistique d'un exercice augmente lorsque « les déictiques dont les antécédents ou les références sont obscures » (p .126). Aussi, l'information étant présentée implicitement a fait que les candidats ont confondu entre le lieu du rendez-vous « le café des trois amis » et la destination finale « le cinéma ».

Cet item confirme l'hypothèse N°2 qui avance que la présence de biais cognitifs entraverait les réponses des candidats.

3.3.2.3.2. Item N°2 de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est question dans cet item de donner le moment du rendez-vous parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

2. Le rendez-vous est :

- le matin.
- l'après-midi.
- le soir.

Résultats de l'item N°2 de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°2 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 45. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	95.31%	3.12%	1.5%

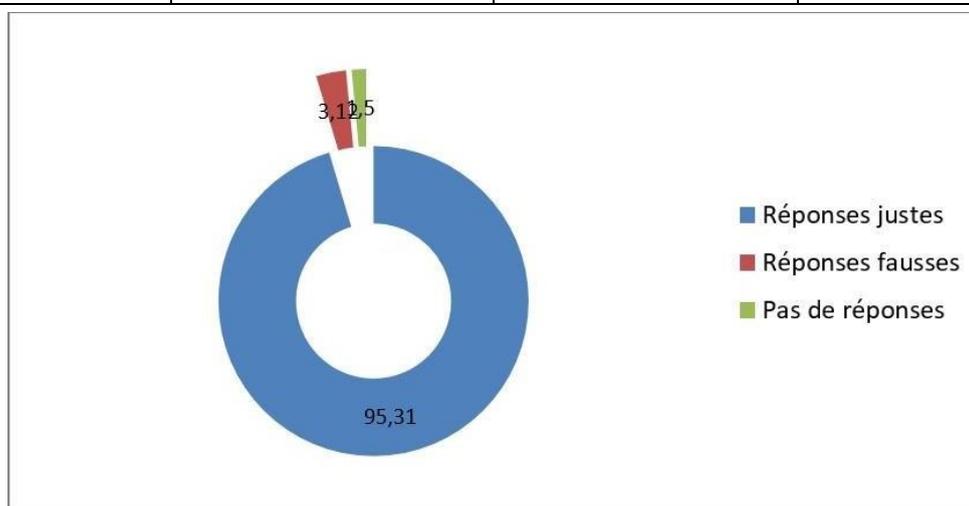


Figure N° 45. Résultats du tableau N°45

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°45

95.31% des candidats ont répondu juste, alors que **3.12%** ont répondu faux. Aussi avons-nous relevé un taux de non réponses de **1.5%**.

En effet, **95.31%** de bonne réponse est un indicateur de réussite incontestable. Cela aurait pour explication la facilité de l'item en lui-même, à savoir : le moment pendant lequel se déroule le rendez-vous. Le fait même de poser une question facile après une autre difficile est une opportunité offerte aux candidats pour se rattraper.

3.3.2.3.3. Item N°3 de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il s'agit dans cet item de citer l'endroit où « Pierre » a donné rendez-vous à son ami parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

3. Pierre donne rendez-vous devant :

- L'église.
- Le cinéma.
- Un café.

Résultats de l'item N°3 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°3 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 46. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	40.62%	56.25%	3.12%

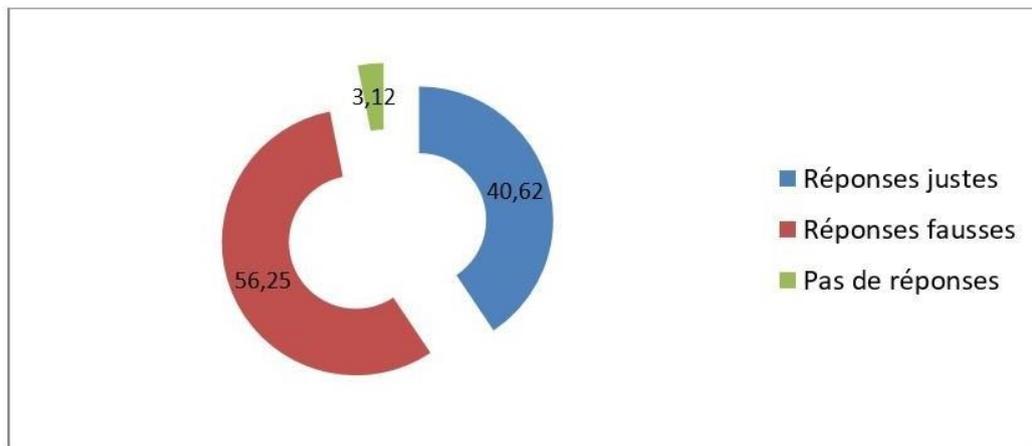


Figure N° 46. Résultats du tableau N°46

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°46

40.62% des candidats ont répondu juste, contre **56.25%** qui ont répondu faux. De plus, **3.12%** n'ont formulé aucune réponse.

Parmi les **56.25%** fausses réponses, nous avons remarqué que chez **90%** d'entre elles, les candidats avaient coché la case du « cinéma » car, ils ont confondu entre le lieu du rendez-vous qui est « le café » et la destination finale « le cinéma ». En effet, l'organisation des composantes de ce texte le rend complexe, ce qui nécessite un important effort cognitif de la part du candidat, pour lire les informations, les trier et les hiérarchiser afin de répondre correctement à cet item.

3.3.2.4. Exercice N°4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Support de l'exercice N°4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Le support de cet exercice est une grille des programmes de télévision. Par ailleurs, il comporte deux items et est noté sur cinq points.

MARDI 10 FÉVRIER 2004					
programme 31					
*** À ne pas manquer *** À voir *** Pourquoi pas					
TF1	FRANCE 2	FRANCE 3	CANAL+	FR.5/ARTE	M6
<p>13.00 Journal. 13.55 Les feux de l'amour. 14.45 Une femme entretenue. Téléfilm de M. Tuchner (USA). Avec V. Principal. 16.25 Preuve à l'appui. « Sous le sceau du secret ». 17.15 7 à la maison « Ragots ». 18.05 Le bigdil. 19.05 A prendre ou à laisser. 19.50 Laverie de famille. 20.00 Journal. 20.45 Résultat des courses</p>	<p>13.00 Journal. 13.50 Derrick. « Un faux frère ». 14.50 Un cas pour deux. 15.55 Nash Bridges. 16.40 Un livre 16.45 Des chiffres et des lettres. 17.20 Tout vu, tout lu. 18.00 Friends. « Celui qui avait fait courir la rumeur ». « Celui qui trouvait des places de concert ». 18.55 On a tout essayé. 19.50 Domisiladoré. 20.00 Journal</p>	<p>13.50 Keno. 13.55 C'est mon choix. 14.50 Le magazine du Sénat. 15.00 Questions au gouvernement. 16.05 Outremer. 16.35 TO3. 17.30 C'est pas sorcier. 18.00 Un livre, un jour. 18.05 Questions pour un champion. Jeu. 18.30 La santé d'abord. 18.35 19/20. 20.05 Le fabuleux destin de... 20.30 Tout le sport. 20.40 19/20</p>	<p>13.40 Quinté+. 14.00 Resident evil. Horreur de Paul W.S. Anderson (USA-All. -G.-B., 2001). Avec Milla Jovovich. 15.30 La rencontre. 16.35 Les Simpson. 16.55 Le roi scorpion. Aventures de Chuck Russell (USA-All., 2002). Avec D. Johnson. 18.25 Le journal des sorties. (C) 18.40 Merci pour l'info (C) 18.40 Les guignols (C) 18.40 20h10 pétantes (C)</p>	<p>14.10 L'emploi par le Net. 14.15 100 % question. Jeu. 14.45 Les derniers pieds bandés de Chine. 15.45 Les îles de la Guadeloupe. 16.40 Vers une vie nouvelle. 17.40 Si vous étiez... 17.50 C dans l'air. 19.00 La force de l'eau. 19.45 Arte info. 20.00 Le journal de la culture. 20.15 Film festival, Berlin 20.45 A quoi sert la guerre ? Thema</p>	<p>13.35 Destins confondus. Téléfilm de Douglas Barr (USA). Avec Melissa Gilbert. 15.15 Destins croisés. « Une mère trop parfaite ». Série. « Dilemme ». 17.00 Duels de stars. 17.50 Roswell. « Vers la lumière ». 18.50 Charmed. « Le diable au corps ». 19.45 Caméra café 19.50 Six' 20.05 Ma famille d'abord 20.40 Caméra café</p>
 <p>20.55 Six jours, sept nuits ★ Comédie d'Ivan Reitman (USA, 1998). 1h50. Avec Harrison Ford, Anne Heche, David Schwimmer. Après un crash sur une île du Pacifique, deux personnes se font face. Le face-à-face entre deux personnes que tout oppose, une rédactrice de mode new-yorkaise et un aventurier. Notre avis : Une agréable petite comédie sentimentale.</p>	 <p>20.55 Question de survie « L'ABC des gestes qui sauvent ». Magazine. Présenté par Sophie Davant, Adriana Karembeu, Nagui. Comment faire face et avoir les bons réflexes dans les situations d'urgence ? Cette émission teste nos connaissances à travers un quizz. Invités : Michel Field, Isabelle Giordano, Evelyne Thomas, Jérôme Bonaldi...</p>	 <p>20.55 Louis la Brocante ★ Téléfilm de Michel Favart (France). « Louis et la ferme des Blanchard ». Louis décide de prendre la défense d'un fermier qui refuse de quitter sa ferme malgré le bras de fer juridique qui l'oppose à son propriétaire. Notre avis : Cela manque parfois de finesse, mais l'interprétation est excellente.</p>	 <p>21.00 Les rats ★ Téléfilm de John Lafia (USA). Avec Vincent Spano, Shawn Michael Howard. A New York, les rats, de plus en plus nombreux, deviennent un véritable fléau. Des mutations génétiques les rendent très résistants. Notre avis : Quand les rongeurs mordent dans la Grosse Pomme, ce sont les hommes qui paniquent. Photographes s'abstenir.</p>	 <p>20.50 La guerre selon l'Amérique Documentaire de Ted Anspach (France, 2004). Le 20 mars 2003, les Etats-Unis déclenchent la guerre en Irak. Partout en Europe, les gens manifestent dans la rue contre cette intervention. Le réalisateur est parti à la rencontre des politiques et militaires américains qui ont établi les stratégies depuis le 11 septembre 2001.</p>	 <p>20.50 Ma vie aux urgences Documentaire de Mathieu Schwartz et Jérôme Korkkian (France, 2003) (1/3). Le quotidien des urgentistes de Grenoble (pompiers, médecins et Samu), à travers le regard d'un étudiant en médecine qui va suivre une formation à l'hôpital. Notre avis : Réalisé comme une fiction, ce reportage est captivant.</p>

3.3.2.4.1. Item N°1 de l'exercice N°4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est question dans ce 1^{er} item de compléter le tableau donné en s'appuyant sur la grille.

Rappel de la consigne

1. Complétez le tableau : Vous voulez voir...

... le téléfilm « Les rats »	Heure : _____	<p>Cochez la chaîne</p> <input type="checkbox"/> TF1 <input type="checkbox"/> France 2 <input type="checkbox"/> France 3 <input type="checkbox"/> Canal + <input type="checkbox"/> Fr5 / Arte <input type="checkbox"/> M6
... un documentaire	Heure : _____	<p>Cochez deux chaînes</p> <input type="checkbox"/> TF1 <input type="checkbox"/> France 2 <input type="checkbox"/> France 3 <input type="checkbox"/> Canal + <input type="checkbox"/> Fr5 / Arte <input type="checkbox"/> M6

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'écrit

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°4 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 47. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponse fausses	Pas de réponses
64	59 .37%	32 .81%	7.81%

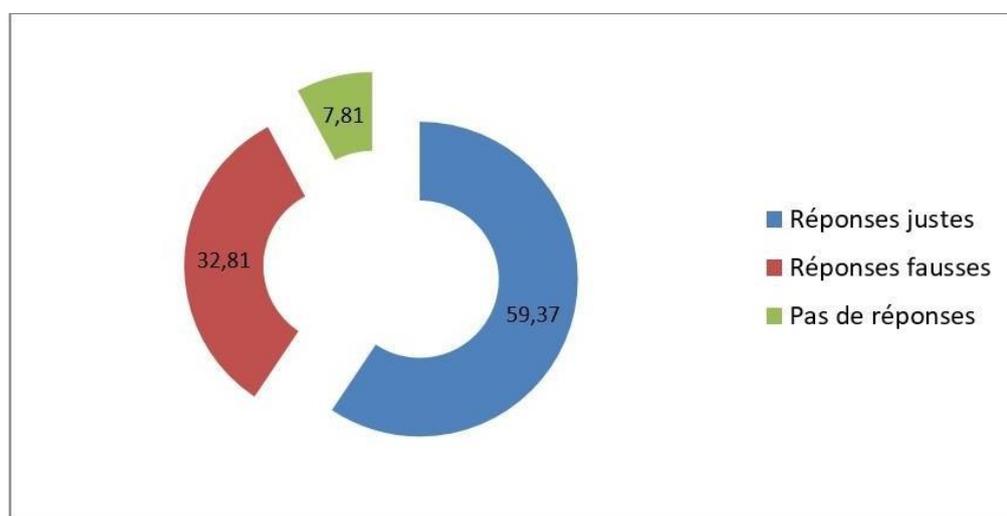


Figure N° 47. Résultats du tableau N°47

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°47

59.37% des candidats ont répondu juste, alors que **32.81%** ont répondu faux par ailleurs, nous enregistrons **7.81%** de non réponses.

Il faut souligner que la structure de cet item est différente de celles des autres items car, il est demandé de remplir un tableau en mentionnant les horaires et les chaînes de diffusion de films et de documentaires selon la grille des programmes donnée.

Pour la première case, il s'agit de mentionner l'heure et la chaîne de diffusion du téléfilm « Les rats ». Bien que, le titre du téléfilm soit écrit en gras et en taille de police supérieure par rapport au reste de la grille, et qu'il soit accompagné d'une

photographie, certains candidats ont répondu faux alors que d'autres n'ont donné aucune réponse.

Concernant la deuxième case, il est demandé aux candidats d'indiquer l'horaire de la diffusion d'un documentaire quelconque mais, sur deux chaînes différentes. Les résultats obtenus ont démontré que **38** candidats ont répondu juste dont **12** ont eu la note complète, à savoir **5/5**. Par contre, **20** candidats ont obtenu la note de **4/5** à cause d'une erreur d'inattention. En effet, ils n'ont pas coché deux chaînes « **F5** » et « **M6** » comme l'indiquait la consigne mais, une seule chaîne.

Enfin, le taux de fausses réponses pourrait s'expliquer par le fait que le décodage d'une grille de programme télévisé de chaînes étrangères reste difficile. Car, d'une part, les candidats ne sont pas habitués à ce type de tâche et d'autre part, l'intérêt porté aux chaînes télévisées locales et arabes notamment est plus important. La présence de biais culturels et cognitifs à la fois, nous permet de confirmer l'hypothèse N°3 qui stipule qu'un test DELF A1 tel quel, ne peut évaluer les niveaux des apprenants du CEIL avec pertinence.

3.3.2.4.2. Item N°2 de l'exercice N°4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans ce dernier item, il est question de mentionner l'heure de diffusion d'une émission de sport sur France 3.

Rappel de la consigne

3. À quelle heure est l'émission de sport sur France 3 ?

Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats des réponses à cet item.

Tableau N° 48. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	57.81%	32.81%	9.37%

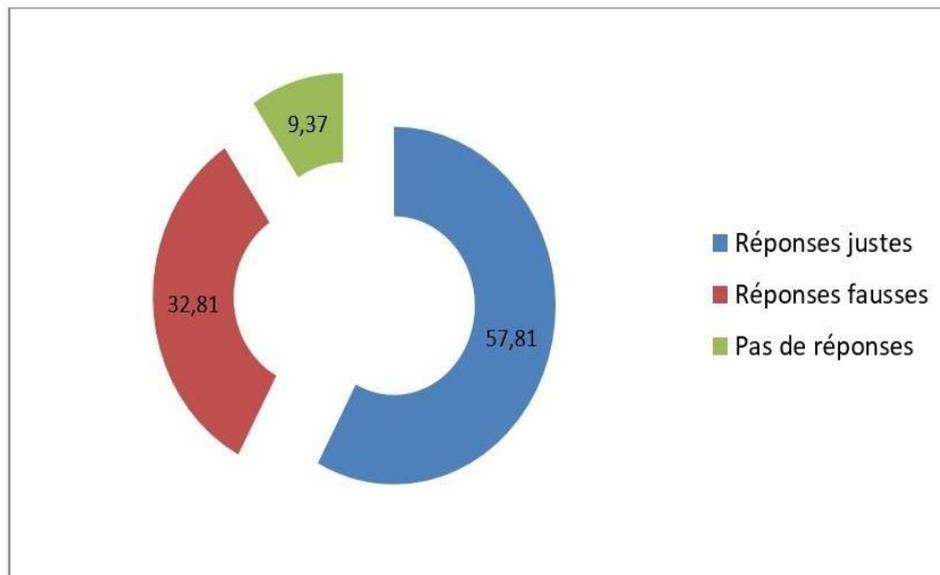


Figure N° 48. Résultats du tableau N°48

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°48

54.68% des candidats ont avancé la réponse juste contre **35.93%** de candidats ayant répondu faux et **9.37%** n'ont donné aucune réponse.

Rappelons qu'il s'agit dans cet item de donner l'heure de la diffusion d'une émission de sport sur une chaîne donnée. Et même si cet item paraît plus facile que les précédents, puisque le nom de la chaîne « France 3 » est mentionné sur la consigne **22** candidats seulement ont su répondre.

Pour répondre correctement à cet item, il suffisait juste de chercher l'information dans la partie supérieure de la grille écrite en petit caractère ; ce qui demande un effort cognitif lié aux compétences culturelles inexistantes chez certains candidats.

Conclusion de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Les résultats enregistrés suite à la passation de cette épreuve sont satisfaisants du fait que **78.12%** des candidats ont atteint le niveau A1 en compréhension écrite malgré l'existence de difficultés au niveau de certains items. Ces difficultés sont toutes liées d'une part, aux choix thématiques de certains exercices (N°1, N°2, N°3, N°4) qui s'appuient sur des savoirs et des savoir-faire sociolinguistiques et socioculturels rattachés à tous les aspects caractéristiques de la société européenne et de sa culture pour lesquels bon nombre d'étudiants n'y trouve aucun intérêt. De plus, les tâches demandées n'avaient pas fait l'objet d'apprentissage antérieur car, ne figurant pas dans les programmes scolaires du FLE du moment qu'ils reflètent des sociétés étrangères.

3.3.3. Résultat de l'épreuve de la production orale

Cette épreuve se déroule en trois parties : un entretien dirigé, un échange d'informations et un dialogue simulé ou (jeu de rôle). De plus, elle évalue la dimension phonologique, lexicale, grammaticale, pragmatique et communicative. Par ailleurs, cette épreuve dure entre 5 à 7 minutes et est notée sur 25 points. Enfin, les candidats disposent de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau donné ci-après :

Tableau N° 49. Résultats de l'épreuve de la production orale

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	26.56%	73.44%

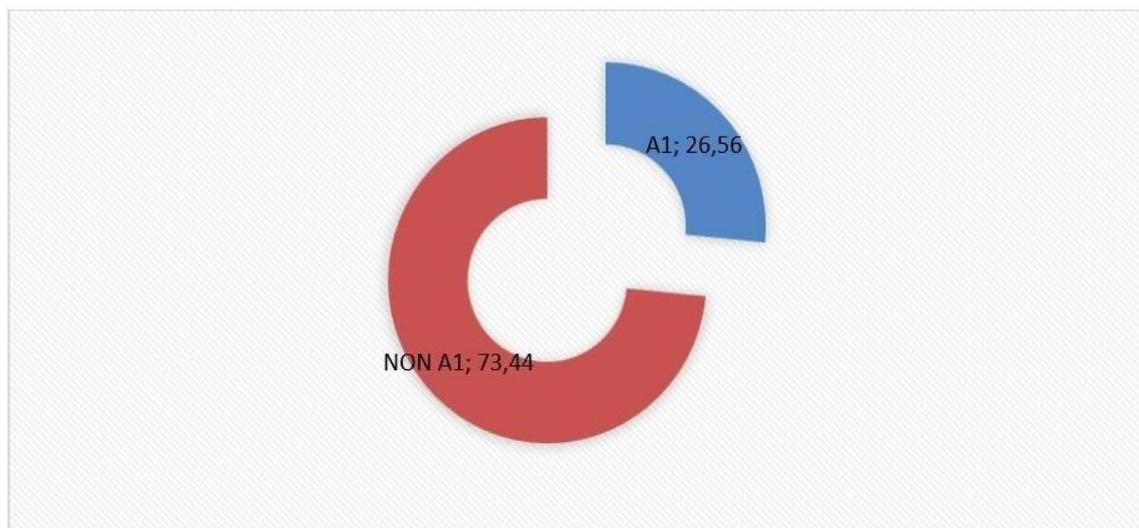


Figure N° 49. Résultats de l'épreuve de la production orale

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°49

26.56% des candidats ont acquis le niveau A1 en production orale, contre **73.44%** des candidats qui ne l'ont pas acquis. Ces résultats sont le symptôme de difficultés d'expression en langue, même si cette pratique est enseignée depuis le

primaire. Ces résultats confirment les difficultés des candidats exprimées dans le chapitre N°02 du questionnaire.

Dans ce qui suit, nous allons en premier lieu, exposer les résultats de chaque partie de cette épreuve, et tenter en deuxième lieu d'identifier et de recenser les difficultés des candidats en production de l'oral.

3.3.3.1. Première partie-Entretien dirigé

Il est attendu du candidat lors de cette épreuve qui dure 1 minute de se présenter et de parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées par l'examineur concernant sa famille, ses goûts et ses activités (exemples de questions: vous vous appelez comment ? comment s'écrit votre nom?, quelle est votre nationalité ? Parlez-moi de votre famille. Vous êtes marié(e) ? Vous avez des enfants? Quel âge ont-ils? Vous avez des frères et sœurs? Ils habitent où? Qu'est-ce qu'ils font.

3.3.3.1.1. Résultat de la première partie /Entretien dirigé

Suite à la passation de l'entretien dirigé, nous exposons les résultats enregistrés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 50. Résultats de l'entretien dirigé

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	64.06%	12.5%	23.43%

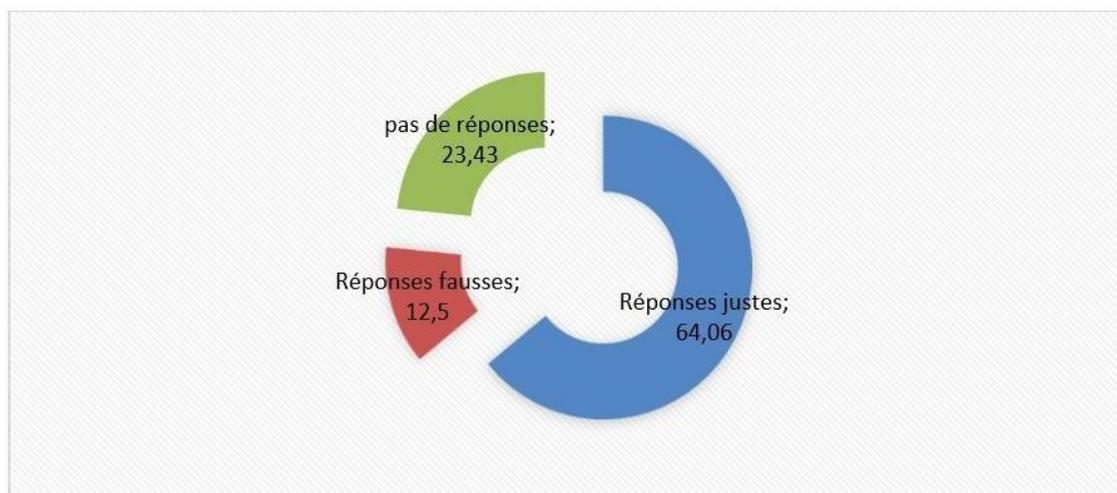


Figure N° 50. Résultats de l'entretien dirigé

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°50

64.06% de candidats ont su se présenter de manière correcte contre **12.5%** des candidats qui ont peiné à le faire. En effet, ces derniers arrivent à se présenter mais ont des difficultés de parler de leurs loisirs, de leurs familles et de leurs études. Il faut leurs poser des questions pour stimuler la discussion.

Par ailleurs, **23.43%** des candidats ont refusé de participer à cette épreuve.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes obtenues de l'entretien dirigé de chaque candidat.

Tableau N° 51. Notes de l'entretien dirigé de l'épreuve de la production de l'oral

Participant	15	0	0	08	14	08	06	3	04	6
Notes/5	0	0.5	1	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°51

06 candidats, soit **9.37%** ont eu la note complète, et **04** autres, soit **6.25%** ont eu **4.5 /5**. Ces derniers ont réussi l'entretien dirigé. En effet, ils savent se présenter, parler de leurs études, de leurs futures professions, de leurs centres d'intérêts et de leurs familles avec fluidité, assurance et confiance, sans hésitations, ni de longues pauses.

Par ailleurs, **39** candidats soit **60.93%** ; ce qui représente plus de la moitié de l'effectif, ont des notes vacillant entre **2.5** à **4/5**. En effet, nous avons remarqué que ces derniers s'arrêtaient à leurs noms et prénoms ainsi qu'à leur niveau d'études. Ils ne parlaient pas de leurs activités, de leurs familles et de leurs centres d'intérêts que si l'examineur leur posait la question, autrement, ils ne le faisaient pas spontanément. De plus, ils parlaient avec hésitations mais, avec un débit plus ou moins correct.

En outre, nous avons relevé que **08** candidats, soit **12.5%** ont eu la note de **2/5**. De fait, ces derniers arrivent à se présenter, dire leurs noms et prénoms, leurs âges et leurs spécialités avec un débit correct, voir rapide, sans hésitations, ni accent comme s'ils récitaient une leçon. Mais, ils sont incapables de parler d'autres choses malgré les questions posées par l'examineur.

Enfin, **15** candidats, soit **23.43%** ont refusé de passer cette épreuve. Ils sont incapables de prononcer le moindre mot, par timidité, par manque de confiance en soi, par peur du ridicule en prononçant mal, ou tout simplement parce qu'ils n'ont pas l'habitude de parler d'eux même en langue française.

3.3.3.2. Deuxième partie – Échange d'informations

Cette épreuve dure 2 minutes environ, durant laquelle le candidat doit poser des questions à partir de mots clés sur les cartes que l'examineur lui a remises.

3.3.3.2.1. Résultat de la deuxième partie / Echange d'informations

Suite à la passation de l'entretien dirigé, nous exposons les résultats enregistrés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 52. Résultats de l'épreuve de l'échange d'informations

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	14.06%	43.75%	42.18%

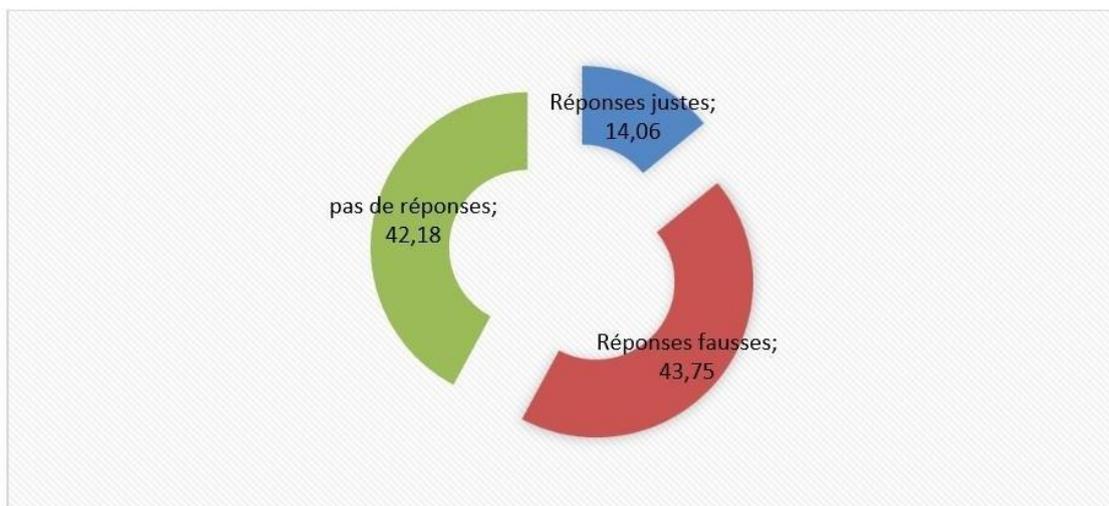


Figure N° 51. Résultats de l'échange d'informations

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°52

14.06% des candidats ont réussi à échanger des informations contre **43.75%** des candidats qui n'ont pas réussi ; ce qui prouve que c'est une tâche difficile d'autant plus que **42.18%** du public n'a pas accepté de faire cet exercice.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de l'échange d'information de chaque candidat.

Tableau N° 53. Notes de l'échange d'information de l'épreuve de la production de l'oral

Participants	27	15	06	07	05	01	01	02	00
Notes/4	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°53

02 candidats, soit **3.12%** ont la note de **3.5/4**, contre **07** candidats, soit **10.93%** ont eu une note entre **2** et **3/4**, et **28** candidats, soit **43.75%** ont eu entre **0.5** et **1.5/4**, enfin, **27** candidats, soit **42.18%** ont eu la note de **0/4**. Nous constatons d'emblée que c'est un exercice difficile pour les candidats, car, aucun n'a eu la note totale. De plus, **42.18%** ont refusé de participer à cet échange.

Les candidats ayant réussi cet exercice ont posé des questions pertinentes et correctes concernant la situation professionnelle, la situation familiale, le nombre d'enfant, le sport préféré, les émissions télévisées regardées, de manière subtile, sans toucher à la vie privée. Ils ont formulé des phrases courtes et simples. Aussi, ont-ils utilisé le lexique adéquat, à savoir les adverbes de quantité, les pronoms interrogatifs, l'inversion du sujet dans la formulation de la question. Ce qui nécessite la maîtrise des compétences pragmatiques et culturelles.

Par ailleurs, **43.75%** des candidats ayant une note au-dessous de la moyenne ont formulé des questions incorrectes sur le plan grammatical et syntaxique. Mais ils ne maîtrisent pas les formes interrogatives, posent les mêmes questions, utilisent un ou deux adverbes de quantité seulement, ne vouvoient pas l'examineur, et ont un lexique limité. Ajoutons à cela, les hésitations, le bégaiement et le tremblement de la voix qui marquent le stress et le manque de confiance en soi.

En effet, il est question que le candidat pose des questions relatives au domaine privé à l'examineur. C'est une tâche assez difficile d'un point de vue linguistique, pragmatique et culturel. Ne connaissant pas la personne en face et encore moins un examinateur, aucun candidat ne peut se sentir à l'aise devant un exercice pareil. Il est évident que l'objectif de cette tâche n'est pas de déstabiliser le candidat mais plutôt de le mettre dans une situation qu'il pourrait facilement rencontrer dans la vie de tous les jours.

3.3.3.3. Troisième partie - Dialogue simulé (ou jeu de rôle)

Cette épreuve se subdivise en deux parties : dialogue simulé 1 et 2 dont l'objectif est d'obtenir des biens et des services à travers un jeu de rôle, où le candidat devient « client » et l'examineur « vendeur ». Au cours de cette simulation de la vie réelle, le candidat doit demander un ou plusieurs produits parmi ceux présentés sous forme d'images de produits alimentaires et de pièces de monnaie en Euro, et qu'il doit payer avec des billets fictifs. Enfin, cette épreuve dure 2 minutes environ.

3.3.3.3.1. Epreuve du dialogue simulé 1

Rappel de la consigne

Vous allez simuler une situation d'achat ou de réservation. Vous êtes le client et l'examineur le vendeur.

À partir des images que l'examineur vous a remises, vous vous informez sur le(s) produit(s) à acheter (quantité, prix) et vous achetez. Pour payer, vous disposez de pièces de monnaie et de billets fictifs.

3.3.3.3.1.1. Résultat de l'épreuve du dialogue simulé 1

Suite à la passation de l'épreuve du dialogue simulé 1, nous exposons les résultats enregistrés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 54. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1

Participants	réponses justes	réponses la fausses	non réponses
64	10.93%	46.87%	42.18%

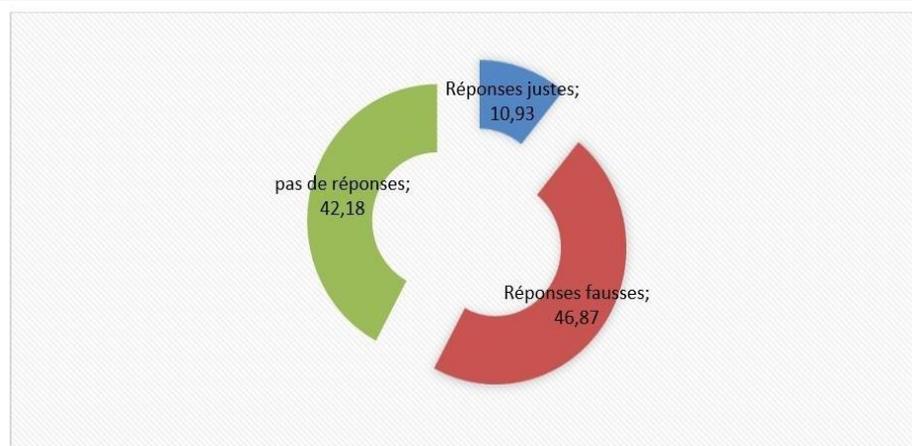


Figure N° 52. Résultats du dialogue simulé 1

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°54

46.87% des candidats ont répondu faux et **42.18%** autres n'ont pas accepté de faire cette épreuve. Seulement **10.93%** des candidats seulement, ont répondu juste à l'épreuve du dialogue simulé 1 contre, ce qui prouve que c'est un exercice difficile.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes du dialogue simulé 1 de chaque candidat.

Tableau N° 55. Notes du dialogue simulé 1 de l'épreuve de la production de l'oral

Participants	27	13	08	09	01	00	00	02	04
Notes/4	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°55

04 candidats, soit **6.25%** ont eu la note complète, **02** autres, soit **3.12%** ont eu la note de **3.5/4** alors que, **31** autres candidats, soit **48.43%** qui ont eu entre **0.5** et **2/4** et enfin, **27** candidats soit, **42.18%** ont eu la note de **0/4**.

Les candidats qui ont répondu juste, ont su jouer le rôle du client en posant des questions pertinentes, en utilisant les adverbes de quantité et d'intensité (combien, quelque, un peu). Ils ont utilisé les formules de politesse adéquates, le tout avec un débit normal et sans hésitations.

Par ailleurs, les candidats ayant entre **0.5** et **2/4** ont eu des difficultés à formuler les questions, à savoir utiliser correctement les adverbes de quantité et d'intensité. Leurs discours est lent, entrecoupé de longues pauses d'hésitations et de réflexion. Aussi, les images ne leurs les ont pas inspirés. Certains ont même demandé de ne pas les utiliser. D'autres ont avoué que c'était un exercice difficile.

Enfin, **27** candidats ont refusé de participer à cette épreuve sous prétexte qu'elle est difficile. D'autres candidats ont prétendu que ce n'était pas à eux de poser des questions. En d'autres termes, ils n'ont pas compris l'intérêt de cet exercice, même si l'examineur a pris la peine de le leur expliquer avant le déroulement de cette épreuve.

3.3.3.2. Epreuve du dialogue simulé 2

La deuxième partie de cette épreuve : dialogué simulé 2 consiste à évaluer le candidat sur sa capacité à interagir avec l'examineur, à évaluer le contact social, l'échange de propos et les formes de politesse utilisées.

3.3.3.2. 1. Résultat de l'épreuve du dialogue simulé 2

Nous exposons les résultats enregistrés suite à la passation de l'épreuve du dialogué simulé 2 dans le tableau ci-après :

Tableau N° 56. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 2

Participants	réponses justes	réponses fausses	non réponses
64	6.25%	42.18%	51.56%

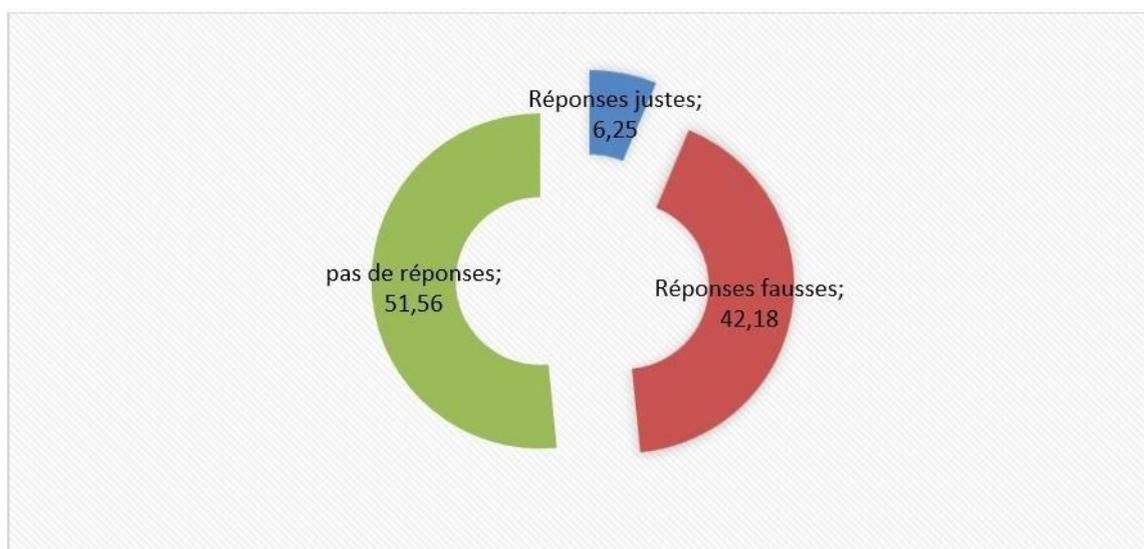


Figure N° 53. Résultats du dialogue simulé 2

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°56

6.25% des candidats ont répondu correctement à cet exercice contre **42.18%** de fausses réponses. De plus, nous enregistrons **51.56%** de non réponses. Nous constatons que les résultats du tableau N° et celui-ci sont presque identiques, ce qui renvoi à la difficulté de la tâche.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes du dialogue simulé 2 de chaque candidat.

Tableau N° 57. Notes du dialogue simulé 2 de l'épreuve de la production de l'oral

Participants	33	15	12	00	00	02	02
Notes/3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°57

02 candidats, soit 3.12% ont eu la note complète, **02** autres, soit **3.12%** ont eu la note de **2.5/3** contre, **27** autres candidats, soit **42.18%** qui ont eu entre **0.5** et **1/3** et enfin, **33** candidats soit, **51.56%** ont eu **0/3**. En effet, les candidats ayant répondu juste, ont su maintenir un contact social en utilisant des formules d'ouvertures et de fermetures ainsi que des formules de politesse telles que [**Bonjour, s'il vous plait, pourrais-je avoir, pardon, je vous remercie et bonne journée**].

Par contre, les **51.56%** des candidats n'ont pas souhaité participer au jeu de rôle, soit par manque de compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles nécessaires, leurs permettant de pouvoir poser des questions pertinentes en utilisant des formules de politesse en dehors des formules de salutations telles que : [**Bonjour / revoir**] et qui en Algérie, et chez la majorité des algériens sont remplacés par [**Salem alikom**] en début et en fin de discussion. Soit, par manque d'imagination, de confiance en soi, ou parce qu'ils n'ont pas l'habitude de ce type d'exercices.

Enfin, les **42.18%** restants ont posé des questions males formulées. En effet, ils utilisent le mode de l'indicatif [**je veux, donne-moi**] comme un ordre sans l'atténuer par la moindre formule de politesse, au lieu du conditionnel présent [**je voudrais/ je souhaiterais s'il vous plait**] et sur un ton autoritaire.

De plus, les candidats sont évalués sur l'étendue du lexique utilisé et sa correction, sur la morphosyntaxe et sur la maîtrise du système phonologique.

3.3.3.3. Résultat de l'étendue du lexique/ correction lexicale

Dans les tableaux suivants, nous exposons les notes de l'étendue du lexique :

Tableau N° 58. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	12.5%	10.93%	76.56%

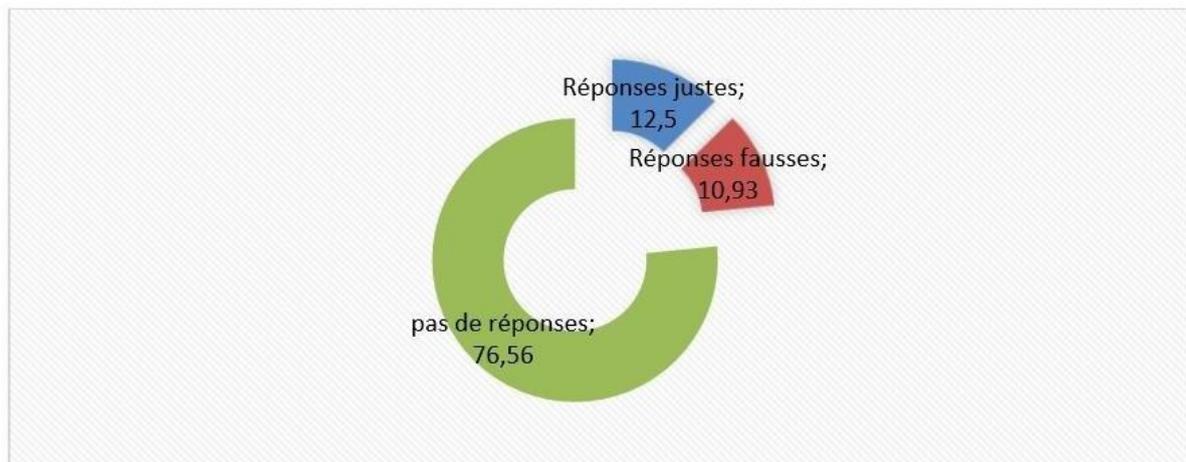


Figure N° 54. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°58

76.56% des candidats se sont abstenus de répondre à cette épreuve ; **12.5%** des candidats ont réussi à répondre correctement contre **10.93%** qui sont au-dessous de la moyenne.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes du lexique (étendue) / correction lexicale de chaque candidat.

Tableau N° 59. Notes du lexique (étendue) / correction lexicale

Participant	49	01	6	03	3	02	0
Notes/3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°59

49 candidats soit, **76.56%** n'ont prononcé aucun mot. Seulement, **02** candidats ont eu 2.5/3 et 13 autres ont eu entre **0.5/3** à **2/3**.

À partir de ces résultats, nous constatons que **02** candidats ont un niveau lexical suffisant, leurs permettant de parler aisément de soi, de leurs centres d'intérêts et d'entretenir une conversation de courte durée sur leur quotidien.

Par ailleurs, nous remarquons que les **13** autres candidats ayant entre **0.5** et **2/3** ont un lexique limité. En effet, ils utilisent des mots isolés dont le sens ne correspond pas au contexte. Ils ont du mal à parler d'eux-mêmes, de leurs loisirs et de leurs centres d'intérêt. Aussi, ils traduisent les mots directement de l'Arabe au Français (alternance codique), sans se soucier du sens et de la cohérence de leurs propos. Parfois, ils utilisent le mot comme il est dit en Arabe dialectal (salade pour désigner la laitue).

Enfin, le fait que **76.56%** des candidats n'ont prononcé aucun mot serait dû au manque voire, l'absence de lexique en français mêlé au stress et au manque de confiance en soi, ce qui représente un réel obstacle les empêchant de parler de soi en langue étrangère.

3.3.3.3.4. Résultats de la morphosyntaxe/ correction grammaticale

Dans les tableaux suivants, nous exposons les résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale :

Tableau N° 60. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	12.5%	10.93%	76.56%

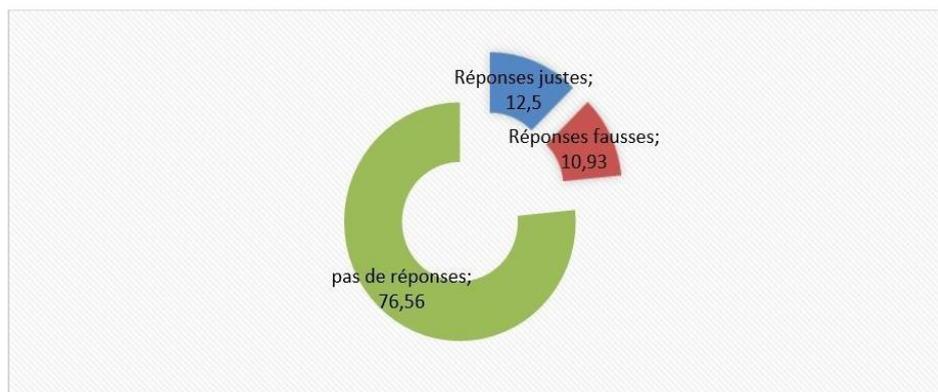


Figure N° 55. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale
Analyses et interprétations des résultats du tableau N°60

12.5% des candidats ont répondu correctement à cette épreuve. Ils ont formulé des phrases correctes sur le plan grammatical et morphosyntaxique tandis que **10.93%** des candidats ont des difficultés à formuler des phrases grammaticalement justes. Enfin, **76.56%** ont refusé de répondre à cet exercice.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de la morphosyntaxe /correction grammaticale de chaque candidat.

Tableau N° 61. Notes de la morphosyntaxe /correction grammaticale

Participants	49	05	02	02	5	1	0
Notes/3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°61

Un seul candidat a eu la note de **2.5/3**. Effectivement, il a formulé des phrases simples, bien structurées et grammaticalement justes.

Par ailleurs, **9** autres candidats ont eu des notes vacillant entre **1** à **2/3**, ce qui représente **25%** qui ont formulé des phrases moyennement justes. De plus, **5** candidats ont formulé des phrases incohérentes et **49** candidats ont refusé de participer à cet exercice. En effet, nous avons remarqué ceci :

- L'utilisation incorrecte de certains déterminants ; les candidats confondent entre des, les, un et une.

- La confusion entre le verbe et le nom, [**achats** et **acheter**], verbe et adverbe de quantité [**peu** et **pouvoir**].
- La confusion entre l'utilisation du pronom [**je**] et [**tu**] et l'absence du vouvoiement.
- L'absence de l'accord des adjectifs avec les noms, à l'exemple de [**petit pomme**].
- L'utilisation de mot [**salade**] pour désigner la [**l a i t u e**].

3.3.3.5. Résultats de la maîtrise phonologique

Dans le tableau suivant, nous exposons les résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique :

Tableau N° 62. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique

Participants	réponses justes	réponses fausses	non réponses
64	18.75%	4.68%	76.56%

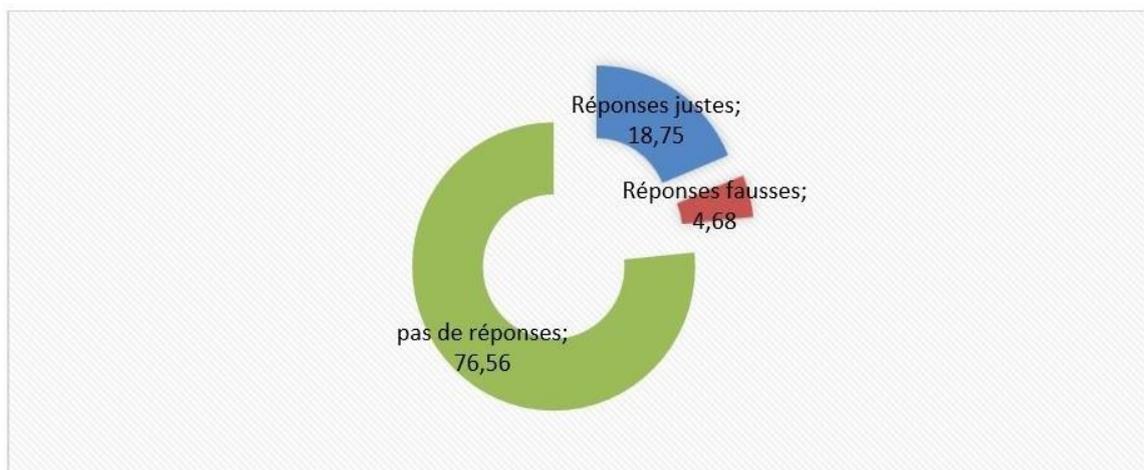


Figure N° 56. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°62

18.75% des candidats maîtrisent la phonologie contre **4.68%** des candidats qui prononcent mal et présentent des difficultés pour parler. De plus, **76.56%** des candidats restant ont refusé de se soumettre à cet exercice.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de la maîtrise du système phonologique :

Tableau N° 63. Notes de la maîtrise du système phonologique :

Participant	49	1	2	3	3	6	0
Notes /3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°63

À partir du tableau ci-dessus, nous constatons que **49** candidats soit **76.56%** candidats n'ont aucune maîtrise de la langue. Ils sont dans l'incapacité de prononcer le moindre mot en français. Certains ont même refusé de répondre à cet item.

Par ailleurs, 6 candidats, soit **9.37%** ont eu **2.5 /3**. En effet, ces derniers ont une bonne diction, une prononciation claire et fluide, parlent avec aisance et sans accent particulier.

Enfin, avons-nous remarqué que 6 candidats, soit **9.37%** ont eu entre **1.5 et 2/3**. Ils parlent avec un débit normal, ont une bonne prononciation et leurs discours est peu marqué par un accent.

Conclusion de l'épreuve de la production orale

Les résultats de l'épreuve de la production orale sont les plus bas par rapport aux résultats des autres épreuves du test DELF A1. Car, d'une part, c'est l'épreuve la plus difficile à évaluer compte tenu de la fugacité du discours. D'autre part, c'est l'épreuve la plus difficile pour les candidats, où le taux de non réponses est le plus élevé. En effet, très peu de candidats s'expriment clairement, avec fluidité, un débit correct et une bonne prononciation. Par ailleurs, ils communiquent avec une certaine assurance, ont réussi à se présenter sans bafouiller, à parler de leurs centres d'intérêts et à maintenir une discussion courte mais correcte d'un point de vue phonologique, grammaticale et lexicale. Contrairement à beaucoup d'autres qui ont des difficultés de prononciation, à parler de manière fluide, et claire. Leurs discours sont jalonnés

d'hésitations, de répétitions, l'enchaînement des syllabes n'est pas correct, avec l'influence la langue maternelle. Aussi, avons-nous recensé des difficultés de plusieurs ordres, à titre d'exemple : les candidats ne maîtrisent pas l'utilisation des temps verbaux ainsi que le système phonologique, encore moins les éléments constitutifs des phrases les plus simples.

3.3.4. Epreuve de la production de l'écrit

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus dans le tableau ci-après :

Tableau N° 64. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	23.43%	76.56%

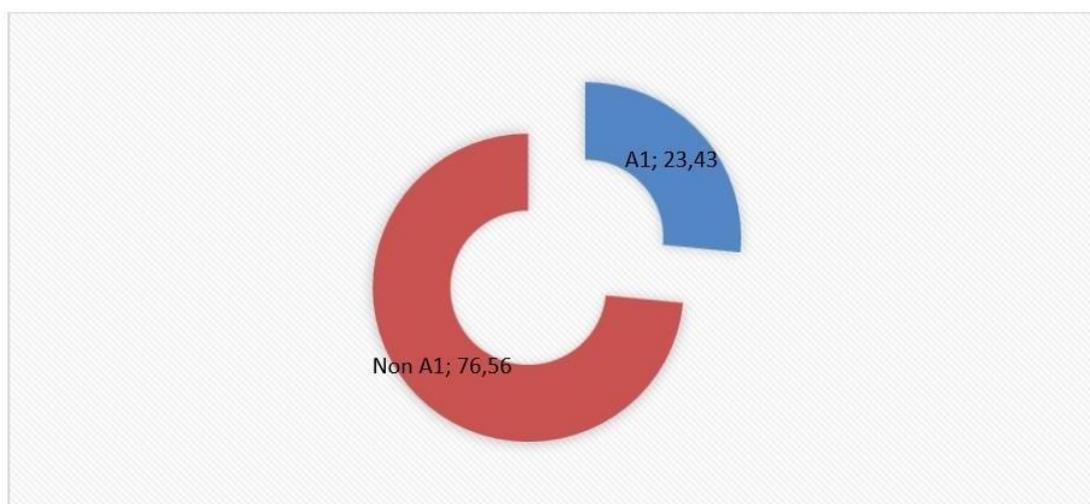


Figure N° 57. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit.

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°64

23 .43% des apprenants ont acquis le niveau **A1** contre **76.56%** qui ne l'ont pas atteint en compréhension de l'écrit.

Les étudiants, dans leur majorité n'ont pas réussi cette épreuve. Ce constat confirme leurs réponses au questionnaire concernant leurs difficultés en production de l'écrit (chapitre N°2).

Dans ce qui suit, nous allons en premier lieu présenter les résultats de chaque exercice de cette épreuve. Ensuite, nous allons les analyser et les interpréter pour identifier et tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les candidats.

3.3.4.1. Exercice N°1 de l'épreuve de la production de l'écrit

Cet exercice consiste à remplir une fiche d'inscription à un hôtel pour la réservation d'une chambre. Il est noté sur 10 points, 1 point pour chaque réponse.

Rappel de la consigne

Compléter votre fiche d'inscription à l'hôtel :

Nom :
Prénom :
Nationalité :
Adresse personnelle :
Profession :
Date d'arrivée à l'hôtel :
Date de départ :
Langue parlée :
Avez-vous un animal ?
Je m'engage à respecter le règlement de l'hôtel (signature) :	

Résultats de l'exercice N°1 de de l'épreuve de la production écrite

Dans le tableau ci-dessus, nous exposons les résultats de l'exercice N°1 de la production écrite.

Tableau N° 65. Résultats l'exercice N° 1 de l'épreuve de la production de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	85.93%	14.06%	0%

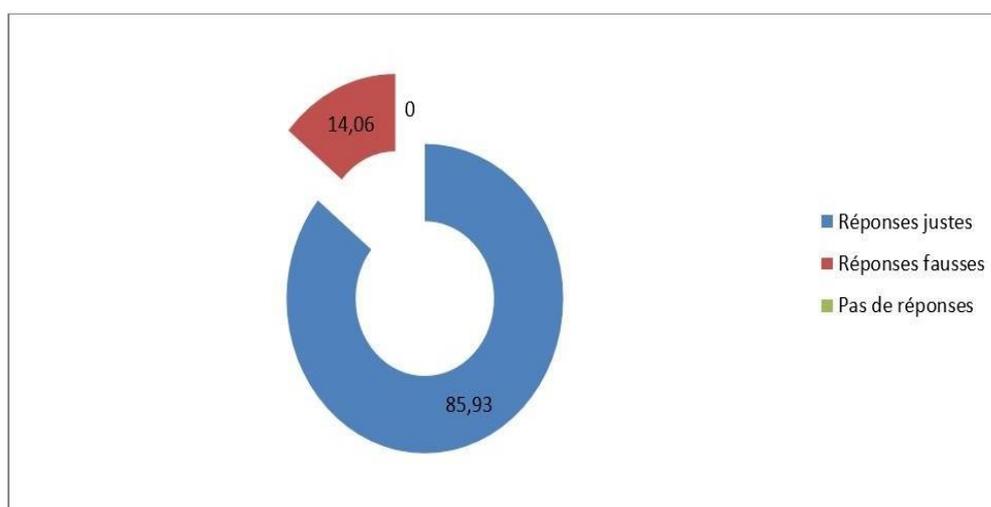


Figure N° 58. Résultats de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production écrite

Dans le tableau ci-dessous nous exposons les notes des candidats obtenues à la suite de la passation de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production de l'écrit.

Tableau N° 66. Notes de l'exercice N° 1 de la production écrite

Participant	04	01	04	12	06	15	22
Notes/10	04	05	06	07	08	09	10

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°66

85.93% des candidats ont réussi à remplir correctement la fiche d'inscription à l'hôtel. Parmi ceux- là, nous enregistrons **22** candidats ayant rempli correctement leur fiche, sans la moindre faute. Aussi, avons-nous relevé que **15** candidats ont eu la note

de **9/10** en raison d'une seule faute commise au niveau de l'item « Avez-vous un animal ? » auquel ils n'avaient pas répondu.

En outre, nous avons noté que l'item qui a posé problème pour bon nombre d'étudiant est celui des « dates d'arrivées » et « dates de départs » à l'hôtel. En effet, certains étudiants ont confondues entre ces dates en mettant des dates « de départ » avant celle « d'arrivée » or, que logiquement, c'est le contraire qui doit se passer.

D'autres se sont abstenus de répondre à ces items. Cette difficulté pourrait s'expliquer par un manque d'imagination de leur part, ou par le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de rencontrer ce type d'items ou tout simplement, parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de voyager en dehors du pays.

Néanmoins, nous enregistrons **14.06%** des candidats qui n'ont pas réussi cet exercice. Rappelons qu'il leur est demandé de remplir un formulaire avec des données personnelles, peu importe qu'elles soient authentiques ou fictives, du moment que l'objectif étant de répondre correctement. Il importe de souligner aussi, que les candidats ont l'occasion d'effectuer cette tâche à chaque rentrée universitaire et même plusieurs fois, puisqu'il s'agit du même procédé pour remplir les imprimés en vue d'obtenir la carte de la bibliothèque, celle du bus, celle de la résidence, celle de l'étudiant et enfin celle du réfectoire. Et même s'il leur arrive parfois de réaliser cette tâche en langue arabe, le processus reste le même. Malgré la répétition de cet exercice, certains candidats ne l'ont pas réussi, preuve de l'existence d'un réel problème d'intégration à la culture universitaire.

3.3.4.2. Exercice N°2 de l'épreuve de la production écrite

Dans cet exercice, il est demandé aux candidats d'écrire une carte postale de 40 à 50 mots à un ami en France dont le nom et l'adresse figurent sur la carte donnée pour lui parler du temps qu'il fait, des activités réalisées pendant ses vacances et de mentionner une date de retour de vacances. De plus, cet exercice est noté sur 15 points.

Rappel de la consigne

Vous êtes en vacances. Vous envoyez une petite carte postale à un ami en France. Vous lui parlez du temps, de vos activités et vous lui donnez votre date de retour. (40 à 50 mots)

<hr/>	 <hr/> Monsieur Jean Delapierre <hr/> 3, rue du Jardin public <hr/> 16100 Cognac <hr/> France <hr/>
---	---

Résultats de l'exercice N°2 de l'épreuve de la production écrite

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats obtenus de l'exercice de la production de l'écrit.

Tableau N° 67. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production l'écrite

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	09.37%	62 .5%	28.12%

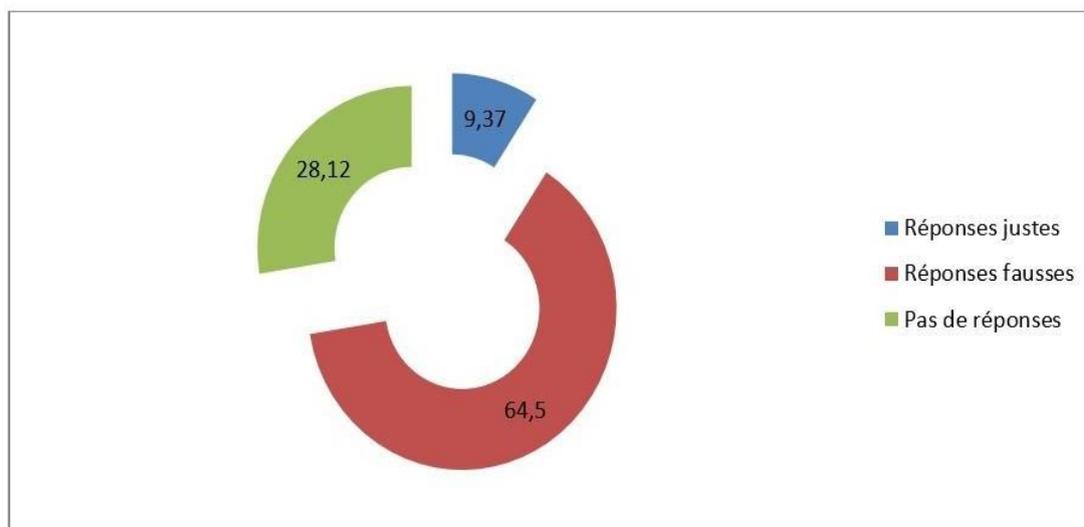


Figure N° 59. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production écrite

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°67

09.37% soit **6** candidats sur 64 seulement ont réussi à écrire une carte postale de quelques lignes de manière correcte selon la grille de correction du test DELF A1.

Par contre, **62.50%** des candidats n'ont pas réussi à avoir la moyenne et **28.12. %** des candidats n'ont pas répondu à cet exercice.

Dans le tableau ci-dessous nous exposons les notes obtenues à la suite de la passation de l'exercice N°2 de l'épreuve de la production de l'écrit.

Tableau N° 68. Notes au-dessus de la moyenne de l'exercice N° 2 de la production écrite

Participants	02	01	01	01	01
Notes/15	08.5	10.5	11	12	13

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°68

09.37% des candidats ont les compétences rédactionnelles nécessaires pour écrire une carte postale. En effet, ils ont respecté la consigne, à savoir ; utilisé un nombre de mot compris entre **40** et **50**, ils en ont utilisé **50** à **60**, voire plus. Cela

prouve qu'ils ont les compétences linguistiques suffisantes. De plus, ils ont adressé leurs cartes au destinataire indiqué sur la carte « Jean » en l'occurrence. Aussi, ont-ils ajouté une date de retour de vacances et ont parlé brièvement de leurs activités. En outre, ils ont enregistré un nombre réduit de fautes d'orthographe, de syntaxe et de grammaire. Enfin, leurs productions étaient cohérentes et cohésives.

Tableau N° 69. Notes au-dessous de la moyenne de l'exercice N° 2 de la production écrite

Participant	5	4	7	1	8	1	1	1	4	3	1	3	1
Notes/15	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	06

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°69

62,5% soit **40** candidats n'ont pas réussi à obtenir la moyenne. Parmi eux **35** candidats ont enregistré des notes allant de **0.5** à **06/ 15**. En effet, ils ont pu rédiger quelques phrases sans pour autant respecter la consigne.

D'abord, le nombre de mot exigé n'a pas été atteint du moment qu'ils ont utilisé moins de 40 mots, preuve de leur appauvrissement linguistique. De plus, le destinataire n'était pas « Jean » comme il est mentionné sur la carte mais, ils ont mentionné le nom d'un ou d'une ami(e) de leurs choix et qui ne vivait pas en France. Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que ces candidats :

- N'avaient pas lu le nom et l'adresse du destinataire.
- Avaient lu le nom et l'adresse du destinataire sans comprendre que c'était à lui qu'il fallait écrire.
- Ils ne connaissent pas la structure d'une lettre amicale car, d'une part, ce genre d'écrit a été supprimé du nouveau programme du secondaire et a été remplacé par la rédaction d'une lettre ouverte à une autorité, ce qui est différent. D'autre part, l'usage des nouveaux codes d'écriture imposés par le téléphone portable,

les « SMS » et les réseaux sociaux a bouleversé les codes de la communication. Toutefois, ces moyens permettent de confirmer la réception et la lecture du message envoyé.

Aussi, avons-nous remarqué que certaines rédactions comptaient de nombreuses fautes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire en dehors de l'absence de cohérence et de cohésion.

Nous constatons par ailleurs que, dans ce même groupe d'étudiant, **07** d'entre eux ont eu la note de **1/15** et 08 autres ont eu la note de **02/15**, ce qui refléterait une certaine homogénéité.

En outre, nous notons que **7.81%** des productions étaient hors sujet. En effet, au lieu de rédiger une lettre, cinq candidats ont réécrit la première partie de l'épreuve de la production écrite, à savoir se présenter en écrivant leurs noms et prénoms, ainsi que leurs dates et lieux de naissance. Cette confusion pourrait soulever les points suivants :

- Incompréhension de la consigne.
- Incapacité à écrire et la hantise de rendre la copie vide et donc remplir par n'importe quel moyen.
- L'existence de lien entre l'exercice N° **01** de l'épreuve de l'écrit et le deuxième exercice, alors qu'il y en a aucun.

Enfin, **28.12%** soit **18** étudiants ont rendu la copie blanche ; ils sont dans l'incapacité d'écrire le moindre mot, soit par démotivation ou par absence de compétences rédactionnelles.

Conclusion de l'épreuve de la production écrite

Des études menées par Scarlla 1984 et Woodly 1985 révèlent que les étudiants ont des difficultés à écrire en langue seconde. Les apprenants du CEIL de Mascara n'échappent pas à cette règle. En effet, les résultats enregistrés suite à la passation de cette épreuve sont inférieurs par rapport aux résultats des épreuves précédentes. Ce qui démontre que ces apprenants ont des compétences meilleures en compréhension orale /écrite qu'en production écrite.

Il importe de souligner que malgré les résultats élevés du 1^{er} exercice de cette épreuve cela n'a pas suffi à certains candidats d'atteindre le niveau A1, preuve que leurs compétences rédactionnelles sont déficientes. Ce qu'en témoignent leurs productions marquées par un lexique pauvre d'où les répétitions du même mot, d'une syntaxe simple et un enchâssement de mot minime.

Aussi, avons-nous remarqué que cette épreuve a nécessité plus de temps que les autres épreuves en raison des difficultés qu'éprouvaient les apprenants pour trouver les mots justes qui généralement sont des mots choisis en arabe et traduits en français. Car, un seuil de compétence linguiste est nécessaire au deçà duquel, l'apprenant serait incapable de rédiger.

Enfin, ces résultats confirment les propos de ces étudiants lors du questionnaire que nous leur avons soumis concernant leurs difficultés rédactionnelles même si ces difficultés diffèrent d'un domaine à un autre.

Conclusion du test DELF A1

Au cours de ce chapitre, nous avons pu évaluer le niveau des compétences en langue des apprenants inscrits au CEIL de Mascara afin de les positionner dans des groupes leur correspondant en vue d'une formation adaptée. Les résultats enregistrés suite à la passation d'un test DELF A1 calqué sur le CECRL, ont révélé que **57,81%** seulement ont atteint le niveau A1 et **42,18%** ne l'ont pas atteint. De plus, nous avons remarqué que ces apprenants ont un taux de réussite en compréhension orale **81,25%** et compréhension écrite **78,12 %** élevé par rapport à ceux de la production orale **26,56%** et production écrite **23,43%**. Ces chiffres confirment leurs besoins exprimés lors du questionnaire.

Par ailleurs, l'analyse et l'interprétation des résultats ont mis en lumière des difficultés au niveau l'épreuve de la compréhension de l'écrit malgré le taux élevé de réussite et qui sont d'ordre linguistique, culturel et cognitif, ayant empêché les candidats d'obtenir de meilleurs résultats.

Partie II

Evaluation en didactique des langues

CHAPITRE 04

Le Cadre Européen Commun de Référence

Pour les Langues

Introduction

Cette deuxième partie recouvre un aspect purement théorique et s'articule autour de trois chapitres. Le premier sera consacré au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) pour sa notoriété en évaluation des langues. Seulement, nous nous contentons uniquement de développer les points en lien avec notre recherche compte tenu de la richesse de la littérature de ce domaine. Pour ce faire, nous commencerons par brosser un tableau décrivant le contexte de l'émergence du CECRL, puis nous soulignerons les critères du Cadre. Ensuite, nous parlerons de l'approche actionnelle, les compétences générales et nous détaillerons les compétences communicatives en insistant sur celles du niveau A1 ; sujet de notre recherche. Puis, nous évoquerons les niveaux de compétences ainsi que les descripteurs de compétences et les critiques faites au CECRL. Enfin, nous aborderons la notion du contexte, de la contextualisation avant de clore ce chapitre par la contextualisation du CECRL et l'impact de ce dernier en dehors de l'Europe.

4.1. Définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est le fruit de plus de 10 ans de recherches mis en place par des scientifiques de toute l'Europe (Dervin & Suomela-Salmi ; Rosen, 2007). Publié en 2001 par le conseil de l'Europe,⁹ il a pour objectif « *d'aider tous les partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à décrire les niveaux de compétence exigés par les standards et les examens existants afin de faciliter les comparaisons entre les différents systèmes de certification* ». (p.21). Aussi permet-il de fournir :

Une base commune à l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels [...] Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les capacités langagières qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement

⁹ Le conseil de l'Europe : instance indépendante de l'Europe, fondée en 1949 avec 22 pays au départ et 46 pays actuellement. Basée à Strasbourg, le conseil a pour actions de promouvoir la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassants les cultures particulières. Parmi ces actions : le soutien apporté à la réalisation du français fondamental en 1950, le projet de l'approche communicative en 1980, la diffusion du CECRL en 2001, 2018) (Morrow, 2004, cité par Rosen, 2007, p.12).

langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel d'utilisation de la langue. Le cadre définit aussi les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (CECRL, 2001.p.9)

4.2. Critères du CECRL

Cet outil repose sur les critères suivants :

4.2.1. Exhaustivité

Le CECRL (2001) doit être suffisamment exhaustif dans le sens où il offre « toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue » et de « *distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière* » (p.12). Ceci dans le but d'évaluer la progression de l'enseignement / apprentissage selon des échelles de niveaux.

4.2.2. Transparence

Cet élément renvoie à la clarté pour faciliter la compréhension des informations et instructions données par le CECRL afin d'être appliquées sans difficultés.

4.2.3. Cohérence

Ce critère se focalise sur les rapports de cohérence entre les différents éléments à savoir :

- l'identification des besoins – la détermination des objectifs – la définition des contenus – le choix ou la production de matériaux – l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage – le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser – l'évaluation et le contrôle (CECRL, 2001, p.13).

4.2.4. Flexibilité

Pour l'adapter à des usages et des contextes différents, le CECRL (2001) doit-être flexible, pour ce faire, il faut qu'il soit :

- Souple : on pourra l'adapter à des conditions différentes
- Ouvert : il pourra être étendu et affiné

- Dynamique : il sera en constante évolution en fonction des feed-backs apportés par son utilisation
- Convivial : il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
- Non dogmatique : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation. (CECRL, 2001, p.13).

4.3. Approche actionnelle

L'approche prônée par le CECRL est l'approche actionnelle qui fait suite à l'approche communicative dont il convient d'abord de rappeler l'objectif. Cette dernière, à travers des méthodologies innovatrices et multiples visait à répondre et à s'adapter aux besoins spécifiques des différents publics afin de développer une compétence leur permettant d'affronter les situations de communication de la vie quotidienne dans l'espace européen. Ceci, jusqu'à imposer selon Rosen (2007), le profil du « *super-apprenant de la langue* ». Un apprenant « *capable de parler la langue étrangère comme un natif et ayant développé ses attitudes de manières homogènes, tant en compréhension orale et écrite qu'en production orale / écrite* » (p.17).

Néanmoins, le contexte socio-politico-économique a changé la donne. En effet, la mobilité des européens à la recherche d'un emploi, faire ou continuer des études, effectuer des stages, a créé de nouveaux besoins imposant une nouvelle réflexion remettant en question l'intérêt de l'apprentissage d'une langue étrangère (Rosen, 2007). En fait, il n'est plus question comme le souligne Puren (2002) de « *problématique des rencontres et échanges ponctuels* » mais plutôt d'intégrer la vie en Europe en accompagnant les apprenants/demandeurs d'emploi « *à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays* » (p.10). De ce fait, le CECRL (2001) considère les apprenants d'une langue étrangère 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. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (p.15)

Autrement dit, les apprenants d'une langue sont des usagers/ acteurs sociaux qui à travers leur apprentissage, développent des compétences communicatives leurs permettant la réalisation de tâches dans différentes circonstances afin de réussir des activités langagières (CECRL, 2001). C'est en effet, cette notion de tâche qui fait la signature du CECRL dont le niveau de compétence est déterminé par le nombre de tâche réalisée. A ce propos Tagliante (2006) explique que :

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non-verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière (p.26).

Enfin, Rosen (2007) conclut par souligner que l'approche communicative visait à « *former un « étranger de passage » capable de de communiquer dans des situations attendues » alors qu'avec l'approche actionnelle on le forme à « s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue »* (p.23).

Par ailleurs, le CECRL classe les tâches en deux catégories selon les besoins particuliers des apprenants. Ce classement regroupe : les tâches proches de la vie réelle et les tâches pédagogiques. La réalisation réussie de ces dernières s'organise autour de l'articulation des trois éléments suivants : compétences, conditions / contraintes et stratégies.

4.3.1. Compétences

De son acception la plus générale donnée par le dictionnaire pratique de didactique du FLE, J.- P. Robert (2008) la compétence est « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* » (p. 38). Mais, dans un champ plus restreint, celui de la didactique des langues en l'occurrence, elle est selon Le Boterf

(1994) un processus, un savoir-agir. Il ajoute que, pour être compétent, il faut qu'un apprenant soit :

Capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une terra incognita (p.43).

Par ailleurs, l'exécution d'une tâche nécessite la mise en place selon le CECRL (2001) d'un :

Ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), des aptitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne (p.122).

De plus, l'accomplissement de cette tâche en situation réelle ou pédagogique impose d'autres compétences communicatives, à l'exemple de : des connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques ralliant des attitudes individuelles et des traits de la personnalité des apprenants. Il importe de souligner que l'absence de l'un des composants de ces compétences entrave la compréhension lors d'un test par exemple et par conséquent la réalisation de la tâche à exécuter.¹⁰

4.3.2. Conditions et les contraintes

En dehors des compétences indispensables à la réussite de l'application d'une tâche, les conditions et contraintes liées à cette tâche impacteraient aussi sa performance. Le CECRL (2001) prend pour exemple lors de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, un texte support renfermant une quantité d'informations d'un niveau de complexité cognitive et/ou d'organisation élevé inadapté / des facilitateurs (images, mots-clés, déclencheurs, tableaux, schémas, etc.) inadaptés rendant la tâche difficile et démotivante pour l'apprenant.¹¹

¹⁰ C'est ce que nous avons relevé lors de l'exercice N°2 de la compréhension de l'écrit du DELF A1.

¹¹ Cas de l'exercice N°3et N°4 de la compréhension de l'écrit du test DELF A1

4.3.3. Stratégies

La performance d'un apprenant/ usager suppose non seulement l'acquisition des compétences mais, les liens créés entre ces compétences qui se traduisent par des stratégies générales et communicatives. Le CECRL (2001) l'utilisateur/apprenant « *adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage* » (p.122).

Comme nous l'avons mentionné supra, l'apprenant d'une langue étrangère d'après le CECRL (2001) doit acquérir des compétences générales individuelles et des compétences communicatives langagières utiles à l'exécution de tâches.

4.4. Compétences générales individuelles

L'apprenant/ usager d'une langue étrangère fait appel à des compétences qui ne sont pas propres à la langue afin de réaliser des activités langagières. Ces compétences sont la combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être et de savoir-apprendre.

4.4.1. Savoirs

Ils renvoient aux connaissances déclaratives acquises par un apprenant à la suite d'une expérience personnelle/ sociale ou à la suite d'une formation (académique) et qui peuvent concerner plusieurs domaines selon les individus. Pour Rosen (2007), ces savoirs englobent aussi « *la culture générale, le savoir interculturel [...] les traits distinctifs caractéristiques d'une société [...]. Cela passe également par une prise de conscience de la différence interculturelle* » (p.24) qui renseignent sur les ressemblances et les divergences entre « *le monde d'où l'on vient* » et « *le monde de la communauté cible* » (CECRL, 2001, p.83).

4.4.2. Habiletés et savoir-faire

Selon le CECRL (2001), il s'agit de la mise en place de savoir initial auquel il n'est plus besoin de faire appel consciemment.

Par ailleurs, chez un apprenant de langue étrangère, Rosen (2007) les présente comme « *la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et /ou de surmonter les malentendus interculturels* » (p.25).

4.4.3. Savoir-être

Le savoir-être renvoie aux traits distinctifs de la personnalité d'un apprenant marqués par des facteurs personnels à l'exemple des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs et des types de personnalité qui constituent leur identité.

4.4.4. Savoir-apprendre

Il s'agit selon le CECRL (2001) de la capacité d'un apprenant à « observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage » (p.85). Ceci dans le but d'installer la notion d'« apprendre à apprendre ». De plus, cette capacité selon Rosen (2007) se rapporte à « *une prise de conscience de la manière dont fonctionnent la langue et la communication par des aptitudes phonétiques, ou bien par des aptitudes à l'égard de la découverte* » (p.26).

4.5. Compétences communicatives langagières

Ces compétences sont celles qui interviennent directement dans la communication et elles englobent :

4.5.1. Compétence linguistique

Cette dernière recoupe : la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique.

4.5.1.1. Compétence lexicale

Cette compétence comme l'expliquent Dervin et Suomela-Salmi (2007) renvoie à la capacité de l'utilisation « *d'expressions toutes faites* (« *Bonjour !*

Comment ça va ? »), Les locutions figées (« Blanc comme neige »), les mots isolés (noms, adjectifs, verbes, adverbes) et les éléments grammaticaux (articles, quantitatifs, démonstratifs, etc.) » (p.41).

4.5.1.2. Compétence grammaticale

Cette compétence traite de la maîtrise de l'organisation des phrases (la syntaxe et la morphosyntaxe). Elle est selon le CECRL (2001) « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites* » (p.89). Dit autrement, il ne suffit pas de connaître des mots pour prétendre à une langue étrangère mais, de savoir les aligner afin de faire sens.

4.5.1.3. Compétence sémantique

Cette dernière s'intéresse au sens des phrases formulées par l'apprenant/usager, le sens même de la communication, ainsi que leur cohérence dans un discours.

4.5.1.4. Compétence phonologique

Elle s'articule autour de la production des phonèmes, de l'intonation, de l'élision, et de tout ce qui se rapporte à la prononciation.

4.5.1.5. Compétence orthographique

Elle renvoie selon Dervin et Suomela-Salmi (2007) à la capacité de et à produire et de percevoir « *les différents types de lettres (imprimées ou écrites, minuscules ou majuscules), l'orthographe correct des mots, les signes de ponctuation, etc.* » (p.41).

4.5.1.6. Compétence orthoépique

D'après le CECRL (2001), celle-ci est reflète la capacité des « *utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite* » (p. 92).

Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons à partir du CECRL (2001) les compétences linguistiques d'un apprenant de niveau A1, sujet de notre recherche.

Tableau N° 70. Compétences linguistiques générales d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 87 -93)

Etendue linguistique générale
Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant (p.87).
Etendue du vocabulaire
Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières (p.88).
Correction grammaticale
A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé (p.90).
Maitrise du système phonologique
La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur (p.92).
Maitrise de l'orthographe
Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type (P.93).

4.5.2. Compétence sociolinguistique

Partant du principe que la langue est un phénomène social, cette compétence décrit toutes les habilités intervenant dans le fonctionnement de la langue dans son aspect social (CECRL, 2001). Par ailleurs, cette compétence nécessite la mobilisation de : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre et dialecte et accent.

4.5.2.1. Marqueurs des relations sociales

Ces marqueurs diffèrent d'une langue à une autre et par conséquent d'une culture à une autre. Ils se résument aux salutations, l'usage des formes d'adresse, les conventions de prise de parole et l'usage des exclamations selon le statut des

interlocuteurs, la proximité de la relation et le registre du discours (CECRL ,2001 ; Dervin & Suomela-Salmi ,2007).

4.5.2.2. Règles de politesse

Ces règles régissent les relations sociales, diffèrent d'une culture à une autre et sont souvent comme le souligne le CECRL (2001) « *source fréquente de malentendus interethniques, en particulier quand l'expression de la politesse est prise au pied de la lettre* » (p.93).

4.5.2.3. Expressions de la sagesse populaire

Elles renvoient à des expressions à forte charge culturelles, des expressions toutes faites qui font l'objet de slogan publicitaire, et de panneaux publicitaires entre autres.

4.5.2.4. Différences de registre

Il existe différents registres de langue (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) qui renvoient d'après le CECRL (2001) aux « *différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents* » (p. 94).

4.5.2.5. Accents et les dialectes

Ce dernier élément renvoie à la capacité d'un apprenant / usager de distinguer entre les différents accents selon la classe sociale, les accents régionaux et nationaux.

Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons à partir du CECRL (2001) les compétences sociolinguistiques d'un apprenant de niveau A1, sujet de notre recherche.

Tableau N° 71. Compétences sociolinguistiques d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, p95).

Correction sociolinguistique
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc. (p.95).

4.5.3. Compétence pragmatique

L'acquisition de cette compétence nécessite l'articulation de l'organisation de la compétence discursive, de la compétence fonctionnelle et de la compétence de conception schématique.

4.5.3. 1. Compétence discursive

Celle-ci désigne selon Rosen (2007) « *la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres de textuels* » (p.27). Elle permet notamment d'après le CECRL (2001) « *d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* » (p.96). Par ailleurs, elle regroupe : la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, la capacité à les maîtriser et la capacité de gérer et de structurer le discours.

4.5.3. 2. Compétence fonctionnelle

C'est une compétence conversationnelle dont il s'agit et qui renvoie selon Rosen (2007) à « *la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; reconnaître l'ironie ou bien encore établir le contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information, ce qui requiert l'enchaînement des actes suivants : établir le contact-demander l'information ce qui requiert l'enchaînement des actes suivants : établir le contact-demander l'information-clore l'interaction.*

4.5.3. 3. Compétence de conception schématique

Cette compétence s'intéresse comme le décrit le CECRL (2001) en général à l'achat de marchandises ou de service, à savoir :

- **Trouver son chemin** : « *Trouver le chemin de la boutique, du magasin, du supermarché, du restaurant, de la gare, de l'hôtel, etc. [...] Trouver le rayon, le bureau, le guichet, la réception* » (p.99).
- **Établir le contact** : « *Saluer le commerçant, l'employé, le serveur, le réceptionniste, etc. [...] salutations de l'employé [...] salutations du client* » (p.99).

- **Choisir la marchandise/le service** : « Identifier la catégorie de marchandises/services désirés, rechercher l'information, donner l'information » (p.99).¹²

Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons à partir du CECRL (2001) les compétences sociolinguistiques d'un apprenant de niveau A1, sujet de notre recherche.

Tableau N° 72. Compétences pragmatiques d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, pp.98-100).

Cohérence et cohésion
Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors » (p.98).
Aisance à l'oral
Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication (p.100).

4.6. Activités langagières

Pour communiquer en langue étrangère, un apprenant doit non seulement acquérir les compétences citées supra mais aussi savoir les investir dans des activités que le CECRL (2001) regroupe en quatre types : La réception, la production, l'interaction et la médiation à l'oral comme à l'écrit. A ce titre, le CECRL (2001) souligne que :

Les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction [...]. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale. (P. 18).

¹² Cette activité a fait l'objet de l'exercice N°3 : Dialogue simulé, de l'épreuve de la compréhension de l'oral du test DELF A1 (Chapitre N°03).

Mais pas seulement,, Rosen (2007), ajoute « *et les stratégies qui y sont liées* » (p.31). En effet, la réalisation d'une activité langagière réussie est intimement liée aux stratégies déployées que le CECRL (2001) définit comme la mise en pratique « *des quatre principes méta-cognitifs : la pré-planification, l'exécution, le contrôle et la médiation* » (citée par Rosen, 2007, p.31).

4.7. Niveaux communs de référence

Le conseil de l'Europe a d'abord mis en place en 1975 le « The threshold level » qu'il a traduit en version française en 1976 donnant lieu au « niveau seuil » ; un moyen permettant de décrire les compétences d'un apprenant de langue étrangère. Ce niveau est défini par Coste (1976) comme étant :

Des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple, en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer à ceux qu'il rencontre en voyant en eux, non pas seulement des "guides" des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier - voire partager - les préoccupations et le mode de vie » (p.76).

N'étant pas suffisant, le CECRL (2001) a remplacé ce moyen par des échelles de niveaux de compétences « *exigées par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications* » (p.23). Il s'agit d'une grille conceptuelle alliant un schéma descriptif et les niveaux communs de référence décrivant les compétences nécessaires à l'acquisition de chaque niveau.

Ces niveaux selon Coste (2006) constituent pour le CECRL « *le facteur principal de mise en visibilité et la composante la plus « portée » par les mouvements du moment* » (p.6).

4.7.1. Six niveaux de compétences

Ils sont répartis en 3 niveaux dont chacun se subdivise en 2 autres niveaux comme suit :

4.7.1.1. Niveau A de l'utilisateur élémentaire

C'est le niveau élémentaire d'un apprenant novice. Il se subdivise en :

4.7.1.1.1. A1 Niveau introductif ou de découverte

Ce niveau renvoie à celui d'un apprenant capable de réaliser une interaction simple dans des situations qui lui sont familières et « *y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées* ». (CECRL, 2001, P.32).

4.7.1.1.2. A2 Niveau intermédiaire ou de survie

D'après le CECRL (2001) ce niveau relève des rapports sociaux qu'entretient l'apprenant avec son interlocuteur tels que « *les formes quotidiennes de politesse et d'adresse* » mener « *à bien un échange très court* » (p.32).

4.7.1.2. Niveau B de l'utilisateur indépendant

C'est le niveau intermédiaire qui englobe :

4.7.1.2.1. B1 niveau seuil

Ce niveau renvoie les caractéristiques du Niveau seuil (1976) à propos des habilités d'un apprenant en séjour dans un pays étranger. Ces éléments caractérisent selon le CECRL (2001) « *la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes* », et « *la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple : se débrouiller dans une situation imprévue* » (p.32).

4.7.1.2.2. B 2 niveau intermédiaire

Ce niveau est marqué par la capacité d'un apprenant à développer une argumentation en défendant ses opinions au cours d'une discussion et faire face à des avis contraires aux siens.

4.7.1.3. Niveau C de l'utilisateur expérimenté

4.7.1. 3.1. C1 niveau autonome

L'apprenant à ce niveau est capable de s'exprimer avec aisance et spontanéité en utilisant une large gamme de discours lui permettant de paraphraser face aux difficultés et de recourir les stratégies d'évitement.

4.7.1. 3.2. C2 maîtrise

Prétendre au niveau C2 est être capable de manier la langue aussi bien qu'un natif dans tous les domaines sachant comme le décrit le CECRL (2001) :

Transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ; avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations ; revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine. (p.34).

4.8. Descripteurs de compétence

A chaque niveau cité supra correspond une série de compétence différente selon les activités étendue sur une échelle que l'apprenant doit acquérir pour passer du niveau A1 au niveau C2. Ces descripteurs permettent d'identifier les objectifs à atteindre pour justifier tel ou tel niveau.

Selon le CECRL (2011), il existe 3 types d'échelles de compétence : 1. centrées sur l'utilisateur ; 2. centrées sur l'examineur et 3. Centrées sur le concepteur (Alderson, 1991).

4.8.1. Echelles centrées sur l'utilisateur

Ces échelles permettent la description du comportement typique d'un apprenant en soulignant ce qu'il est capable de faire en compréhension comme en production.

4.8.2. Echelles centrées sur l'examineur

Ces derniers sont nécessaires en évaluation dans le sens où elles permettent de mesurer la qualité et la quantité des performances attendues d'un apprenant afin de

justifier du niveau à atteindre. De plus, elles ont un rôle diagnostique comme le mentionne le CECRL (2001) dans le « *but d'esquisser la position présente, de situer les besoins et les buts dans des catégories pertinentes et de déterminer ce qu'il faudra faire pour les atteindre* » (p.35).

4.8. 3. Echelles centrées sur le concepteur

Celles-ci sont utilisées comme les sous bassement de l'élaboration de tests en spécifiant les tâches communicatives attendues l'apprenant lors de la passation d'un test.

Le tableau ci-dessous emprunté au CECRL (2001, p. 25), retrace l'échelle globale des niveaux de compétences décrivant les performances exigées selon les niveaux cités supra.

Tableau N° 73. Echelle globale des niveaux de compétences (CECRL, 2001, p. 25)

Utilisateur expérimenté	C1	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C2	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours
Utilisateur indépendant	B1	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

	B2	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A1	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
	A2	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Il importe de mentionner que pour prétendre au niveau A2, par exemple, un apprenant doit obligatoirement avoir d'abord acquis toutes les compétences du niveau A1.

Rappelons que comme notre recherche s'articule autour de l'apprenant du niveau A1, nous décrirons dans ce qui suit uniquement les échelles de compétence d'un apprenant de niveau A1 en compréhension / production de l'écrit et de l'oral. Ces échelles nous ont permis d'une part, de vérifier si le test DELF A1 que nous avons soumis aux candidats du CEIL correspondait aux descripteurs du même niveau du CECRL (2001). D'autre part, elles nous ont tracé une ligne de conduite à travers une gamme d'items pour l'élaboration du test « Maison ».

4.8.4. Echelle de compétence du niveau A1 en compréhension de l'oral

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les compétences attendues d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, pp. 55-56).

Tableau N° 74. Echelle des activités de compréhension de l'oral d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 55-56).

Compréhension générale de l'oral : Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. (p.55).
Comprendre des annonces et instructions orales : Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. (p.56).
Interaction orale générale : Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. (p.61)
Comprendre un locuteur natif : Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves. (p.62)

4.8.5. Echelle de compétence du niveau A1 en compréhension écrite

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les compétences attendues d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 57-59).

Tableau N° 75. Echelle des activités de compréhension de l'écrit d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 57-59).

Compréhension générale de l'écrit : Peut comprendre des textes très courts et très simples, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. (p.57)
Comprendre la correspondance : Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale. (p.58)
Lire pour s'orienter : Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. (p.58)
Lire pour s'informer et discuter : Peut se faire une idée sur le contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. (p.58)
Lire des instructions : Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre). (p.59)

4.8.6. Echelle de compétence du niveau A1 en production de l'oral

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les compétences attendues d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, pp. 61-68).

Tableau N° 76. Echelle des activités en production orale d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 61-68).

<p>Interaction orale générale : Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. (p.61)</p>
<p>Comprendre un locuteur natif : Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre consignes simples et brèves. (p.62)</p>
<p>Conversation : Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. (p.62)</p>
<p>Coopération à visée fonctionnelle : Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner. (p.65)</p>
<p>Obtenir des biens et des services : Peut demander quelque chose à quelqu'un ou la lui donner. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure. (p.66)</p>
<p>Echange d'information : Peut comprendre des questions et instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et de suivre des directives simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heure... (p.67)</p>
<p>Interviewer et être interviewé : Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique. (p.68)</p>

4.8.7. Echelle de compétence du niveau A1 en production écrite

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les compétences attendues d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, pp. 51-69).

Tableau N° 77. Echelle des activités de production de l'écrit d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 51-69).

Production écrite générale : Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. (p.51)
Ecriture créative : Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. (p.52)
Interaction écrite générale : Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. (p.68)
Correspondance : Peut écrire une carte postale simple et brève. (p.69)
Notes, messages et formulations : Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. Sur une fiche d'hôtel par exemple. (p.69)

4.8.8. Stratégies

Par ailleurs, le CECRL parle de stratégies qui englobent les étapes suivantes : Planification, exécution, évaluation, et remédiation que l'apprenant utilise en activité de réception comme en production afin d'acquérir les compétences justifiant le niveau ciblé.

4.9. Critiques faites au CECRL

Depuis sa parution en 2000 et sa traduction en 2001, l'accueil du CECRL était un sujet clivant entre politiciens et didacticiens. Certains états européens l'ont favorablement adopté car, vivant des mutations socioéconomiques, ils ont bénéficié des avantages qu'il leur offrait à l'exemple de l'harmonisation, des standardisations et l'uniformisation des certificats. Ces avantages facilitant la mobilité des européens à la recherche d'un travail ou pour suivre des études, ont été un levier important pour l'économie de l'Europe.

A contrario, certains didacticiens (Bausch *et al.*, 2003 ; Comeford, 2009 ; Coste, 2006 ; Delouis, 2008 ; Huver, 2014 ; Macaire, 2009 ; Maurer, 2011) relèvent plusieurs zones d'ombre à commencer par :

4.9.1. Absence de soubassement théorique

En effet, le premier et récurrent reproche fait au CECRL est l'insuffisance voire le manque d'éléments épistémologiques à son élaboration. Il manque de rigueur scientifique et par conséquent, devrait afficher et garantir plus de validité et de fiabilité du moment qu'il est selon Coste (2006) « *mis à contribution dans des usages massifs à portée politique et/ou économique manifeste* » (p.7).

4.9.2. Plurilinguisme ambivalent

Delouis (2008) relève l'ambiguïté du CECRL entre sa promotion et son militantisme pour le plurilinguisme et sa suprématie « *pour l'anglais comme langue de travail avec le français comme langue secondaire, c'est-à-dire un bilinguisme pas toujours équilibré qui fait parfois une petite place à l'allemand, à l'exclusion des autres langues européennes* » (p. 24). Aussi rappelons-le que les certifications portent uniquement sur l'évaluation d'une seule langue à la fois et jamais n'aborde deux ou trois langues à la fois. Toutefois, il convient de signaler que cette ambiguïté est plus marquée au niveau des descripteurs des niveaux communs de référence qui d'après Huver (2014)

Se fondent sur des typologies qui découpent le matériau langagier en fonction des domaines classiquement identifiés de la linguistique interne (lexique, morphologie, syntaxe, etc.) enrichis d'une composante pragmatique. Ceci illustre à mon sens la persistance des représentations monolingues et structuralistes de la notion de langue, qui constituent de fait un nœud de résistance dans la diffusion d'une interprétation « intégrative » de la notion de plurilinguisme (p.15).

4.9.3. Conception de la langue

Outre ces facteurs, le CECRL affiche une position paradoxale voire chaotique vis-à-vis de la langue. En effet, Maurer (2011) accuse le CECRL de :

Déplacer l'accent des compétences linguistiques (...) vers des compétences plus « molles », en minimisant le rôle joué par les savoirs dans la communication au

profit de développement d'attitudes et de savoir-être ; il contribue à ce que Michea (1999) nomme « enseignement de l'ignorance. (P. 3).

En ajoutant que « *les savoirs en général disparaissent au profit d'attitudes (...) et ce qui est particulièrement minoré, c'est la place des savoirs linguistiques, ceux liés au fonctionnement de langues qu'il ne s'agit plus d'apprendre, mais juste de comprendre un peu* » (p.145).

4.9.4. Evaluation

Selon Huver (2014) l'évaluation « *occupe une place centrale dans le CECR et, réciproquement, le CECR occupe une place pour l'instant centrale dans l'évaluation, notamment par le biais des certifications, des descripteurs et des niveaux communs de référence* » (p.3) facilitant ainsi d'après le CECRL (2001) « *la description du niveau de compétence atteint dans les certifications existantes* » et d'« *aider ainsi la comparaison des systèmes.* » (p.138)

Cependant, ces certifications visant l'uniformisation des compétences se focalisent uniquement sur quelques niveaux sans se soucier, faute de moyens financiers de s'intéresser aux « *profils différenciés, des nuances et des variantes* ». Coste (2006) partage ce même point de vue en s'appuyant sur les propos de Brian North qui explique que :

Les descripteurs les plus transversaux étagent certes des niveaux de compétence globale mais ne sauraient situer un point précis sur une échelle unique ; ce sont les descripteurs les plus spécifiques qui introduisent, eux, des différenciations fines et impliquent que l'on mobilise plusieurs échelles, que l'on attribue des valeurs à plusieurs paramètres, que l'on fasse jouer à plein la multiréférentialité qui est le propre du Cadre. (p.4)

Aussi, les compétences partielles ne sont-elles pas prises en compte comme le mentionne Huver (2014) en disant que « *la plupart des certifications visent un niveau global et égal pour toutes les activités qui le composent. Par exemple, le DELF ne prévoit pas de permettre d'attester d'un niveau B1 en compréhension orale, A2 en production orale, etc.* » (p.10).

Par ailleurs, même si l'évaluation soit fondée sur une technicité mathématique dont les degrés de difficulté sont établis selon le modèle de Rasch (Huver, 2014), les descripteurs des niveaux de compétence demeurent communs et donc généralisables,

ce qui leurs confèrent le titre d'universel et de standard. De ce fait, les paramètres contextuels que Huver (2014) définit comme « *chaque situation et pour chaque apprenant, de manière particulière et singulière* » (p.17) ne sont pas pris en considération. D'où les faibles chances de contextualisation.

De plus, l'évaluation par les certifications, finalité du CECRL, met la lumière sur la performance au détriment de la compétence et fait abstraction de la progression de l'apprenant au cours de son apprentissage. A ce propos, Coste (2006) fait souligner l'importance d'inclure d'autres descripteurs afin de compléter les standards de performance existants. Huver et Springer (2011) soulèvent de leur côté, une autre ambiguïté concernant les descripteurs de la compétence interculturelle / plurilingue, qu'ils jugent « *difficilement compatible avec le caractère dynamique, processuel, plastique et bio graphique qui caractérise les notions d'acteur social, de compétence (a fortiori plurilingue ou interculturelle), ou encore de formation tout au long de la vie* » (p.242).

Quand bien même les critiques faites au CECRL sont notoires, il n'en demeure pas moins un instrument de référence permettant la lisibilité et la comparabilité des niveaux de langues. Néanmoins, pour une utilisation équitable et efficiente, le CECRL doit-être contextualisé.

4.4. CECRL en dehors de l'Europe

Traduit en plusieurs langues, le CECRL s'est rapidement exporté vers l'Amérique, l'Asie, puis le reste du monde peu de temps après sa création. Cette rapide diffusion lui a permis de devenir la référence en matière d'enseignement/apprentissage des langues et notamment en évaluation à travers les six niveaux communs de référence. C'est le principal argument de son extériorisation. Aussi, permet-il de comparer les niveaux de toutes les langues et dans n'importe quel pays grâce aux certifications. De ce fait, il devient selon El Mestari (2019) « *un instrument exemplaire pour la comparabilité internationale en matière de formation et d'évaluation* » (p.13). Il fait aussi l'objet de plusieurs recherches (Ammouden & Ammouden, 2010,2012 ; Coste,2006,2007 ; El Mestari,2019 ; Fu, 2010 ; Humeau 2012 ; Kandagor ,2018 ; Kherra, 2011 ; Kies & Sebane 2021 ; Lefranc,

2008 ; Moallemi ,2018 ; Pu, 2011 ; Rosen ,2007 ; Sagaz & Ducatel, 2011 ; Yilun LI, 2018 ; WANG, 2015) mitigées entre son adoption et son adaptation dans des contextes différents de celui où il a été conçu et pour qui, il devait servir uniquement.

Pour certains pays, la situation géographique où « *la problématique des langues-cultures lointaines* » (Sagaz, 2011), comme c'est le cas de la Chine fait que l'éloignement linguistique entre le français et le chinois impacterait fortement l'enseignement/apprentissage du français notamment au niveau de l'expression de l'oral (Hu, 2010). De plus, l'approche actionnelle dans son principe d'agir avec la langue entrave l'acquisition des connaissances phonétiques, phonologiques et linguistiques et ne saurait s'adapter aux apprenants chinois (Pu, 2011). Il ne suffit plus d'exposer un apprenant à un bain linguistique ou comme le déclare Spinger (2011) « *de vérifier des micros tâches, des savoirs limités et itemisés pour que l'apprentissage soit effectif et que l'on puisse parler de compétence de l'acteur social* ». (p.8).

De même que pour le continent africain, où Kandagor (2018) parle de manuel de FLE inadapté car, à forte charge culturelle et ne correspondant pas aux réalités du Kenya et que le système éducatif a rapidement substitué par d'autres plus en accord avec la société kenyane.

Pour Moallemi (2018), le seul contact du CECRL avec le système éducatif de l'Iran se limite aux certifications à tel point qu'elles ont pris une tournure commerciale. En effet, pour garantir la réussite aux tests, l'enseignement /apprentissage du français au niveau des centres de langues se résume au bachotage afin de répondre au besoin pressant de mobilité étudiante /professionnelle tout en occultant les aspects sociaux et culturels de la langue et sans la moindre tentative de contextualisation.

Du côté de Khattabi (2018), le CECRL est adopté et adapté au système éducatif marocain et notamment à l'université via une contextualisation efficace, car en l'état, il ne répondrait pas ou peu aux besoins des étudiants marocains.

Du côté algérien, Kherra (2011) parle de la parfaite adaptation des principes d'évaluation du CECRL au service d'une formation sur objectifs spécifiques (FOS) à des étudiants algériens. En effet, elle évoque que seul le CECRL permet selon Stanley

(2003) de passer « *d'une évaluation fondée sur les savoirs à une évaluation fondée sur les savoir-faire et les compétences précises* » (p.25) d'autant que le FOS vise l'acquisition des savoir-faire et savoir-être au détriment des savoirs linguistiques et des savoirs culturels dont l'apprenant manifeste très peu d'intérêt.

Par ailleurs, Ammouden (2010) présente le CECRL comme le moyen le plus pertinent pour

Situer les apprenants algériens, tous paliers confondus, sur l'échelle des niveaux du Cadre et de faire correspondre pour chaque niveau, le manuel qui lui convient, puisque la plupart des manuels de langue qui voient le jour après l'année 2000 se conforment à ces différents niveaux du Cadre .D'autre part, cela nous permet d'élaborer des tests prenant en charge toutes les compétences de communication et tous les paliers de l'enseignement en Algérie (p.2).

En outre, il partage l'avis de Kherra sur la portée et la visée des tests que le CECRL permet d'élaborer et de faire passer en dépit de l'omniprésence de la culture française/européenne en avouant que « *les étudiants africains qui sont appelés à passer les tests [...] sont confrontés à des difficultés de compréhension de certains items faisant appel à des références culturelles françaises* » (p.3).

Enfin, Mizi (2018) relève clairement les marques de présence du CECRL dans les manuels scolaires du secondaire et affirme que toutes les recommandations préconisées par les manuels, les programmes et les progressions vont de pair avec ceux de l'approche actionnelle sans pour autant que celle-ci n'y soit mentionnée explicitement. ¹³

¹³« La démarche proposée dotera les apprenants de savoir-faire, leur permettant la réalisation de projets pédagogiques ; et d'une autonomie qui leur permettra une sélection des ressources à mobiliser dans la réalisation des tâches. » (Manuel de première année secondaire, 2017-2018, p. 2).

« Un agir et un travail seul(e) ou avec l'autre, ou en petits groupes ». (Manuel de première année secondaire, 2017-2018, p.2)

« Répartition du manuel en chapitres et en séquences ayant pour but l'installation de savoir-faire. » (Manuel de première année secondaire, 2017-2018, p. 2)

« Cet ensemble d'activités se déroulent dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels. » (Manuel de deuxième année secondaire, 2012-2013, p.4)

« Le manuel ne prétend pas donner une méthode d'apprentissage ou un programme. Il ne reflète qu'une conception parmi d'autres, restant le plus proche de l'approche préconisée. » (Manuel de troisième année secondaire, 2013-2014, p.3)

« L'apprenant trouve des textes et des activités en relation avec les objets d'étude qui les aideront dans la réalisation des projets. » (Manuel de troisième année secondaire, 2013-2014, p.3).

4.5. Contextualisation du CECRL

Dans le domaine de la didactique des langues et du FLE particulièrement, plusieurs recherches ont été menées ces dernières décennies au sujet du contexte sans éclairer réellement les zones d'ombre qui affectent cette notion à l'exception de Blanchet, Chardenet, Castelloti, Debono, Pierozak (2006,2009, 2011, 2014,2016) ; Huver, Porquier et Py (2004 ; Coste, (2006,2009) ; Castelloti & Moore (2008) ; Rispaill (2011).

4.5.1. Définition du contexte

Dès le départ, les occurrences renvoyant au terme « contexte » sont multiples, complémentaires parfois ambiguës, voire même contradictoires selon les époques (Blanchet, Chardenet, Rispaill, 2011).

En effet ce terme est généralement associé à : terrain, situation, conditions, facteurs (internes /externes), milieu, environnement, avec des significations très proches : « *environnement social* », « *contexte extra-européen* », « *situations plurilingues* » (Dabène, 1994,p. 35, 39, 133).Cependant, l'influence de Hymes rapportée par Porquier et Py (2004) explique que « *L'extension de la notion de contexte linguistique à celle de contexte de situation et, déjà, de contexte social, est développée, à partir des années 1960, par la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication* » (p.48).

Depuis, cette notion s'est frayée son chemin grâce à l'avènement et l'évolution des approches suivantes : interactionnistes, ethnographiques, pragmatiques, l'analyse conversationnelle et des théories de l'action et particulièrement par la parution du CECRL (2001) qui avaient tous pour mot d'ordre : la compréhension du comportement langagier (Matthey & Py 1995). Ce dernier est conditionné par ce que Chiss et Cicurel (2005) décrivent comme :

La pluralité des conditions de transmission des savoirs [...] le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...]. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage

forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. (P.6).

Ces conditions sont regroupées selon Moore et Castelloti (2011) en « *conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc., qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux dans une construction dialectique.* » (p.6).

4.5.2. Définition de la contextualisation

S'intéresser au contexte conduit inéluctablement à s'interroger sur la contextualisation qui n'est autre que la mise en œuvre de pratiques didactiques efficaces dans un contexte bien établi. Blanchet et Rispaïl (2011) disent qu'il s'agit d'une « *prise en compte active des contextes (...) dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques.* » (p. 68).

Quand bien –même la notion de la contextualisation est devenue phénomène de mode, une machine de guerre pour contrer l'universalisme et le conformisme imposés par l'occident via le CECRL notamment, (Castellotti, Debono, Huver, 2017 ; Wallerstein, 2008), elle repose sur des choix épistémologiques. En effet, cette notion est le fruit des recherches en sociolinguistique, sociodidactique et la continuité de l'approche communicationnelle (Bourguignon, 2006) qui selon Rispaïl et Blanchet (2011) « *poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par « la révolution communicative » des années 1970-80* » (p.68).

Il est à remarquer que le concept de la contextualisation n'est pas si novateur qu'il ne paraît, des tentatives de « contextualisation » comme le précise Castelloti (2016) ont fait l'objet de pratiques mais, souvent, elles se sont réduites à des « adaptations » (Vilpoux 2013). Pour Dabène (1990), ces adaptations se limitent à « *un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques* » (p.7). De ce fait, la contextualisation ne devient qu'une intervention de surface, cosmétique (Coste, 2006) ne remettant pas en cause le processus méthodologique, la culture éducative, encore moins les manuels (terreau de la contextualisation). Il n'est question ici que de « *contexte d'utilisation plus que d'élaboration* » (Dabène, 1990, p. 18-19). Car, bien souvent, comme le résume cette

même autrice (1990) « *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.* » (p.4)

4.5.3. Cadre contextualisé

L'hétérogénéité et la subjectivité dont souffre l'évaluation sont le leitmotiv du CECRL qui en s'appuyant sur les échelles de niveaux communs de compétences permet de les atténuer, voire les effacer (Huver, 2014). C'est à partir de là que le Cadre s'est forgé une réputation internationale et un succès en Europe et en dehors, à l'exemple de l'Algérie qui à travers les Centres d'Enseignement Intensifs des Langues (CEIL) et les centres culturels français, font passer des tests (DELFI/ DALFI) certifiant le niveau de langue des étudiants couvrant les niveaux (A1, A2, B1, B2), (C1, C2) et le TCF.

Néanmoins, ces tests conçus dans et pour des contextes occidentaux ne sont pas exempts de difficultés dans d'autres contextes comme le reprennent Premat et Simon (2010), disant que « *le DELFI s'adresse à des populations multiculturelles sur le plan international, il n'est absolument pas pensable d'y intégrer des critères permettant d'adapter l'examen à une aire géographique donnée* » (p.136). Il convient de rappeler que l'évaluation des compétences langagières concerne les compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles.

Cependant, comme ces dernières sont toujours rattachées au contexte de leur réalisation, elles deviennent difficilement évaluables et par conséquent, ne peuvent être incluses dans les certifications adressées à des pays différents. (Premat & Simon, 2010). En effet, les résultats du test DELFI A1auxquels nous sommes parvenus le confirment clairement, ce qui démontre que la décontextualisation engendre l'incompréhension et par conséquent, des réponses erronées.

D'où l'intérêt de la contextualisation et par là même, une didactique contextualisée qui selon Blanchet et Asselah Rahal (2009) « *permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et la macro, les parties et le tout* » (p.10).

Dans cette logique, Coste (2007) explique que

La contextualisation du Cadre, 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. Pas de contextualisation sans projet d'intervention [...] Ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change (p.8).

Pour ce faire, il propose 5 modes de contextualisation dont nous retenons que ceux qui prévalent à notre recherche comme suit :

4.5.3.1. Multiréférentialité des échelles de compétences

Partant du fait que la politique linguistique d'un pays a un fort impact sur les pratiques de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, il convient alors de proposer des descripteurs de compétences différents de ceux déclinés par le CECRL pour définir les niveaux à acquérir pour chaque langue selon les objectifs assignés par ces états. Ceci rejoint Coste (2006) expliquant que :

Pour telle langue, les capacités communicationnelles visées seront multiples, alors que pour telle autre l'accent pourra être mis sur une capacité privilégiée ; que pour telle langue, l'adéquation sociolinguistique sera considérée comme importante et que pour telle autre elle sera moins prise en compte, etc. (p.9).

4.5.3.2. Complétion et prolongement des outils du CECRL

Il s'agit d'adapter les descripteurs aux besoins des candidats en fonction du statut de la langue comme c'est le cas du français à l'université en Algérie. A cet effet, Coste (2006) mentionne que

L'enseignement bilingue, où une langue non-première sert de vecteur à la construction de connaissances, requiert sans doute des descripteurs adaptés de ceux qui existent, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par cette forme d'enseignement, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles que ces disciplines mettent en œuvre (p.10).

Par ailleurs, le même auteur reconnaît que le CECRL manque de descripteurs concernant la compétence (inter)culturelle et invite les utilisateurs du CECRL à compléter ceux qui existent déjà.

C'est grâce à sa contextualisation que le CECRL devient comme le décrit Coste (2006) « *modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres*

ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés » (p.3).

Avant d'envisager cette intervention didactique, il convient de prime abord, de s'interroger sur son intérêt et sa finalité (Castelloti & Nishiyama). Pour ce faire, il est important de se poser la question du « pourquoi contextualiser ? « Dans quel but ? », « pour qui ? » et « comment contextualiser ? »

Rappelons que le point de départ de notre recherche était le constat fait à partir de l'analyse d'un test DELF A1 administré aux candidats du CEIL de Mascara en vue d'une formation adaptée répondant à leurs besoins. De ce constat ressortait la présence de biais d'ordre : culturel, social, linguistique et cognitif ayant des conséquences compromettantes sur les résultats des candidats.

Etant donné que, le test DELF A1 fait partie des modèles importés des pays les plus puissants (L'Europe) sans que « *la question de leur adaptation au contexte d'accueil soit discutée* » (Zarate & Liddicoat, 2009, p.11) et ne convenant pas tel quel aux candidats du CEIL, ce modèle doit être tourné vers la contextualisation.

Reste la réponse à la question du **comment contextualiser ?** La réponse à cette question est loin de se restreindre à un vulgaire transfert / étiquetage « *d'un contexte national à un autre* » (Zarate & Liddicoat, 2009, p.9) ou à ce que Coste (2007) considère comme « *une application-adaptation d'un « prêt à enseigner/apprendre/évaluer* » dont il suffirait pour le rendre confortable, d'ajuster légèrement les mesures » (cité par Castelloti & Nishiyama, 2011, p.3). Il s'agit plutôt d'une intervention didactique se basant sur la construction de tâches à réaliser adaptées au contexte local. Mucchielli (2004) explique 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.* » (p. 23).

En outre, il est essentiel de souligner qu'il n'est pas question de renier en bloc le CECRL ni de l'appliquer aveuglément, l'objectif étant d'exploiter ce qu'il offre de

meilleur pour une évaluation pleinement efficace. La faisabilité de cette entreprise n'est possible que par une contextualisation pensée avec et pour les dimensions culturelles, linguistiques et sociales du contexte dans lesquelles elle servirait. C'est ce à quoi cette recherche vise à démontrer à travers l'élaboration du test « Maison » en portant notre intervention sur l'aspect culturel, cognitif et linguistique des candidats du CEIL de Mascara.

Conclusion partielle

A travers ce chapitre dédié au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, nous avons tenté de mettre en exergue uniquement certains points en lien avec notre sujet de recherche. Par ailleurs, nous avons à travers quelques exemples rappeler le fort impact qu'a eu et continue d'avoir le CECRL en Europe et en dehors. Enfin, nous avons expliqué la portée de la contextualisation ; démarche essentielle, dans la perspective d'une utilisation efficiente du CECRL tant qu'il est l'instrument de référence en matière d'enseignement /apprentissage des langues et de leur évaluation.

CHAPITRE 05

L'évaluation en didactique des langues

Introduction

Au fil de ce chapitre, nous tenterons de définir l'évaluation, ses éléments structurels selon Brown, et *al.* ; (1997), ses objectifs d'après Berger (1994), ses fonctions selon (Cardinet, 1988). Ensuite, nous expliquerons la différence entre contrôle et évaluation, puis, les critères de l'évaluation. Enfin, nous terminerons par expliciter les différents types de l'évaluation proposés par le Cadre (2001) à l'exemple de l'évaluation normative, critériée, l'évaluation directe et indirecte, l'évaluation holistique, analytique en insistant uniquement sur les évaluations en lien avec notre recherche sans oublier les types d'évaluations les plus récents : l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et l'évaluation sans examen (les portfolios).

5.1. Définition de l'évaluation en didactique des langues

Le premier à avoir introduit le terme « évaluation » en didactique des langues et celle du FLE notamment, est Chardenet (1975) pour apprécier et mesurer l'enseignement/apprentissage. De la définition la plus basique donnée par Hadji (1995) qui stipule que cet acte « *réside dans une mise en rapport entre ce qui existe et ce qui est attendu* » (P.24) à une autre plus élaborée mettant en jeu plus de paramètres et toujours selon le même auteur, l'évaluation « *consiste en la mesure et en l'interprétation motivées d'écarts significatifs et directement observables entre les référentialisations de deux réalités.* » (Hadji, 1995, p .29).

L'évaluation est une démarche pédagogique ayant pour objet le recueil d'informations concernant et l'apprentissage et l'apprenant, afin selon Cuq (2003) de « *porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* » (P.90).

Reléguée au second plan pendant longtemps, l'évaluation était loin d'être une priorité pour l'enseignement/ apprentissage. Ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative que l'évaluation est passée de la mesure et du jugement des connaissances à l'évaluation des compétences et des performances.

Puis, grâce à la création d'ALTE¹⁴ (Association of Language Testers in Europe) et le conseil de l'Europe¹⁵, l'évaluation a pris une autre dimension. Ces derniers ont amené d'autres éléments en y ajoutant le facteur apprenant, son contexte et ses besoins, loin de toute standardisation occultant toute singularité et toute hétérogénéité. C'est dans cette optique qu'Ardoino et Berger (1989) présentent l'évaluation comme « *un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, servis par des professionnels, chargés de donner du sens* » (p.11). Cela signifie qu'à travers ce processus, il serait permis de juger les performances d'un apprenant, de l'efficacité de l'enseignement /apprentissage et des objectifs assignés par l'enseignant (Kellaghan & Granet, 2002).

En effet, l'évaluation est passée d'un outil de notation, de sanction, de comparaison, et de récompense (Belair, 1999) à un outil de jugement et de décision. Elle n'est plus envisagée par Tagliante (1991) comme « *une sanction mais, plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va* » (p. 12).

De plus, basée sur différents concepts, l'évaluation peut avoir plusieurs intentions : Analyser les besoins des apprenants, établir le diagnostic des acquis, mesurer l'évolution des compétences, avoir un retour sur l'enseignement/apprentissage, et de là prendre les décisions adéquates afin de réguler et d'améliorer celui-ci par des plans de formations efficaces. C'est dans cet esprit, que l'évaluation devient « *un levier puissant sur l'enseignement* » (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006, p. 12).

5.2. Éléments structurels de l'évaluation

Les recherches de Bloom, Hastings et Madaus (1971) portent un nouveau regard sur l'évaluation. En effet, c'est grâce à leurs travaux que l'évaluation n'est plus

¹⁴La création en 1992 de l'association des testeurs de langues en Europe (Association of Language Testers in Europe) communément appelée ALTE qui a publié en 2011 « Manuel pour l'Élaboration et la Passation de Tests et d'Examens de Langue » sur lequel nous nous sommes basées pour la conception et l'élaboration du test « Maison ».

¹⁵Le conseil de l'Europe qui a publié en 2001 « Cadre européen commun de références pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer », un instrument de référence pour les concepteurs de tests de langues sur lequel nous nous sommes appuyées durant cette recherche.

rattachée uniquement à l'apprentissage et encore moins aux certifications qui attestent de la réussite ou non de ces apprentissages mais, s'intéressent de très près à l'activité même de l'évaluation. Le point focal est posé sur l'objet de l'évaluation, son contenu, ses acteurs, les outils et dispositifs utilisés. Selon Brown, et *al.*, (1997), une évaluation doit s'articuler autour des éléments suivants :

5.2.1. Évaluateur : qui peut être l'apprenant, une autre personne du groupe ou un intervenant extérieur

5.2.2. Apprenant évalué : qui est partie prenante du processus d'évaluation

5.2.3. Évaluation objective : qui est le résultat ou le processus d'apprentissage

4.2.4. Intérêt de l'évaluation : qui nous informe sur les raisons et la forme de l'évaluation

5.2.5. Outils de l'évaluation : toutes les mesures, règles et outils, qui sont utilisés pour définir la pertinence de l'évaluation.

5.3. Objectifs de l'évaluation

L'évaluation en langue vise plusieurs objectifs dont certains se focalisent uniquement sur l'apprenant et d'autres sur l'apprenant et son apprentissage. A juste titre, Tardif (2006) explique que l'évaluation s'intéresse au parcours des apprenants « *compte tenu de leurs expériences de formation, à déterminer ce qu'ils peuvent mettre en acte et les ressources mobilisées par ses actes, et à préciser les forces et les limites de leurs apprentissages* » (p.5). Tandis que pour Hadji (2000), l'évaluation s'intéresse aux acquis de l'apprenant et permet de

Juger un travail en fonction des consignes données ; juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ; juger selon des normes préétablies. Estimer le niveau de compétence d'un élève. [...] Donner un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu (p.21).

Enfin, selon le point de vue du CECRL (2001), la référence en matière d'évaluation, l'objectif premier de cet acte est de « *Mesurer la capacité d'un apprenant à manier la langue en question à l'oral comme à l'écrit, en production comme en réception. Cette capacité à communiquer se manifeste par la mobilisation de plusieurs compétences : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques* » (p.37).

De ces citations ressort que l'évaluation se concentre beaucoup plus sur l'apprenant. Elle est d'abord, un moyen de contrôle et de mesure permettant de vérifier l'acquisition des compétences. Ensuite, elle s'intéresse aux compétences à installer et à l'apprentissage en second plan. Avec une vision plus large, Berger (1994), résume tous les objectifs dans les points suivants :

- Savoir si les objectifs assignés par une formation ont été atteints.
- Connaître le niveau acquis des apprenants en termes de connaissances d'habilités et par là même connaître leurs capacités cognitives et métacognitives.
- Repérer dans les programmes les obstacles qui entravent l'apprentissage afin de les améliorer.
- Pour recueillir des renseignements sur les qualités de l'environnement d'apprentissage pour des types d'apprentissage précis.
- Pour déterminer la réaction des apprenants à certains aspects du programme.
- Pour découvrir les besoins d'aide supplémentaire...etc. (p.3)

5.4. Fonctions de l'évaluation

L'évaluation est un processus polyvalent à plusieurs fonctions que Cardinet (1988) regroupe dans les points suivants :

5.4.1. Fonction d'orientation

Cette fonction permet d'orienter l'apprenant, de l'éclairer sur ses choix afin de prendre une décision efficiente tout au long de son parcours d'apprentissage.

5.4.2. Fonction de régulation

Cette fonction est plus bénéfique pour l'enseignant que pour l'apprenant dans le sens où elle lui permet de réguler son enseignement selon les besoins, le rythme, et les capacités des apprenants.

5.4.3. Fonction de certification

Cette fonction permet d'attester les acquis des apprenants par des diplômes.

5. 5. Du contrôle à l'évaluation

Entre le contrôle et l'évaluation, il n'y a qu'un pas. En fait, c'est l'objet évalué qui décide de telle ou telle position. Le contrôle comme l'évaluation, sont deux processus de mesure. Le premier renvoi à l'enseignement, et le second à l'apprentissage. A ce titre, le CECRL (2001) rappelle que :

Tout contrôle est une forme d'évaluation mais, dans un programme de la langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. (p.135)

En d'autres termes, le contrôle renvoi au paradigme mécaniste « *un référentiel unique, une norme* » (Clavier, 2001) qui concerne l'acquisition des savoirs transmis ainsi que les connaissances apprises/ cumulées. Tandis que l'évaluation renvoi au paradigme holistique et sanctionne les compétences et leurs acquisitions. Ce que Ardoino et Berger (1989), l'expliquent clairement en disant qu'il s'agit d'un

Ensemble de procédures ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non-conformité) entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts (p. 12).

A contrario, l'évaluation selon Clavier (2001) ne s'appuie pas sur

La conformité ou la cohérence mais sur le sens. Le sens ne se placera pas sous l'angle d'un référentiel unique, homogène, mais de plusieurs référentiels. Toute évaluation est nécessairement multi référentielle [...]. Bien que praxéologique, l'évaluation est de l'ordre de la compréhension. (pp. 38-39)

De plus, Ardoino (1992) cité par Clavier, 2001) ajoute que l'évaluation repose sur « *une dimension fonctionnelle qui s'opère suivant un processus ; une dimension temporelle ; une dimension historique (reliée à l'évalué en quête de sens). L'évaluation relève du paradigme holistique* » (p.39).

Afin de mieux expliciter cette comparaison, nous reprenons les propos de Huver et Springer (2011, p. 29) résumés dans le tableau ci-dessus :

Tableau N° 78. Tableau comparatif entre les contrôles l'évaluation (Huver et Springer, 2011, p. 29)

Contrôle	Evaluation
Approche scientifique : scientisme	Approche herméneutique : empirisme éclairé
Vérification de conformité/une norme	Interprétation/système de référence
Mesure du degré de conformité entre un modèle de référence constant, voire immuable, et des phénomènes échéant	Communiquer un jugement clair sur le degré de réalisation d'un projet précis à l'aide d'une grille construite à cet effet.
Conséquences	
Modèle prédéfini donc normatif, Monoréférentiel/unidimensionnel Quantitatif	Pas de modèle prédéfini, Multi référentiel : intégration de l'hétérogène. Qualitatif.
Caractéristiques	
Hors du temps (le modèle de référence est extérieur et antérieur au contrôle). Centration sur l'espace. Procédure finie (logique de bilan). Sommet vs base, contrôleur vs contrôlé : hiérarchie et pouvoir	Inscrit dans une durée : prise en compte de la temporalité du processus d'apprentissage. Processus infini Dialogue, partenariat.
Contenus	
Portent sur des savoirs, des connaissances. Portent sur des tâches élémentaires donc portent sur les apprentissages.	Portent sur des compétences, des savoir-faire, Portent sur des tâches complexes donc portent sur les acquisitions
Acteurs	
Contrôleur : objectivité – l'expert Idéal d'interchangeabilité. Doivent toujours aboutir au même résultat (procédure indéfiniment répétable).	Evaluateur : subjectivité – l'artisan Nécessaires à l'évaluation. N'ont pas de caractère universel. Evaluation propre à un sujet.
But	
Eviter les dysfonctionnements ultérieurs par application de sanctions.	Remédier aux dysfonctionnements (perspective formative).
Statut de l'erreur	
Constat des erreurs, qui donnent lieu à des sanctions (erreur comme anomalie ou manque).	Prise en compte de l'erreur comme révélatrice d'un dysfonctionnement.

Pour rappel, au cours de cette recherche, nous sommes passées de la culture du test à la culture de l'évaluation (Dierick & Dochy 2001). En effet, selon ces derniers, le test n'évalue que des connaissances assimilées et mémorisées qu'il faut à un

moment donné montrer pour attester de l'acquisition d'un certain niveau sans se soucier du processus d'apprentissage.

Or, la culture de l'évaluation s'intéresse aux connaissances, habiletés, attitudes de l'apprenant qu'il mobilise pour pouvoir agir dans des contextes et situations pluriels. Parallèlement à cela, Birenbaum et *al.*, (2006) mettent la lumière sur deux autres concepts : l'évaluation des apprentissages et l'évaluation pour les apprentissages. La première n'intervient qu'en fin de séquence d'apprentissage alors que la deuxième intervient à tout moment de l'apprentissage afin d'ajuster ce dernier. Pour être efficiente, l'évaluation doit permettre la certification des compétences et non des connaissances uniquement.

5.6. Critères de l'évaluation

Une évaluation pertinente doit avant tout répondre à certains critères comme l'indique le CECRL (2001) tels que les facteurs de validité et de fidélité qui ont été introduits en psychométrie depuis les années 50 pour garantir l'efficacité d'un test. Puis, vers les années 80, c'est le principe de l'authenticité qui a vu le jour. Enfin, le facteur de l'équité qui a été rajouté aux listes des critères.

5.6.1. Validité

Le critère le plus fondamental dans une évaluation en psychométrie comme en docimologie est celui de la validité (Angoff, 1988, Lussier & Turner, 1995). Ce critère est défini par Laveault et Grégoire (1997, 2002) comme étant le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer.

Et selon Tagliante (2005) la validité est « *la qualité d'une activité d'évaluation qui fait que cette activité mesure exclusivement et exactement ce qu'elle est censée mesurer, ce pour quoi elle a été conçue* » (p.23). C'est-à-dire, l'existence de corrélation entre le contenu de l'évaluation et l'objectif d'apprentissage (Abid, 2013). Par conséquent, un test ne peut être valide que sous certaines conditions et dans des contextes bien précis mais pas pour d'autres. Par ailleurs, il existe plusieurs types de validité :

5. 6.1.1. Validité du contenu

Pour Demeuse et Henry (2004) cette validité comme son nom l'indique, « repose sur la nature du contenu du test par rapport à l'objet à mesurer. Dans ce type de validité, le contenu du test doit donc être en rapport direct avec ce que le test est supposé mesurer. » (p.164). Elle se focalise sur le contenu d'un test ou d'un instrument qui doit recouvrir tous les différents domaines de toutes les compétences en variant les outils d'évaluation.

A ce propos Bolton (1987) souligne qu'un « test est valide quant à son contenu s'il constitue un échantillon représentatif des objectifs définis » (p.11) afin de donner selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006) « une image réaliste des capacités langagières des apprenants en situation authentique » et « prédit les compétences en situation réelle » (p.44).

Par ailleurs, l'expression « **ce que le test est supposé évaluer** » nous renvoi au programme, c'est-à-dire que le contenu du test doit avoir figuré dans les programmes étudiés et que les apprenants doivent avoir acquis. De plus, un test de langues est censé mesurer des compétences en langue française uniquement et ne pas s'attendre en même temps qu'il puisse évaluer les connaissances socio-culturelles relatives à la langue évaluée (Sébastien, 2023). Cette validité se subdivise en deux éléments :

5.6.1.1.1. Validité curriculaire

Comme nous l'avons souligné en supra, le contenu d'un test doit être intimement lié au programme étudié qui représente le référentiel de l'évaluation (De Landsheere, 1988). C'est-à-dire la nécessité selon (Scallon, 2009) « d'établir que le contenu d'un examen, ou d'un procédé de vérification, correspond bien à ce qui a été enseigné » (p.241).

5.6.1.1.2. Validité de couverture (didactique) des domaines

Cette validité concerne l'aspect représentatif de l'ensemble des items utilisés dans un test par rapport à un domaine donné (De Ketele & Dufays, 2003). Autrement dit, il est important que chaque item figurant dans le test soit en relation avec le sujet

évalué. A cela De Landsheere, (1988) ajoute que « *l'ensemble des items couvre toutes les composantes du domaine* » (p.81).

5.6.1.1. 3. Validité psycho-didactique des épreuves

Cette dernière s'intéresse aux comportements des candidats lors d'un test face à des modifications mêmes légères de la structure ou la présentation d'une situation problème (Maury, 1985). Ce qui renvoi aux facteurs cognitifs qui d'après Vantourout et Goasdoué (2014) englobent les tâches, leurs caractéristiques ainsi qu'aux processus et stratégies de réponses des candidats. Car, selon Richard (2004)

La réussite à une tâche ne dépend pas seulement du contenu conceptuel de la tâche et donc du savoir acquis par l'élève, mais également des composantes de la tâche ou des conditions de réalisation de celle-ci, qui sont choisies par les maîtres mais sont jugées non pertinentes par ceux-ci : leur importance n'est donc pas prise en compte par ces derniers dans les choix qu'ils font pour définir les conditions de travail de l'élève (p.11).

5.6.1.2. Validité globale et locale

Ce critère s'attache à effectuer une double analyse du test. La première porte sur une analyse locale du test ; celle au niveau de l'item lui-même et sa cohérence avec la tâche à effectuer. C'est-à-dire concerne les degrés de conformité de l'item à la tâche. Par contre, la deuxième analyse, plus globale porte sur l'ensemble des items, les types de tâches et leurs niveaux de convocation (Grugeon-Allys & Grapin 2015, 2016).

5.6.1.3. Validité critérielle

Pour Lussier et Turner (1995) cette validité permet de vérifier que les résultats d'un test se rapprochent des résultats d'un test antérieur devenant ainsi des critères. Il s'agit selon Delhaye et Chatzipanteli, (2015) d'une validité « *concomitante ou prédictive* » dont, l'examen repose sur « *des corrélations entre les scores à un test et une autre mesure prise comme critère* » (p.27).

5.6.1.4. Validité de construit

Celle-ci s'intéresse à la relation qui existe entre les outils utilisés d'un instrument d'évaluation et les modèles théoriques conçus à cet effet. De manière plus

explicite, si nous voulons tester la compréhension de l'oral, il convient d'utiliser des items pertinents et adaptés à la dimension de compétence de compréhension de l'oral à l'exemple de l'écoute d'une interview, ou d'un message publicitaire ainsi qu'au niveau de difficultés des candidats. Autrement dit, il s'agit d'après Delhay et Chatzipanteli (2015) d'évaluer « *dans quelle mesure les items d'un test sont représentatifs du domaine visé* » (p.127).

5.6.1.5. Validité apparente

Bachman (1990) considère cette validité très peu acceptable vu son faible degré de scientificité du moment qu'elle repose selon Delhay et Chatzipanteli (2015) sur « *des jugements subjectifs, ceux des destinataires ou des utilisateurs du test, qui ne sont pas des experts dans les domaines de la certification en langue* » (p.128).

5.6.2. Fidélité

La fidélité est aussi importante que la validité d'un bon test. Elle se définit par (AERA, APA, NCME 1999)¹⁶ Cité par ALTE (2011) comme étant « *la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des utilisations données des tests* » (p.16). Autrement dit, un test est fidèle que lorsqu'il est passé dans les mêmes conditions et donne les mêmes résultats. Selon Henning (1981) le facteur de fidélité renvoi à « *une mesure de la précision, la cohérence, la crédibilité ou l'équité des notes résultant de l'administration d'un examen particulier* » (p.13). C'est-à-dire que la notation est toujours la même après que le test soit répété ou qu'il soit corrigé par une autre personne.

5.6.2.1. Facteurs affectants la fidélité

Tagliante (2005) cite plusieurs facteurs affectant la fidélité dont les plus récurrents sont les conditions de correction qui recouvrent les points suivants :

¹⁶Des associations de professionnels travaillent sur les standards et les codes de bonnes pratiques (par exemple l'AERA American Educational Research Association (AERA/APA/NCME : 1999 ; EALTA www.ealta.org ; ALTE www.ALTE.org. Ces associations sont une source d'informations et de conseils pour l'évaluation des langues et les procédures de mise en relation.¹⁶

5.6.2.1.1. Effet de fatigue

La notation de copies d'un enseignant fatigué est différente de celle d'un enseignant en forme. En effet, la fatigue affecte la concentration et augmente le stress si le nombre de copies est important, d'où la prise de décisions hâtives et irrationnelles.

5.6.2.1.2. Effet de contraste d'Abernot

Concerne l'ordre des copies. En effet, une copie moyenne peut paraître médiocre après la correction d'une excellente copie, à l'inverse, une copie moyenne qui vient après une suite de copies médiocres peut paraître excellente. Aussi, la répétition d'une même erreur peut impacter le jugement du correcteur.

5.6.2.1.3 Effet de contamination

Cet élément renvoie aux jugements de l'évaluateur (s). En effet, un apprenant apprécié par son enseignant sera mieux évalué même par un autre enseignant dont on lui a fait part. Il s'agit d'un jugement imposé par les convictions affectant la notation.

5.6.2.1.4. Effet de stéréotypie

Cet effet se produit lorsque l'enseignant porte un jugement constant sur l'apprenant à partir de la première évaluation, sans se soucier de son évolution qu'elle soit positive ou pas, au cours du processus de l'apprentissage. En résumé, il s'agit selon, Bonniol (1997) d'une « *systématisation de l'appréciation établie* » (p.60).

5.6.2.1.5. Effet halo

Cet effet concerne d'après De Landsheere (1992) « *la présence d'un caractère affectif accusé* » (p.49) qui avantage certains apprenants par rapport à d'autres par leurs comportements en classe, leur écriture, la présentation de leurs copies. Effectivement, un apprenant apprécié pour son relationnel, sa prestation orale et son écriture (lisible et soignée), sa copie sera mieux notée même si ses réponses ne sont pas tout-à-fait justes avec un contenu insuffisant.

5.6.2.1.6. Effet de favoritisme

C'est le facteur le plus subjectif qui affecte la fidélité de l'évaluation et dépend du relationnel que l'enseignant a avec ses apprenants. L'évaluateur peut être attaché d'une manière ou d'une autre à tel ou tel apprenant.

5.6.2.1.7. Effet de débordement

Une écriture illisible, des réponses mal structurées, une copie « brouillon » sont autant d'éléments énergivores et chronophages qui désavantagent l'apprenant.

Afin d'atténuer l'intensité de ces facteurs et assurer le facteur de fidélité d'un instrument d'évaluation, il serait judicieux d'utiliser des grilles de correction et des critères d'évaluation avant d'entamer la notation.

5.6.3. Praticabilité/ faisabilité

Pour assurer la faisabilité d'un test même valide et fiable, il faut tenir compte d'un ensemble d'éléments techniques, matériels et humains (voir la planification d'un test, page 211). Selon Bailey (1998) ; Com (2007) ; Lussier et Turner, (1995), la passation d'un test doit mobiliser énormément de ressources surtout dans le cas de l'évaluation d'une production orale qui demande la présence d'évaluateur en face à face avec le candidat. Par ailleurs, le temps alloué aux épreuves doit prendre en considération la nature des tâches et des consignes à effectuer (CECRL, 2001).

5.6.4. Equité

Ce critère s'est imposé au domaine de l'évaluation des compétences langagières depuis que la mobilité est devenue croissante et massive des individus (migrant / étudiant) vers l'occident. En effet, certains sujets qui traitent de la politique, la religion, la guerre et les sujets tabous peuvent selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006) « *stresser le candidat au point qu'il n'est pas capable de montrer sa compétence réelle dans une situation d'examen* » (p.51).

5.6.5. Authenticité

L'avènement de l'approche communicative (Germain, 1993) et son utilisation dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères et par extension dans l'évaluation a fait que l'utilisation des supports écrits ou oraux authentiques un impératif. C'est-à-dire que les supports utilisés doivent refléter une situation réelle de communication et accorder une préférence aux tâches les plus proches possible de la vie de tous les jours (Lussier & Turner ,1995).

5.7. Différents types d'évaluation

L'évaluation en didactique des langues a pour objectif de collecter des données concernant les capacités langagières des apprenants dans le but de prendre des décisions (De Ketel, 2006). Elle est ponctuée par trois moments : avant le processus de l'apprentissage : évaluation diagnostique, pendant le processus l'apprentissage : évaluation formative et à la fin du processus d'apprentissage :(évaluation sommative).

5.7.1. Evaluation diagnostique

Cette notion de « diagnostic » empruntée à la médecine a pour but selon Tagliante (2005) « *d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier* » (p.15). Pour Hadji (1995), cette évaluation se résume à « *un état des lieux très précis dont les tests de niveau sont les outils les plus préconisées à cet effet* » (p.61). Elle est le point de départ de chaque cursus, et se déroule au début de chaque année scolaire, tout pallier confondu. Par exemple, en chaque début de session au niveau du CEIL et au début de chaque nouvelle séquence dans l'enseignement secondaire.

Son objectif étant double ; d'une part, renseigner l'enseignant sur les acquis des apprenants qu'il aura à charge, leurs points faibles et leurs points forts ainsi que leurs besoins. D'autre part, permettre aux apprenants de se faire une idée sur leurs

capacités, leurs compétences, leurs difficultés et lacunes en les positionnant dans des niveaux (A1, A2, B1) leur correspondant selon le CECRL (2001).

5.7.2. Evaluation formative

Celle-ci est définie par le CECRL (2001) comme étant le « *processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles* » (p.141) des apprenants lors de l'enseignement / apprentissage d'une langue. Elle est purement pédagogique et se focalise sur la formation de l'apprenant. Selon De Landsheere (2007), elle consiste fondamentalement à « *diviser une tâche, un cours, une matière... en unités et à déterminer pour chaque unité, dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté* ». Il ajoute qu'elle a pour unique objet de « *reconnaitre ou et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer* » (p.27).

Parmi ses objectifs, nous reprenons ceux cités par De Landsheere (2007) :

- La régulation et l'amélioration de l'enseignement / apprentissage à travers des décisions de soutien ou d'adaptation pédagogiques autrement dit « *Une aide à l'enseignement – apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second* » (p.123)
- La vérification de l'acquisition ou non des objectifs de formation étape par étape.
- L'identification d'éventuels obstacles et difficultés auxquels font face les apprenants, une sorte de feed-back qui fait appel à une action corrective et immédiate.
- Connaitre la progression de l'apprenant au cours du processus d'enseignement/apprentissage.
- Permettre à l'apprenant d'être acteur de son propre apprentissage et de prendre conscience de ses capacités et stratégies cognitives lors du traitement de l'information.
- Enfin, de par sa fonction régulatrice, elle est selon Hadji (1995) « *l'instrument privilégié de régulation des activités d'apprentissage des élèves* » (p.123).

5.7.3. Evaluation sommative

Elle est définie par le CECRL (2001) comme étant l'évaluation qui « *contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang* » (p.141). Elle intervient au terme d'un projet, d'une séquence ou d'un programme de formation afin d'établir des bilans traduits par des notes.

Dans cette même perspective Cuq (2003) considère cette évaluation comme « *Une démarche visant à porter un jugement sur les degrés de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'étude* » (p.91) dans le but de classer les apprenants d'un même groupe. Cet objectif confère à ce type d'évaluation l'appellation de « certificative » par Tourneur (1985) qui déclare que « *de tous les buts reconnus de l'évaluation sommative (notation, attestation, feed-back, etc.), la certification des compétences constitue son rôle le plus spécifique et le plus important* » (p.11).

En effet, les tests sommatifs qui souvent sont rétribués par des diplômes reconnus socialement et professionnellement attestent de la maîtrise des compétences des apprenants (Veltcheff & Hilton, 2003 ; Tagliante, 2005). Néanmoins, l'abus de l'utilisation des tests sommatifs peut s'avérer problématique dans la mesure où les apprenants sont incités à « *n'étudier que quelques jours avant l'examen* » et réussir leur test. Pis encore, pour décrocher ces diplômes à l'exemple du DELF A1, A2... etc., ils s'adonnent au bachotage des examens. (Facciol & Kjartansson, 2005 ; Lussier & Turner, 1995).

Par ailleurs, le CECRL (2001, p.139) regroupe différents types d'évaluation en paires selon la liste de paramètres rapportée ci-dessous. Cependant, nous nous attarderons que sur celles qui sont en relation avec notre recherche.

Tableau N° 79. Liste des paramètres des différents types d'évaluation selon le CECRL (2001, p.139)

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

5.7.4. Évaluation du savoir

Nommée également évaluation de niveau, elle est définie par le CECRL (2001, p.139) comme « *l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques [...] et correspond à une vue de l'intérieur* ». Par ailleurs, elle renvoie à toutes les compétences d'un manuel ou programme à installer durant une séquence, un projet ou un programme. Cette évaluation a pour avantage de permettre aux professeurs un retour sur leurs enseignements et de les ajuster.

5.7.5. Évaluation de la capacité

Appelée aussi évaluation de la performance, elle est présentée par le CECRL (2001) comme étant « *l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur* » (p.139). Ce type d'évaluation favorise les apprenants dans le sens où il leur permet de mettre en pratique leur savoir en situation réelle.

En didactique du FLE, l'évaluation centrée sur les besoins des apprenants combine entre l'évaluation du savoir (le contenu de l'enseignement/apprentissage de la

langue) et celle de la capacité (l'utilisation de la langue dans des situations significatives de la vie réelle).

5.7.6. Évaluation normative

L'objet de ce type d'évaluation est le classement des candidats. En effet, les résultats obtenus à la suite de la passation d'un test permettent de comparer les différents niveaux de compétences traduits en pourcentage de réussite. Pour ce faire, une évaluation normative doit selon Dervin et Suomela-Salmi (2007) « *contenir des tâches faciles, des tâches de niveau moyen et des tâches difficiles. Le plus souvent, le résultat d'un tel test est annoncé en pourcentage des tâches réussies* » (p.30) afin de garantir un classement objectif dans les tests d'entrée par exemple.

5.7.7. Évaluation critériée

Cette évaluation a gagné du terrain et en notoriété dans l'enseignement/apprentissage des langues grâce aux théories de l'approche communicative (1984). Selon Bailey (1998), cette forme d'évaluation devrait être la plus préconisée car, les performances d'un candidat ne sont pas comparées à celles des autres candidats mais plutôt aux objectifs à atteindre sur la base de critère de performance.

Elle est présentée par le CECRL (2001) comme étant « *une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs* » (p.139).

Quant à Tagliante (1991), elle considère que cette évaluation « *ne compare l'apprenant aux autres mais, qu'elle détermine, par la référence à des critères, si, ayant maîtrisé tel objectif, l'élève est capable de passer à d'autres apprentissages* » (p.123). Cette perspective permet d'une part, de diminuer la subjectivité de l'évaluation et d'autre part, de mieux apprécier la progression de chaque apprenant individuellement (Lussier & Turner, 1995).

5.7.8. Évaluation de la performance

Selon le CECRL (2001), cette évaluation « *exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit* » (p.142). Autrement dit, l'apprenant sera jugé sur sa performance globale à l'écrit ou à l'oral. Comme le soulignent Lemenu et Heinen (2015), « *évaluer les compétences, c'est se centrer sur l'essentiel* » (p.82) en mesurant des compétences globales plutôt que des savoirs et des savoir-faire à travers des situations réelles ou simulées qui mettent les connaissances au service des compétences.

5.7.9. Évaluation des connaissances

Pour le CECRL (2001), l'évaluation des connaissances « *exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a* » (p.142).¹⁷

5.7.10. Évaluation holistique

Ce type d'évaluation a pour principe d'octroyer une seule note globale pour toute une performance. L'exemple le plus concret est celui de l'évaluation d'une production écrite. En effet, même si la correction de cette épreuve se fait à partir d'une grille critériée, seule l'impression générale dénote de la réussite ou non de cette épreuve. Ce qui a priori est un élément encourageant et motivant pour les apprenants car, il favorise leurs points forts et occulte leurs points faibles.

L'évaluation holistique facilite ainsi la correction par les enseignants, néanmoins comme elle donne une vision globale de la performance des apprenants, il devient difficile de remédier à leurs difficultés (Bailey 1998).

5.7.11. Évaluation analytique

Cette évaluation est à l'opposé de l'évaluation holistique. Elle fournit au correcteur comme à l'apprenant un corrigé exhaustif de chaque catégorie linguistique que comporte l'évaluation. La note attribuée est la somme de toutes les notes de

¹⁷ Le test « Maison » que nous avons conçu pour les besoins de notre recherche, se base sur les deux évaluations ; celle de la performance pour les épreuves de production orale et écrite et celle des connaissances pour les des épreuves de la compréhension de l'oral et de l'écrit.

chaque partie de l'activité évaluée. Ainsi, l'apprenant aura l'opportunité de découvrir ses points forts et ses faiblesses.

5.7.12. Évaluation mutuelle par les pairs

Ce nouveau concept d'évaluation permet selon Lussier et Turner (1995) de vérifier l'objectivité de leur propre jugement sur leurs capacités. Cette évaluation, vient d'être intégrée aux programmes de l'enseignement/ apprentissage du FLE et fait suite à la séance de l'autoévaluation, dans l'objectif est d'évaluer une production écrite ou orale (exposé) par tous les apprenants de la classe avec plus d'objectivité.

Gibbs (2006) ajoute que ce type d'évaluation incite les apprenants à travailler de manière plus attentionnée car ils vont être jugés par plusieurs enseignants.

5.7.13. Autoévaluation

D'après le CECRL (2001), ce type d'évaluation est définie comme « *le jugement que l'on porte sur sa propre compétence [...] Toutefois le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience* » (p.145), qui aiderait l'apprenant à mettre le doigt sur ses points forts et ses points faibles et de constater les progrès réalisés et qui restent à réaliser.

Il s'agit d'une évaluation centrée sur l'apprenant et qui l'implique fortement dans le processus de son apprentissage. A ce propos, Bailey (1998) note que ce type d'évaluation lui permet de mieux prendre conscience de ses connaissances et de ses stratégies métacognitives.

A cet effet, le CECRL (2001) propose des grilles d'autoévaluation adaptées aux différentes compétences formulées de « Est capable de... » et « Je peux... » (p.162). Par ailleurs, l'autoévaluation permet de développer chez l'apprenant l'autonomie de l'apprentissage et par là même occasion de devenir responsable de son apprentissage. A ce propos, Barbot (2000) souligne que, l'apprenant « *apprend à apprendre*

ouvertement, cognitivement et explicitement » (p. 21). De plus cet outil offre l'occasion d'ajuster l'apprentissage et de le faire progresser (Coco, 2004).¹⁸

5.7.14. Evaluation sans examen

Il s'agit du portfolio ; un document selon Legendre (2005) « *écrit, dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif* » (p.1554). En effet, c'est un dossier regroupant un ensemble de document attestant de la progression et de l'acquisition de plusieurs compétences dans divers domaines. Pour Paulson et Meyer (2006), le portfolio est :

Une collection réfléchie de travaux de la part d'un élève ou d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites dans un ou plusieurs domaines. Cette sélection requiert la participation de l'élève ou de l'étudiant dans la sélection des documents et elle comprend les critères d'échantillonnage des documents, des critères de jugement par rapport à leur valeur et une autoévaluation (p.363).

5.7.14.1. Types de portfolio

En outre, selon Bousquet (2006) il existe trois types de portfolio :

- **Portfolio d'apprentissage / de progression** : document dans lequel l'apprenant inscrit ses réalisations, ce qui d'une part le motive et d'autre part, lui permet de prendre conscience de son évolution.
- **Portfolio de présentation** : dossier dans lequel est reportes uniquement les meilleurs travaux de l'apprenant, ce qui lui permet de s'auto évaluer et d'apprendre à juger son propre travail.
- **Portfolio d'évaluation** : document concernant les compétences de l'apprenant sur lesquelles il va être évalué.

5.7.14.2. Finalités du portfolio

De plus, le portfolio s'inscrit dans différentes finalités du processus de l'évaluation, à savoir :

¹⁸ L'autoévaluation figure aux programmes de l'enseignement/ apprentissage du FLE au niveau du secondaire que depuis peu pour la correction des productions écrites. Il s'agit d'une activité d'une heure, durant laquelle les apprenants revoient leurs copies selon une grille de critères négociée, avant d'entamer le troisième jet de rédaction

- **Evaluation formative** : Ce que Scallon (2006) définit comme le « *Processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage* » (p.363).
- **Evaluation sommative** : Selon Allal (1993) le portfolio porte sur la vérification d'un ensemble des compétences au terme d'une formation.
- **Evaluation certificative** : Le portfolio permet de certifier l'acquisition des compétences et de là décider à poursuivre ou à remédier le processus d'enseignement/ apprentissage.

En dehors de ces finalités, le rôle essentiel que joue le portfolio en évaluation selon Scallon (2006) est la responsabilisation de l'apprenant par rapport à son apprentissage en s'autoévaluant, ce qui favoriserait son engagement et sa motivation. De plus, il lui permet de se faire une idée sur ses capacités linguistiques et culturelles acquises de manière transparente. Cette démarche le conforte dans son apprentissage en l'encourageant à passer d'un niveau à un autre (Tagliante 2015).

Par ailleurs, le portfolio est un comme un moyen selon Makardidjian (2006) pour les apprenants d' « *investiguer leur propre parcours, représentations, stratégies à travers notamment la narration de leur biographie langagière et de leurs expériences interculturelles* » (P.2).

5.7.14.3. Composants du portfolio

Ce document comporte trois parties : le passeport de langues, une biographie langagière et un dossier présentant des documents relatifs aux expériences effectuées et aux compétences acquises. Nous allons les expliquer dans ce qui suit :

- **Passeport des langues** : Il donne une vision globale des capacités de l'apprenant dans différentes langues à un moment donné. De plus, il invite selon Tardieu (2006) à « *auto évaluer pour chaque langue ses niveaux de compétence en compréhension et en expression en relation avec eux du cadre* » (p.10).
- **Biographie langagière** : Elle concerne toutes les expériences tels que les stages, les séjours effectués par l'apprenant, ses lectures de presses étrangères,

ses activités culturelles en relation avec la langue cible, à l'exemple de : visites de musée, films vus en version originale, participation à des exposés, des associations de langue, des créations théâtrales, etc. (Tardieu (2006)

- **Dossier/document** : ce dernier permet selon le CECRL (2001) d'y « faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres » (P.132).

5.8. Objet de l'évaluation :

En didactique des langues, l'évaluation se définit aussi par son objet. Aujourd'hui, l'enseignement / apprentissage s'évalue à partir des connaissances et des compétences acquises et qui sont observables qu'à partir des performances réalisées par les apprenants.

Cependant, l'objet de l'évaluation a connu une évolution selon le statut de la langue, que Tardieu (2006, p.4) clarifie dans le tableau suivant :

Tableau N° 80 : Evolution de l'objet de l'évaluation

Types de méthode	Conception de la langue et de l'enseignement / Apprentissage	Objet de l'évaluation
Méthode active	Langue, objet d'apprentissage, fin en soi. L'écrit est privilégié.	Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales), et culturelles (littérature, histoire, arts). Compétences de compréhension et de production écrites (commentaires de textes), de transposition (thème et version).1
Méthode audiovisuelle	Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage psittaciste.	Connaissances linguistiques (structures, lexique) acquises mécaniquement. Compétences "pré-communicatives" de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un "oral scripturé", selon Bailly [1997 : 53]).
Approche communicative et cognitive	Langue : moyen de communication authentique, outil à maîtriser	Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales, fonctionnelles, phonologiques, culturelles, méthodologiques). Compétences de communication orale et écrite dans une perspective d'autonomie.

A la lecture de ce tableau, il en ressort que l'objet de l'évaluation est en corrélation avec les méthodes d'apprentissage. En effet, lors de la méthode active et audiovisuelle, la primauté revenait à la maîtrise parfaite des éléments structuraux de la langue. Par conséquent, l'évaluation portait uniquement sur la maîtrise ou non de ces éléments et de manière décontextualisée. Cependant, l'avènement de l'approche communicative et cognitive a fait que l'évaluation s'intéresse au sujet apprenant et à sa capacité à manier ces éléments dans des différents contextes.

De plus, selon les approches communicative et communicationnelle préconisées par le CRCRL (2001), les objets de l'évaluation s'articulent autour des trois notions : La compétence, la performance et la capacité.

5.8.1. Compétence

C'est une notion aussi complexe que polysémique (Bissonnette et Richard, 2001 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003 ; Jonnaert, 2002) car, selon Romainville (1996) est un « *labyrinthe tautologique de définitions* » (p. 133). Pour Perrenoud (1997) il est question de s'approprier un ensemble de connaissance dont il faut savoir mobiliser afin de réaliser des tâches. Dans cette même logique, le CECRL (2001) et De Ketele (2006) sont d'avis que cette notion est le résultat de connaissances et habilités mobilisées afin de savoir agir. Ce que confirme Tagliante (1991) en avançant que la compétence est un « *un savoir-faire en situation lié à des connaissances intériorisées ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation* » (P. 122). De manière plus explicite, Tardif (p.22) souligne qu'il s'agit d'un « *savoir-agir complexe consistant en une mobilisation et une combinaison efficace de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) internes ou externes dans une famille de situations* » (p.22).

5.8.1.1. Composantes de la compétence

D'après le CECRL (2001), une compétence en langue comporte plusieurs éléments comme suit :

- **Savoir/connaissance déclarative** : Ce qui renvoie à la culture générale, au savoir socioculturel et à la prise de conscience interculturelle.

- **Savoir-faire / habilité** : Se résument aux aptitudes pratiques et interculturelles ainsi qu'aux savoir-être (attitudes, motivations, valeurs etc.)
- **Savoir-être** : Concernent les attitudes, motivations, valeurs... etc.
- **Savoir apprendre** : Englobent la prise de conscience de la langue et de la communication, les aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude et à la découverte (pp. 82-86).

Dans cette perspective, De Ketele (2006) ajoute le savoir-devenir qui l'explique dans la citation ci-dessous :

L'évolution de la société civile [...] nous amène à penser que le futur accordera peut-être une priorité à l'apprentissage du savoir-être et du savoir-devenir. Ce serait une nouvelle étape dans le processus d'intégration qui caractérise le développement du savoir. En effet, si la compétence intègre les savoirs et les savoir-faire dans un processus d'intériorisation habituelle et le savoir-devenir les intègre dans des projets qui engagent tant le devenir de la personne que de la société (p. 24).

5.8.2. Performance

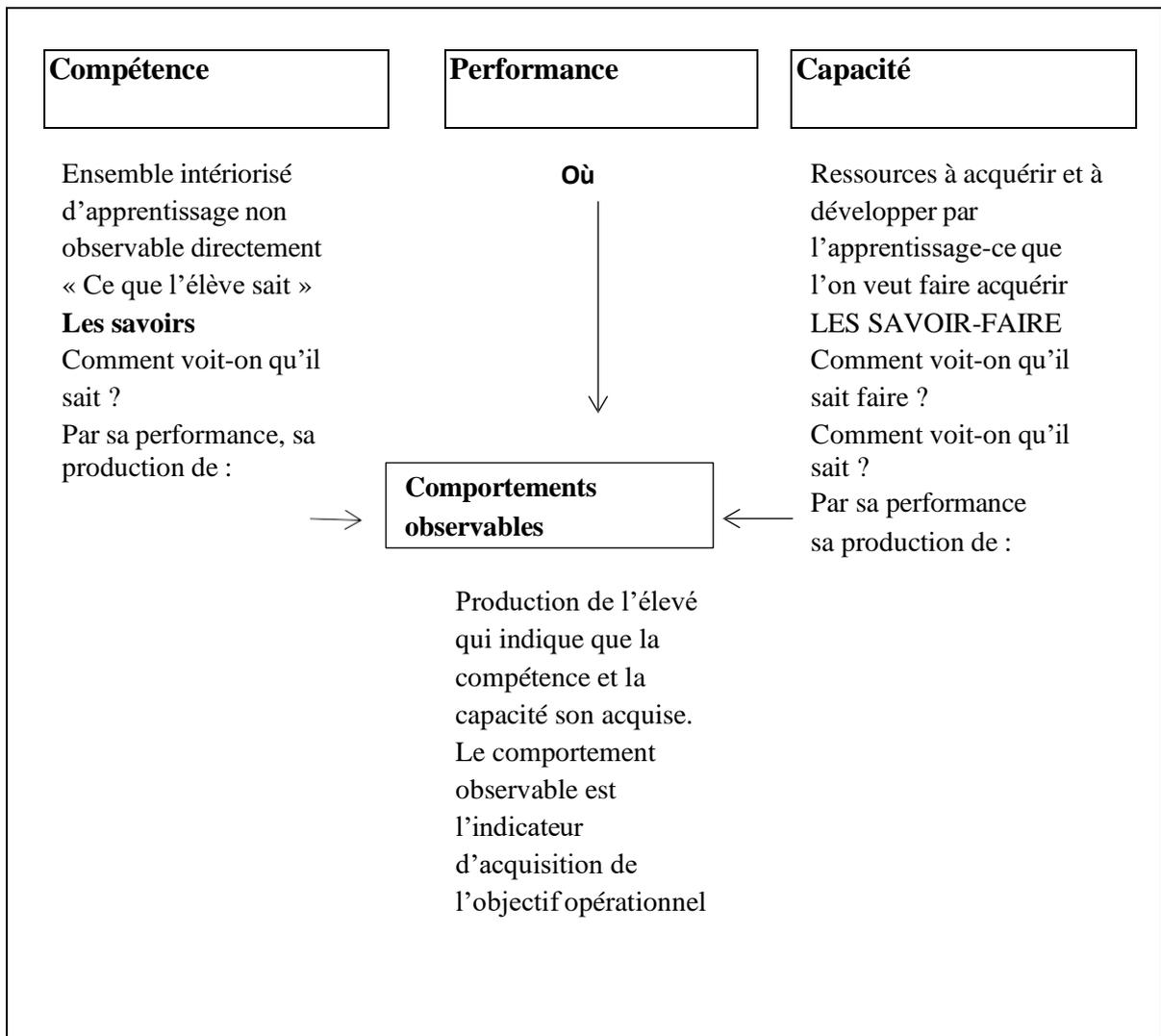
C'est à travers celle-ci que se manifeste la compétence d'un apprenant en langue. Tagliante (1991) l'a défini comme étant « *une activité observable, accomplie par l'élève et que l'on peut mesurer ou apprécier* » (p.122).

5.8.3. Capacité

Elle traduit le savoir-faire et est défini par le CECRL (2001) comme étant « *la mise en œuvre de la compétence* » (p.139).

Pour résumer, nous empruntons le tableau ci-dessous à Tagliante (2005, p.28) qui explicite les différentes compétences.

Tableau N° 81. Différentes compétences selon Tagliante (2005, p.28)



Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre consacré à l'évaluation en didactique des langues, nous avons passé en revue quelques définitions données par certains chercheurs, ensuite, nous avons abordé ses éléments structurels, ses objectifs et ses fonctions. Puis, nous avons différencié entre le contrôle et l'évaluation et détaillé les critères de l'évaluation dont la validité avec toutes ses composantes. De plus, nous avons évoqué les différents types d'évaluation ainsi que ceux cités par le CECRL. Enfin, nous avons parlé des objets de l'évaluation (compétence, performance et capacité) et de son évolution. Une évaluation juste est une évaluation variée, équitable, faisant recours à différents instruments afin de porter un jugement objectif sur l'apprenant.

CHAPITRE 06

Les tests d'évaluation en langues

Introduction

L'objectif principal de notre recherche est l'élaboration d'un test de langue afin d'évaluer avec pertinence les compétences langagières des apprenants du CEIL de Mascara. Dans cette perspective, il nous est paru nécessaire de consacrer tout un chapitre au « test » dans lequel nous définirons d'abord la notion d'un test de langue, l'évolution des approches d'un test, les critères d'un test, les types de tests et les certifications d'une part. D'autre part, en nous référant aux travaux de De Landsheere (1992) Van de Vijver et Hambleton (1996), Bernier et Pietrulewicz (1997), De Vriegnaud (2002), Doucet (2001) Demeuse et al. (2006) et Tardieu (2010,2013), nous aborderons la notion de biais dans les tests de langues. Pour ce faire, nous commencerons par définir d'abord cette notion ensuite, nous tenterons d'expliquer la taxonomie des biais qui compte : les biais de construit, les biais de méthode et les biais d'item.

6.1 Définition d'un test de langue

Le terme « test » qui veut dire « tête » dans l'ancien français selon Munoz (1999) est défini par Gallison et Coste (1976) comme étant un « *instrument de mesure lié à la mise en œuvre d'une épreuve ou d'une série d'épreuves et fondé sur l'exécution d'une tâche bien définie, dont la notation numérique répond à des critères précis et à une exploitation statistique rigoureuse* » (pp. 559-560).

Il est le moyen le plus usité en didactique des langues permettant l'évaluation des connaissances langagières avec un maximum d'objectivité car, selon De Landsheere (1992), il représente « *une situation standardisée servant de stimulus à un comportement qui est évalué par la comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation, afin de classer le sujet, soit quantitativement, soit typologiquement* » (p.295).

Il est important de souligner que les tests ont suivi une évolution selon différentes approches sur quatre temps selon Spolsky (1981) : l'approche pré-scientifique, l'approche structuraliste- psychométrique, l'approche sociolinguistique intégrative.

6.2. Evolution des approches des tests

6.2.1. Approche pré-scientifique

Les tests appartenant à cette approche sont marqués par un manque de validité dans le sens où celle-ci renvoie selon Horner (2010) à « *la garantie qu'elle mesure exclusivement et exactement ce qu'elle est censée mesurer* » et de fidélité « *étant l'assurance que l'on obtiendra des résultats similaires au même test si on le répète. (Par résultats similaires, il faut entendre le même classement des candidats et non le même résultat par candidat)* » (Horner, 2010, p. 17).

6.2.2. Approche structuraliste-psychométrique

Cette approche émerge dans le souci de pallier les défauts de la précédente approche en apportant plus de validité et de fiabilité aux tests afin de mesurer selon Mc Namara (2000), les compétences linguistiques de manière plus objective. Néanmoins, elle est caractérisée par une forte décontextualisation (Tardieu, 2013).

6.2.3. Approche sociolinguistique intégrative

Cette dernière s'est développée pendant les années 60 intégrant à la fois l'évaluation linguistique au savoir-faire (CO, CE, PO, PE) d'où le renforcement des critères de validité et de fiabilité qui n'étaient très assez présents dans les précédentes approches.

Néanmoins, pour Oller (1976), Bachman (1990) et Springer (2000), ce type de test ne mesure que certains aspects de la compétence langagière et de manière séparée faisant abstraction des dimensions sociologiques, pragmatiques et cognitive alors que, toutes ces compétences à l'oral comme à l'écrit sont intimement liées les unes aux autres. D'où la nécessité de développer selon Spolsky une autre approche.

6.2.4. Approche sociolinguistique intégrative de type actionnel

Cette approche se fonde sur une notion socio-pragmatique de la communication selon Nunan (1989), Widdowson (2002) et Ellis (2003) qui prônent l'approche actionnelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues plutôt que l'approche communicative en mettant l'accent sur l'utilisation de tâches à caractère social qui se

rapprochent le plus de la vie réelle. En conséquence de ce nouveau type d'enseignement, un nouveau type d'évaluation voit le jour marqué par plus de pertinence.

Selon la taxonomie d'Alderson (2002), l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel permet d'établir la différence entre deux types de tests selon l'objet de l'évaluation et de l'information que l'on recherche.

Le premier est lié aux apprentissages effectués en amont et le second est indépendant de tout apprentissage. Autrement, dit, l'un évalue les capacités et l'autre les performances. Dans cette même perspective, le CECRL (2001) résume cette distinction en « *ce que l'on peut faire ou ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel* » (p.139). Actuellement, plusieurs certifications adhèrent à cette approche notamment, le Deutsches Sprachdiplom (certificat d'allemand) ou le CLES (Certificat en Langue de l'Enseignement Supérieur) (Tardieu, 2013).

Par ailleurs, il existe un panel de type de test selon leurs objectifs et leurs fonctions, et tous répondent à des critères clairs et précis que nous énumérons dans le point suivant.

6.3. Critères d'un test

Henning (1987) cité par Delhaye (2006, pp.21-22) résume les critères dont doit tenir compte un test de qualité dans les éléments suivants :

– l'objectivité (validité de contenu), –l'exactitude de la décision (fiabilité), – le profil des examinés (difficulté/ pertinence) –l'appropriation du format et des tâches (applicabilité) –la disponibilité (disponibilité) –la politique (acceptabilité). A ce propos De Landsheere (1992) rappelle que « *pour mériter le nom de test, un examen doit être standardisé, fidèle, valide et étalonné* » cité par Georges (2023, p.3).

Pour les besoins de notre recherche, nous retenons les facteurs suivants :

6.3.1. Validité

Première qualité d'un test qui concerne l'objet de l'évaluation. Un test n'est valide que s'il n'évalue que ce qu'il est bien censé évaluer.

Georges (2023) ajoute « *et rien d'autre que ce pour quoi il a été conçu* » (p.35). En effet, selon Hansen et Stansfield (1981), la validité du contenu d'un test peut être affectée par des facteurs socioculturels, l'existence / absence de préconnaissances d'un domaine investigué et des facteurs cognitifs tels que l'ambiguïté de la question, une interférence de la langue d'origine, un trait de la nationalité, le sexe, l'âge, la politique, la religion etc.

Ce qui nous renvoie aux travaux de Henning (1987) qui stipulent que « *pour être parfaitement valide, un test doit aussi être construit pour une population d'examinés précise* » (p. 3) et à ceux de Gardner (1993) qui regrette que les « *tests formalisés* » ne soient jamais ni culturellement universels, ni culturellement neutres.

6.3.2. Fidélité

Ce critère renvoie à la qualité des résultats. En effet, un test n'est fiable que si les mesures d'un même élément sont similaires. Hughes (1989) souligne que « *les scores obtenus en une occasion soient les plus semblables possible aux scores que l'on obtiendrait si l'on administrait le test à des apprenants ayant les mêmes compétences mais en une autre occasion* » (p.29).

6.3.3. Sensibilité

C'est la capacité d'un test à classer les candidats selon leur niveau de compétences à partir d'une notation chiffrée et non sur la base de la notion de réussite/échec. Elle est selon Georges (2023) « *perçue dans le résultat fourni, car il est déjà à lui seul une interprétation de la performance du candidat* » (p.7).

6.3.4. Équité

Ce critère permet d'établir l'équilibre de toutes les qualités citées précédemment. Toujours selon le même auteur (2023), un test est équitable que lorsqu'il « *ne confère ni avantage ni désavantage à un sous-groupe de candidats* » (p.7). En effet, tous les candidats doivent pouvoir passer leurs tests dans les mêmes conditions afin de ne pas léser ceux ayant des besoins particuliers ou vivants dans des aires géographiques différentes.

De plus, il faut admettre que certains facteurs liés directement aux candidats à l'exemple du stress, la nervosité et la fatigue engendrent des erreurs d'interprétation des consignes biaisant ainsi leurs résultats.

6.3.5. Utilité d'un test

Par ailleurs, la conception d'un test efficace, un test « utile » nécessite certes les critères cités supra mais bien d'autres. En effet, selon Bachman et Palmer (1981), un test doit permettre à la fois de mettre en exergue les performances d'un candidat lors d'un test et en dehors. Cela revient d'après Doucet (2001) à « *identifier un (ou des) domaine(s) d'utilisation de la langue cible, puis d'identifier et d'analyser les tâches que les futurs candidats auront à accomplir* » (p.11). A ce propos, Bachman et Palmer (1981) cités par Doucet (2001, p.10), soulignent que pour gagner en utilité, un test doit avoir six paramètres regroupés ensemble dans la formule suivante :

Degré d'utilité d'un test = Fiabilité + Validité théorique + Authenticité + Interactivité + Impact + Faisabilité

6.3.6. Interactivité

D'après Bachman et Palmer (1981), l'interactivité d'un test est définie comme étant les caractéristiques des candidats dont dépend la réalisation des tâches d'un test donné. Ces caractéristiques se déclinent en quatre éléments :

6.3.6.1. Caractéristiques personnelles

Elles englobent l'âge, le sexe, la nationalité, la langue maternelle, le niveau d'études, et les types de tests déjà préparés.

6.3.6.2. Connaissances spécifiques/spécialités

Elles concernent les compétences des candidats dans un domaine de spécialité particulier. Car, si le test porte sur une spécialité autre que celle des candidats, il devient biaisé.

6.3.6.3. Compétences en langue

Il importe de rappeler qu'à chaque niveau de langue du CECRL (2001) correspond le test qui atteste de ses compétences. A titre d'exemple : un DELF B1 n'atteste pas les compétences d'un niveau C1 ou C 2.

6.3.6.4. Réactions affectives

Ces réactions font référence au vécu social des candidats, à leurs propres expériences personnelles (traumatisme, accident, maladie, guerre...etc.) qui peuvent affecter les réponses au test de manière négative.

De plus, Bachman et Palmer (1981) soulignent que l'impact d'un test est aussi important pour les candidats, que pour leurs institutions et la société et que la faisabilité de ce test relève du domaine de la logistique (financement, infrastructure, correcteurs...etc.).

6.4. Différents types de tests

Il existe d'après Delhayé une large variété de tests nommés à partir de leurs usages selon :

- sélection, entrée, placement, diagnostic, progrès, recherche.
- le contenu, réalisation, compétence, aptitude, réussite.
- la place qu'ils occupent dans le processus d'apprentissage : évaluation initiale, continue, finale.
- le CECRL (2001) de référence : norme statistique, norme critériée.
- la procédure de quantification : subjective, objective.
- la méthode d'investigation : questionnaire à choix multiples, complétion, essai, dictée, closure) (2006, p.20).

Nous retenons quatre types de tests, les plus usités en didactique des langues que nous définissons comme suit :

6.4.1. Tests d'aptitude

Ces tests permettent de poser un pronostic sur les capacités d'un candidat dans « *un domaine pour lequel il n'a pas été formé mais dont il a besoin* » et de se prononcer sur ses chances de réussite. (Munoz, 1999, p.89).

6.4.2. Tests de niveau de connaissance

Ces derniers permettent à leurs utilisateurs d'évaluer les compétences d'un candidat en dehors de son apprentissage. Autrement dit, son savoir-faire et son savoir-être (CECRL, 2001).

6.4.3. Tests d'acquisition

Ces tests revêtent la fonction de contrôle et renseignent leurs utilisateurs sur les compétences acquises à la suite d'une formation ou d'une méthode utilisée.

6.4.4. Tests diagnostiques

Ces tests s'intéressent à l'identification des points forts et points faible d'un candidat tout en évaluant son niveau de compétences.

6.4.5. Tests de positionnement

Par définition, ces tests permettent de placer le candidat dans le groupe qui lui convient le mieux selon son niveau de compétences. Autrement dit, positionner le candidat par rapport aux niveaux préconisés par le CECRL (2001) : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Le test de positionnement fait office de test diagnostique qui se fait en amont de toute formation afin de déceler les faiblesses des candidats, et de mieux les orienter vers des groupes homogènes leurs correspondants (Tagliante, 2005). Ce type de test est le plus utilisé dans les centres d'enseignement intensif des langues afin de répondre aux besoins et attentes des candidats.

Selon Beillet (2016), il existe un « *un large panel de tests et certifications en Français Langue Étrangère, permettant au candidat de choisir l'outil d'évaluation le plus adapté pour évaluer son niveau linguistique en fonction de son projet* » (pp.90-

91). Seulement, pour être efficace, le test doit évaluer toutes les compétences et varier ses items. Enfin, c'est un examen qui permet de placer les candidats dans des groupes homogènes, ce qui représente un gain de temps et d'efforts, afin de mieux s'investir dans une formation pointue (Kettani, 2022).

6.4.6. Certifications

D'après le dictionnaire de didactique du français, (Cuq, 2003, p.41), certification veut dire :

Un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou une partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu » cité par Premat et Simon (2010, p.134).

Lorsque ces évaluations sont adossées aux échelles de compétences du CECRL (2001) et qu'elles mesurent les quatre compétences (compréhension de l'écrit/l'oral et production de l'écrit/l'oral), elles permettant la délivrance de diplôme reconnu tant au niveau professionnel que social (Noël-Jothy & Sampsonis, Hardy, 2006).

Par ailleurs, les certifications sont considérées par Huver (2014) comme des instruments de « traçabilité » et de « visibilisation » des résultats attendus visant à « *la flexibilité du marché du travail* » (p.11).¹⁹

6.4.7. Tests de langues

La culture des tests de langue s'est nettement développée ces vingt dernières années et a été concrétisée par le CECRL qui a fortement participé à la création d'un marché de la certification (Maurer& Puren, 2019) en Europe et en dehors.

¹⁹ Un test standardisé est un test utilisé à grande échelle. Parmi les plus connus et les plus administrés, nous citons : le TCF (test de connaissance du français) DELF (diplôme d'études en langue française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Ces derniers tests ont été créés par l'arrêté ministériel du 22 mai 1985 et constituent ainsi les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers. Ils sont promus et reconnus par le centre international d'études pédagogiques(CIEP), un établissement public rattaché au ministère de l'Éducation nationale française, créé en 1945 et qui a pour vocation l'éducation (enseignement général, professionnel et supérieur, reconnaissance des diplômes) et les langues (langue française, langues étrangères, certifications et évaluation.). Cette infrastructure travaille en étroite collaboration avec des partenaires nationaux et internationaux notamment les centres culturels français implantés à l'étranger et qui sont au nombre de 1272 en 2019. Ces diplômes permettent aux candidats ayant besoin de poursuivre leurs études à l'étranger de valider leurs compétences langagières à travers ces tests standardisés d'autant qu'ils ont été adoptés par le CECRL depuis septembre 2005et certifient les compétences en français des candidats en compréhension orale et écrite et en production orale et écrite.

Ainsi, France Education International, un organisme parmi d'autres, spécialisé dans l'enseignement/ apprentissage/évaluation sous la tutelle du Ministère de l'éducation et de la jeunesse de France, a mis sur le marché une pile de tests dont DILF, Delf Tous publics, DELF Prim, DELF Junior, DELF Scolaire, DELF Pro, DALF et TCF. Certains sont « des tests à visées certificatives destinés à établir une sorte de carte d'identité linguistique attestant de manière externe d'un "niveau" de langue ».

D'autres sont selon Zeiter et Maurer (2021) « *des évaluations plus directement liées aux objectifs d'apprentissage et à la pédagogie adoptée dans une classe de langue et une formation déterminées* » (p.2). Ces tests sont utilisés comme tests de positionnement afin de classer les candidats notamment dans les centres de langue mais, aussi avant une formation en revêtant une forme diagnostique, pendant une formation en revêtant un aspect formatif pour vérifier le degré d'atteinte des objectifs assignés, enfin une forme sommative pour attester de l'acquisition ou pas des compétences enseignées.

6.5. Biais dans les tests de langue

Il convient de rappeler que le point de départ de cette recherche est la présence de biais constatée à la suite de l'analyse des résultats du test DELF A1 qui ont désavantagé certains candidats. De plus, il ne suffit pas de les identifier mais, de les éviter afin d'assurer l'équité dans un test. A cet égard, Doucet (2001) qu'un test utile, équitable, valide et fiable est « *un test qui permet de faire des prédictions raisonnables tout en limitant les sources d'erreur dans la prise de mesure et les biais dans les interprétations des résultats* » (p.11). Pour réaliser cet objectif, il importe d'abord d'identifier les biais, de dégager leurs natures et leurs niveaux d'intervention afin de les prévenir.

6.5.1. Définition des biais

On dit qu'un test est biaisé dès lors qu'il ne mesure pas ce qu'il est censé mesurer réellement. A cet effet, Vrignaud (2002) explique qu'on est en situation de biais lorsque « *la mesure met en évidence des différences entre des groupes de sujets et que ces différences ne peuvent être mises en relation avec la ou les variables mesurées* » (p.626).

Pour De Landsheere (1992) citée par Demeuse et *al.*, (2006), une mesure est biaisée lorsqu'elle « *conduit systématiquement à des résultats inexacts dus à des déficiences inhérentes à l'instrument utilisé, à la façon d'utiliser un instrument ou à la façon d'interpréter les résultats* » (p.5). En effet, les biais sont multiples et peuvent concerner toutes les étapes de l'élaboration d'un test, depuis le choix des thèmes jusqu'à l'administration du test. De plus, elle n'incrimine pas seulement l'instrument utilisé mais aussi la manière de l'utiliser pour évaluer telle ou telle compétence. Demeuse et *al.* (2006) considèrent que le biais est une

Erreur de conception touchant un ou plusieurs éléments constitutifs d'une unité d'évaluation (consigne, document support, amorce, clé, distracteur) susceptible d'influencer la réponse du candidat (vers une réponse fautive, vers une réponse vraie, vers l'abstention) pour des raisons d'appartenance à un « groupe » culturel (genre, orientation politique, religieuse, groupe social, groupe national, âge, etc.) ou de connaissances culturelles (culture générale non universellement partagée sur des faits culturels ou des caractéristiques historiques, géographiques, sociales, économiques, religieuses, etc. auxquels peuvent renvoyer un ou plusieurs éléments constitutifs d'une unité d'évaluation) indépendamment de sa compétence réelle à communiquer (et qui est, normalement, la seule compétence évaluée) (p.5).

6.5.2. Taxonomie des biais

Van de Vijver et Hambleton (1996) proposent une taxonomie des biais qui a été revisitée par Tanzer (1997) qui comporte les éléments suivants :

- Des biais de construit liés à l'instrument de mesure.
- Des biais de méthode liés aux conditions et situation d'administration.
- Des biais liés aux choix des items.

6.5.2.1. Biais de construit/ conceptuel

Bernier et Pietrulewicz (1997) avancent que « *le construit est une définition opérationnelle qui précise les indices observables et les moyens par lesquels on peut le mesurer* » (p. 214). Et pour Vrignaud (2002), les biais liés au construit impactent le test car, ils « *invalident le dispositif de mesure puisqu'ils mettent en évidence l'inconsistance de la variable mesurée entre différents groupes d'appartenance des sujets* » (p.627). Autrement dit, le dispositif utilisé ne permet pas aux candidats de

réaliser certaines performances en raison de leur dépendance à une variable qui n'a pu être mesurée.

Pour éclaircir ces propos, Gillet (1979) précise que le degré de connaissance et de familiarité des sujets des tests favoriserait certains candidats par rapport à d'autres en prenant l'exemple des ruraux qui avaient de meilleures performances que celles des urbains. Il a même ajouté que les filles réussissaient mieux à certaines évaluations que les garçons en raison des stratégies utilisées. Par ailleurs, une étude effectuée par Gillet et Vouillot (1986) conclue que les filles sont plus douées au niveau du codage verbal et les garçons plus doués dans le domaine des représentations spatiales.

6.5.2.2. Biais de méthode/méthodologie

Ces biais renvoient comme le précisent Van de Vijver et Tanzer (1997) aux méthodes utilisées et qui recouvrent trois types de biais différents :

6.5.2.3. Biais liés aux échantillons

Ces biais renvoient aux différences qui peuvent exister entre les différents sujets de l'expérimentation et qui pourraient influencer la variable mesurée et impacter négativement les résultats. Il est vrai que certaines études scientifiques nécessitent un échantillon représentatif ayant la même tranche d'âge ainsi qu'un niveau de compétences linguistiques, culturelles et cognitives rapprochées. Car, des différences marquées de cet ordre-là pourraient entraver la compréhension et la réalisation de la tâche à exécuter lors d'un test et par conséquent ne permettent pas d'observer les réelles performances des candidats. Plus les composantes des participants diffèrent, plus l'évaluation perd de sa fiabilité (Vrignaud, 2002).

6.5.2.4. Biais liés au matériel

Ces biais sont souvent rencontrés dans l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers des tests à forte charge culturelle et qui ne sont pas familiers aux autres populations (CECRL, 2001). À titre d'exemple, nous citons les

thèmes inspirés de la vie courante reflétant les modes de vies et les mœurs occidentales difficiles à comprendre pour un candidat appartenant à d'autres aires géographiques.²⁰

6.5.2.5. Biais liés à l'administration

Ces biais évoquent certains éléments comme :

6.5.2.5.1. Type de consignes

D'après Tardieu (2002) les consignes de certains tests standardisés étaient différentes selon les pays en précisant que « *Certains adressant des consignes concernant l'ensemble du test, d'autres des consignes par tâches, ou pour chaque item* » (p.5).

6.5.2.5.2. Choix de la langue

Le choix de la langue du test peut constituer un biais. Tardieu (2010) avance qu'en « *France et en Écosse, on considère que les consignes et les questions de compréhension doivent être rédigées dans la langue de scolarisation* » (p.3).

6.5.2.5.3. Durée des tests

Selon Vrignaud (2002) « *le temps et la rapidité de réponse lors des passations des évaluations peuvent différer selon les cultures* » (p.628).

6.5.2.6. Biais d'items

C'est le type de biais le plus rencontré lors des passations de tests. Le fonctionnement différentiel de l'item (FDI) expliqué par Vrignaud (2002) est un item qui « *mesure une autre variable que la variable qu'il est censé mesurer et que cette variable « parasite » favorise ou défavorise un des groupes étudiés* » (p.628). Le FDI ne réduit pas ce type de biais à une simple « *nuisance psychométrique* » mais beaucoup plus, tant son impact est discriminant.

²⁰ L'exercice N° du test DELF A1 élucide clairement ce biais.

Tardieu (2010) ajoute à ce propos

Un même item ne se comporte pas de la même manière selon le pays. Ce qui revient à dire que les compétences d'un élève au niveau B1 dans un pays ne sont pas équivalentes à celles d'un élève au niveau B1 dans un autre pays (p.7).

Ceci s'explique par le fait que certains candidats sont habitués à certains types d'items par rapport à d'autres qu'ils rencontrent pour la première fois lors de la passation du test.

6.5.2.7. Biais culturels

Les biais les plus récurrents dans cette recherche sont les biais culturels que Demeuse et *al.*, (2006) rattachent à « l'appartenance *culturelle et connaissances culturelles* » et qui « *varient considérablement d'un candidat à l'autre/car elle impose un point de vue distinct ou opposé à celui du groupe* ». Dans de pareilles conditions, le candidat aura des « *des difficultés à défendre un point de vue contraire à ses convictions qu'un candidat partageant la prise de position imposée par la consigne* » (p.6).

Par ailleurs, les traits caractéristiques d'un candidat renvoyant à ses aptitudes physiques et psychologiques, à sa culture générale ainsi qu'à son histoire personnelle constituent des variables qui pourraient être source de biais lors de la réalisation d'après Demeuse et *al.*, (2006) d'une « *tâche en jouant sur les différences de sensibilité des candidats face à une situation morbide ou macabre* » (p.6).

Conclusion partielle

Afin d'évaluer les compétences langagières avec pertinence il y a lieu de bien choisir son test. En effet, pour être utile, un test doit valider, fiable, faisable, authentique, sensible et équitable. La notion de l'équité lui confère son caractère de justesse et d'égalité, qui manque parfois dans les tests certificatifs et standardisés et devient source de biais. La présence de ces derniers dans les tests rend les candidats incapables de répondre aisément aux examens même s'ils sont en mesure de le faire, d'où la nécessité d'adapter les tests aux différents contextes auxquels ils s'adressent.

Partie III

Le test « Maison »

Chapitre 07

La conception du test « Maison »

Introduction

À travers ce chapitre, nous allons décrire toutes les étapes de la conception du test « Maison » depuis les motivations qui nous ont poussés à le faire jusqu'à l'interprétation de ses résultats.

Partant du principe que le cadre est une référence en matière d'enseignement/apprentissage en langue et de l'évaluation, la conception de ce test s'est appuyée sur deux documents qui lui sont liés. Le premier est le manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue (A.L.T.E, 2011). Le second est une évaluation des compétences en langues et conception de tests (A.L.T.E, 2002).

De plus, nous nous sommes inspirées de la méthode « recherche-action » de Catroux (2002), qui n'est autre qu'un plan d'action, fruit d'une réflexion faite à partir des observations du terrain (pp.8-20).

Dans un premier temps, nous expliquerons les différentes étapes du processus de la conception du nouveau matériel d'évaluation à savoir, la nécessité d'un nouveau test, l'élaboration du test qui englobe trois étapes : la planification, la conception et l'expérimentation. Cette dernière couvre quatre sous-étapes : le pré testage, la révision des items, la passation du test et l'annonce ou la délivrance des résultats. Enfin, vient l'étape finale de la prise de décision.

Dans un deuxième temps, nous présenterons le test. Nous décrirons chaque épreuve de production comme de compréhension, ainsi que ses contenus en termes d'exercices et d'items, de supports, de notation et de durée.

7.1. Emergence du test « Maison »

C'est dans une perspective de changement, de contextualisation et d'adaptation que s'inscrit ce travail de recherche. Il n'est pas question de rejeter entièrement les tests existants mais, de « *s'inspirer de leurs atouts, prendre connaissance de leurs limites puis définir des orientations méthodologiques* » nouvelles (Kettani, 2022, p. 69).

En effet, c'est à partir de l'analyse et de l'interprétation des résultats du test DELF A1 passé au niveau du CEIL de Mascara, et la connaissance des besoins des candidats ainsi que de leur contexte, que nous avons décidé de l'élaboration de ce nouveau dispositif.

7.2. Processus d'élaboration du test « Maison »

Le processus d'élaboration de test comporte plusieurs étapes et sous-étapes aussi importantes les unes que les autres. Ces étapes sont enchevêtrées de telle manière qu'aucune ne peut commencer sans que la précédente soit terminée.

7.2.1. Nécessité d'un nouveau test

Cette première étape qui d'habitude émane d'une institution selon les recommandations du manuel du Cadre (2011) relève dans notre travail de recherche d'une initiative personnelle. En effet, après avoir défini le profil des apprenants du CEIL de l'université de Mascara et détecter leurs besoins et attentes ainsi que leur contexte d'études, ce qui est pour Kettani (2002) un « *principe fondamental à toute conception efficace d'un outil pédagogique* » (p.81) à travers le questionnaire que nous leur avons soumis. Puis à partir des difficultés rencontrées suite à la passation du DELF A1, qui sont en réalité des biais ayant fossé les résultats attendus, que nous avons jugé utile voire, imminent de la nécessité de la conception d'un nouveau matériel didactique plus adapté.

Ce dernier relève d'un besoin urgent, d'une volonté de changement et d'amélioration, afin d'évaluer les compétences langagières de ces étudiants de manière pertinente, équitable et valide.

7.2.2. Elaboration du test

Cette étape succède directement à celle de la nécessité de la mise en place d'un nouvel appareil d'évaluation suite à l'existence de dysfonctionnements des modèles du marché. Elle comprend les étapes les plus importantes dans la création d'un dispositif d'évaluation, à savoir la planification, la conception et l'expérimentation. Cette dernière se subdivise en trois autres sous-étapes dont le pré testage, la révision des items, la passation et la délivrance des résultats. Enfin, le test s'achève par une deuxième étape de prise de décision qui s'inscrit dans une perspective d'orientation vers un groupe homogène pour une formation adaptée.

7.2.2.1. Planification

L'ingénierie d'un nouveau dispositif ne peut se faire sans connaissance quasi totale des parties concernées. Il s'agit de collecter de données concernant les candidats, d'identifier leurs besoins et leurs attentes et de tracer l'objectif (s) du test. Pour ce faire, nous avons réalisé un questionnaire qui nous a permis de répondre aux questions relatives au manuel du Cadre (p. 22) que nous avons adaptées à la réalisation du test « Maison » :

- Les caractéristiques des candidats (Age, genre, niveau d'études).
- L'objectif du test (évaluation des prés- acquis, évaluation diagnostique, test de positionnement, niveau du CECRL, formation adaptée).
- Le contexte éducatif des apprenants.
- L'utilité de ce test (en quoi et à quoi pourrait –il servir ?).
- Par ailleurs, d'autres questions ont été soulevées mais d'ordre logistique, à savoir :
 - Le nombre de candidats concerné par le test.
 - L'espace, les locaux disponibles et opérationnels.
 - Le nombre de surveillants.
 - La forme de livraison du test : papier / électronique.
 - Le financement du test.

Le test « Maison » de type DELF A1 a concerné 2 groupes d'étudiants inscrits à l'université de Mascara au nombre de 64. Ce sont des étudiants qui se sont inscrits au CEIL pour diverses motivations mais, la plus récurrente est celle d'améliorer leur niveau en langue française à travers une formation efficace.

Cependant, en amont de cette formation, ces apprenants doivent se soumettre à un test de positionnement qui a l'avantage d'une part, de nous (concepteurs) informer du niveau réel afin de les répartir dans des groupes leur correspondant. D'autre part, ce test leur permettrait de prendre conscience des compétences acquises ou pas, et des efforts et parcours qui restent à réaliser. Ce test délivré en version papier s'est déroulé au niveau du CEIL de Mascara au mois d'octobre de l'année 2018/2019 avec l'aide de collègues pour la surveillance des épreuves. De plus, l'équipement utilisé (PC et microphone) pour l'épreuve de la compréhension de l'oral et le tirage du test ont été pris en charge par nous-mêmes.²¹

7.2.2. 2. Conception

Une fois que toutes les informations recueillies, les premières spécifications de tous les aspects du test peuvent se mettre en place. En effet, C'est à partir d'une fine analyse des besoins des candidats ainsi que de leur contexte, que se décident son contenu variable et ses contraintes, son objectif, les compétences évaluées et le niveau ciblé.

Pour la réalisation de cette étape charnière, le manuel (p.23) recommande de faire recours aux chapitres 4,5 et 9 du Cadre (2001) pour tracer les grandes lignes caractéristiques du test autour des points suivants :

7.2.2.2.1. Objet de l'évaluation

Ceci permet de définir les compétences à évaluer et le niveau de performance. En effet, le test « Maison » vise l'évaluation des compétences en réception et

²¹ Ce test délivré en version papier s'est déroulé au niveau du CEIL de Mascara au mois d'octobre de l'année 2018/2019 avec l'aide de collègues pour la surveillance des épreuves. De plus, l'équipement utilisé (PC et microphone) pour l'épreuve de la compréhension de l'oral et le tirage du test ont été pris en charge par nous-mêmes.

production, à l'oral comme à l'écrit en vue de situer les candidats dans les niveaux A1 ou A2 selon le CECRL.

7.2.2.2.2. Objet principal de la tâche

Une tâche doit être planifiée en fonction du type de compétence langagière à évaluer. Il importe de souligner que le principe même de l'évaluation repose sur la construction d'une tâche qui n'est autre que la relation entre un stimulus et une réponse. Car, lorsque ce lien est absent, les candidats pourraient répondre correctement à des items d'un texte auquel ils n'avaient pas compris ou que le stimulus a donné une réponse juste « *sans que l'on ait testé quoi que ce soit d'utile* » (Evaluation de compétences en langues et conception de tests, 2022, p.22). De plus, la difficulté d'une tâche ne s'arrête pas qu'au niveau linguistique mais, au-delà. L'aspect culturel et cognitif que couvre la tâche et que certains candidats peuvent ignorer, pourraient être source de biais. C'est ce que nous avons relevé de l'épreuve de compréhension de l'écrit lors des exercices N°2, 3 et 4 du test DELF A1.

7.2.2.2.3. Supports utilisés

Ce point névralgique comprend : les genres, les types de texte et les thèmes abordés. En effet, le choix du texte qu'il soit écrit pour l'épreuve de la compréhension de l'écrit ou oral pour celle de la compréhension de l'oral, doit tenir compte des éléments suivants :

- **Appropriation du texte** : Elle se fait en fonction de l'âge des candidats, de leurs niveaux d'études, de leurs formations antérieures, et de leurs expériences/connaissances propres
- **Choix des textes** : Il doit impérativement éviter les sujets qui « fâchent ». La culture, la religion, les mœurs et les positions politiques, représentent des dérives à éviter dans l'absolu. Ajoutons à cela le registre de langue utilisé comme l'argot et le familier que beaucoup de candidats ignorent.
- **Authenticité des textes** : Les textes choisis doivent refléter les situations de la vie courante des candidats, les simuler ou s'en approcher sans pour autant les reproduire. Les articles de presse et les magazines s'y prêtent bien à cet objectif. Néanmoins, pour des besoins spécifiques, le concepteur du test peut fabriquer des textes en partie ou en entier.

- **Relation texte/candidat** : L'intérêt que porte le candidat pour le document est décisif. Il peut faciliter ou entraver sa compréhension. Un sujet tabou mettant mal à l'aise le candidat ou ne correspondant pas à ses convictions, un sujet qui est loin des centres d'intérêts du candidat sont à bannir. D'où l'importance de proposer des sujets tirés des situations de communications que pourraient éventuellement rencontrer les candidats.
- **Difficulté des textes** : Qu'il soit lu ou entendu, la difficulté d'un texte peut se révéler à plusieurs niveaux :
 - ✓ **Structure linguistique** : Un texte renfermant des phrases courtes et simples à la forme active est plus facile à comprendre qu'un texte comprenant des phrases longues à la forme passive.
 - ✓ **Structure narrative d'un texte** : Un récit comportant 2 à 3 personnages dépendants les uns des autres et/ou s'adressant directement aux candidats avec 2 à 3 événements respectant une certaine chronologie est plus facile à saisir qu'un texte comptant des personnages et plusieurs événements détachés les uns des autres. Ceci est d'autant plus vrai lors de l'épreuve de compréhension orale quand, la bande son est un monologue rapportant peu d'éléments, sans changement de lieu et de temps. À l'inverse, une conversation entre plusieurs locuteurs de sexe et d'âge différents, avec plusieurs voix, des débits rapides et différents accents entraverait la compréhension.
 - ✓ **Utilisation de déclencheurs** : Un texte accompagné de dessin, d'image fixe ou animée, avec ou sans bande son faciliterait sa compréhension.

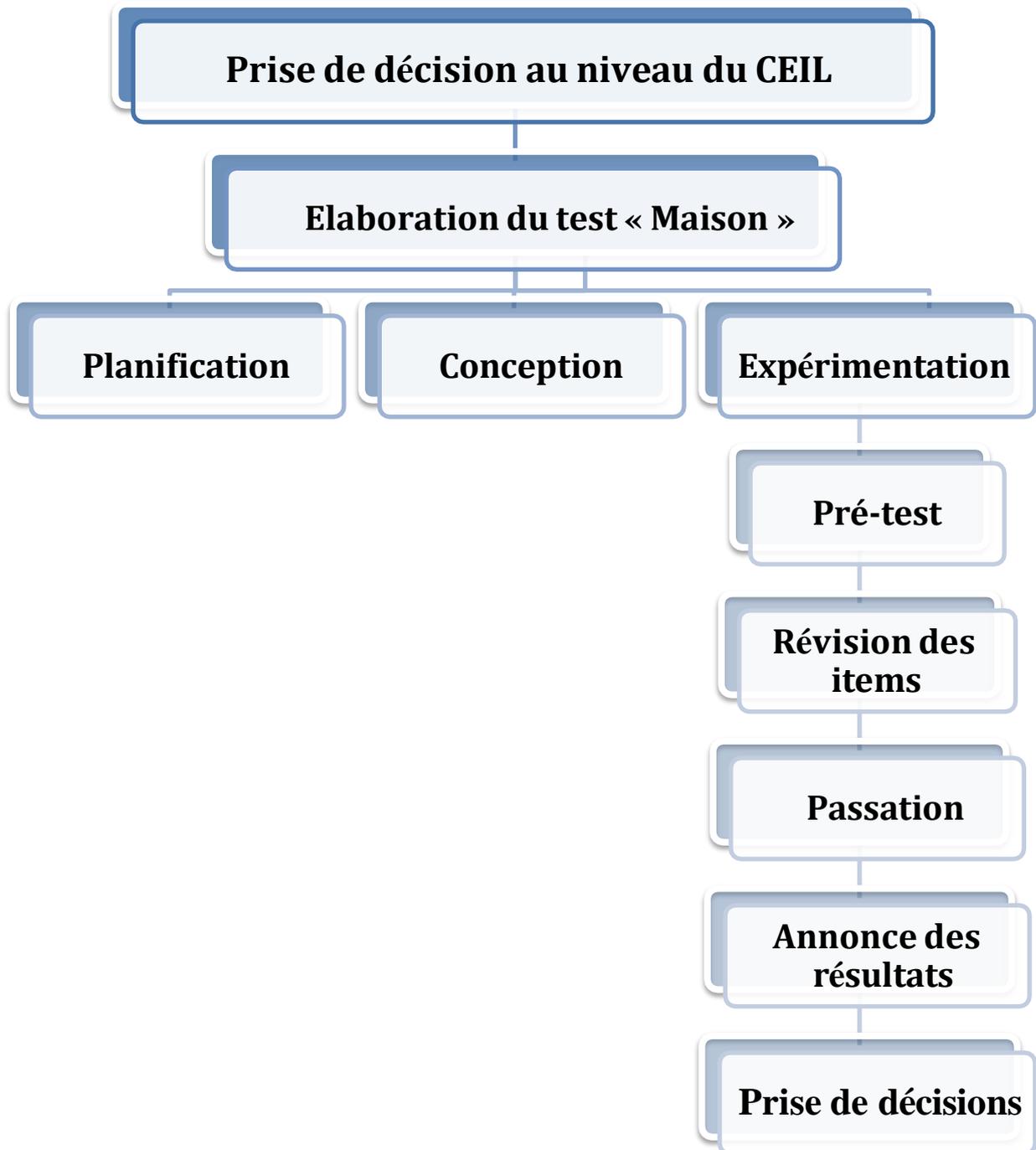


Figure N° 60 : Schéma global de l'élaboration du test « Maison »

7. 2.2.4. Consigne

Elle dicte au candidat comment réaliser la tâche, c'est pour cette raison qu'elle doit-être annoncée de la manière la plus claire et concise possible pour éviter toute ambiguïté et tout quiproquos. Une consigne mal rédigée peut affecter la validité et la fidélité d'un test. Par ailleurs, elle doit tenir compte du niveau de langue du candidat et ne doit pas contenir la double négation. De plus, au cas où cette consigne est nouvelle pour le candidat, elle doit-être précédée d'un exemple.

7.2.2.5. Respect de la progression de la difficulté des exercices

La difficulté des exercices doit se faire dans une progression de manière à ne pas décourager les candidats et de leur permettre de répondre à un maximum d'items. Elle doit –être intra et inter exercice.

Quant au test contextualisé, nous avons opté pour des textes courts pour les épreuves de compréhension de l'oral comme de l'écrit et toujours en relation avec le contexte algérien tels que : l'affiche des annonces publicitaires de téléphonie, un message téléphonique, un fait-divers et une interview réalisée par un journaliste algérien en Algérie. Pour la production de l'écrit, nous fabriqué avons rédigé un formulaire à remplir identique à ceux qu'un étudiant doit remplir en chaque début d'année universitaire.

7.2.2.2.6. Les aspects techniques du test

Par ailleurs, le manuel (p.24-25) rajoute les traits reflétant l'aspect technique du test et qui se résume aux points suivants :

- **Nombre de parties du test** : Il concerne les différentes épreuves constituant le test (Compréhension de l'oral/compréhension de l'écrit/production de l'oral/production de l'écrit).
- **Durée et le nombre d'exercice de chaque partie** : Il importe de rappeler que le temps alloué au test devrait prendre en compte les capacités d'un candidat moyen à répondre.
- **Nombre d'items utilisés par partie** : Il faut veiller à utiliser un nombre égal d'item pour chaque partie et de varier leur type (choix multiples/ appariement/ classement/ complétion /items à sélection de réponses : vrai/faux/ items à réponse libre).

- **Longueur des textes et le nombre de mots** : Il convient de souligner que l'utilisation de texte long n'est pas un gage de facilité. Un texte même court peut être dense, renfermant un nombre important d'information est difficile à traiter. C'est le cas du support de l'exercice N° 03 de l'expression écrite du DELF A1.
- **Echelle de notation** : le point donné à chaque item et à chaque exercice. Pour ce faire, une grille ou clé de correction doit-être réalisée selon un barème bien étudié, ainsi qu'un corrigé type au préalable, afin de décider des réponses justes, des réponses attendues et des réponses acceptées. ²²

Il importe de rappeler que, nous avons calqué le test contextualisé sur le test DELF A1. De fait, nous avons repris le même nombre d'exercice et le même nombre d'items par exercice, en respectant la même durée pour chaque partie du test. Aussi, avons-nous utilisé les barèmes et les grilles de correction identiques à ceux proposés par le corrigé du test DELF A1 afin de nous faciliter la tâche et d'assurer la validité du test.

7.2.3. Expérimentation

Cette étape comporte trois sous-étapes : le prétest, la révision des items et la passation du test final.

7. 2.3.1. Pré- testage

Avant même de valider le test dans sa globalité, il importe de s'assurer de la qualité du matériel d'évaluation, à travers un test pilote sur un échantillon représentatif de candidat à la seule condition que ce dernier ait le même profil que celui des candidats concernés par le test final et doit se dérouler dans les mêmes conditions. Ce pré-testage permet au concepteur de déceler la défectuosité du test au niveau des items et/ou des consignes (facile/ très facile/ambiguë/ clair/ complexe) et de puiser dans la banque de réserve pour les remplacer.

²².Concernant la correction des productions écrite/orale, d'autres éléments entrent en jeu, à l'exemple de : la pertinence des idées, le nombre de mots, les fautes d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison, la ponctuation et le respect de la consigne. Pour ce qui est de l'oral , il convient de juger la prononciation, le bagage linguistique, le débit et l'interaction

7. 2.3.2. Révision des items

Le pré-test permet de diagnostiquer l'état de la validité des items que le concepteur doit impérativement changer en cas de défectuosité. C'est en puisant dans sa banque de réserve d'items que l'évaluateur choisi l'item le plus adéquat et le plus valide. Concernant le test « Maison », sur les conseils de collègues, le changement que nous avons opéré n'a touché qu'un seul item, celui de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit, jugé très facile.²³

7. 2.3.3. Passation

Une fois l'étape du pré- testage et de la révision des items achevées, vient l'étape de la passation grandeur nature, la mise en place du test sur le terrain. Cette passation ou étape d'opérationnalisation du test (Le Manuel, 2011, p. 5) se déroule le jour « J » en heure « H ».

En effet, ce test contextualisé s'est déroulé au niveau du CEIL de Mascara, au mois d'octobre, en début de session de l'année 2018/2019 avec 64 candidats. Plusieurs collègues ont été mobilisés pour la surveillance des candidats qui étaient répartis sur 3 salles. L'équipement utilisé consistait en un ordinateur portable et des baffles pour la compréhension de l'oral.

Nous signalons que l'épreuve de l'expression orale nous a pris plus de temps car, il fallait auditionner chaque étudiant à part. Et l'épreuve qui a retenu le plus les candidats était celle de la production écrite. Pour le reste, les candidats finissaient avant le temps qui leur était accordé.

Une fois le test administré, les copies ramassées, nous les avons numérotées de 1 à 64 et masqués leurs noms dans un souci d'objectivité.

²³ Concernant le test «Maison », sur les conseils de collègues, le changement que nous avons opéré n'a touché qu'un seul item, celui de l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit, jugé très facile.

7.2.3.4. Correction

Une fois, le test administré et les copies codifiées, nous avons entamé l'étape de la correction. Pour ce faire, nous avons utilisé les grilles de correction que celle fournies par le test DELF A1 dans un souci de validité.

Par ailleurs, cette étape a duré 15 jours et l'épreuve qui nous a le plus retenue est celle de la production écrite même-si un nombre élevé de candidat n'a répondu qu'à un seul exercice. Enfin, nous avons établi des listes des noms des candidats ainsi que leurs notes pour les informer des résultats.

7.2.3.5. Annonce des résultats

Une fois la correction achevée, vient l'étape de l'annonce des résultats du test qui se fait par affichage au niveau des locaux du CEIL. Les candidats peuvent alors s'assurer ou pas de l'acquisition du niveau A1 selon le Cadre (2001).

7.2.4. Prise de décision

Cette dernière phase repose sur la conception de différents dispositifs d'aide à apporter aux candidats pour pallier les éventuelles difficultés relevées lors de la phase de mesure. Elle consiste à mettre des plans de formations adaptés au niveau de chaque groupe de candidats afin de leur assurer un accompagnement efficace à la réussite de leurs études.

7.3. Description du test «Maison »

Le test que nous avons conçu à partir du modèle du DELF A1 évalue les quatre compétences, dure 1 heure 30mn et est noté sur 100 points. Tout comme le DELF A1, le test « Maison » débutera par l'épreuve de la compréhension de l'oral que nous détaillerons comme suit

7.3.1. Epreuve de la compréhension de l'oral

L'épreuve de la compréhension de l'oral s'appuie sur un seul support sonore, une interview authentique extraite de l'Internet entre un journaliste et le chanteur et acteur Marc Lavoine à l'occasion de sa visite à Alger en Mars 2018. Cette épreuve

comporte quatre exercices, et dure 30 mn et est notée sur 25 points. L'objectif de cette épreuve est d'évaluer la compréhension orale des candidats du CEIL, selon les descripteurs de compétence du CECRL(2001) pour un apprenant du niveau A1 :

- Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. (p.55)
- Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. (p.56)
- Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. (p.62)
- Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves. (p.62)

Le tableau ci-dessous résume cette première épreuve du test comme suit :

Tableau N° 82. Contenu de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Épreuve	Objectifs	Supports	Formes	Durée	Barème
Compréhension de l' oral	-comprendre une intervention lente et bien articulée	un document authentique audio de : une interview de Marc Lavoine.	Exo1 : 03Items	30mn	05pts
	-comprendre des instructions.		-Exo2 : 4Items		-08pts
	-suivre des directives courtes et simples.		- Exo3 :01Item		-06pts
			- Exo4 :01Item		-06pts

7.3.2. L'épreuve de la compréhension de l'écrit

C'est la deuxième épreuve de ce test, est compte quatre exercices qui renferment 13 items, dure 30 mn et elle est notée sur 25 points. Cependant, elle s'appuie sur quatre supports différents, à savoir : un message sur Messenger, une annonce de téléphonie, un fait-divers et une annonce de location de voiture. L'objectif de cette épreuve est d'évaluer la compréhension écrite des apprenants du CEIL selon les recommandations du CECRL(2001) d'un apprenant de niveau **A1**:

- Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.(p.57)
- Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale. (p. 58)
- Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. (p.58)
- Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. (p.58)
- Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre). (p.59)

Le tableau ci-dessous résume cette épreuve du test comme suit :

Tableau N° 83. Contenu de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Épreuve	Objectifs	Supports	Formes	Durée	Barème
Compréhension de l'écrit	-comprendre des textes très courts et très simples en relevant des noms, des mots familiers.	-Un message sur Messenger	Exo1 : 05Items	30mn	10pts
	-comprendre des messages simples et brefs sur carte postale.	-annonce	-Exo2 : 2 Items		-04pts
	- Se faire une idée sur le contenu d'un texte informatif assez simple.	-un fait –divers.	- Exo3 :03Item		-06pts
		-Annonce	- Exo4 :03Item		-05pts

7.3.3. Epreuve de la production écrite

L'épreuve de l'expression écrite comporte deux exercices, dure 30 mn et elle est notée sur 25 points également. Il s'agit dans le premier exercice de remplir un formulaire pour l'obtention d'une carte de bibliothèque. Il est question dans le deuxième exercice de produire un court texte de 40 à 50 mots. L'objectif de cette épreuve est d'évaluer les compétences des candidats du CEIL au niveau de la production écrite selon le CECRL(2001) qui recommande pour un niveau A1 de pouvoir :

- Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. (p.51)
- Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. (p.52)
- Peut écrire une carte postale simple et brève. (p.69)
- Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc... sur une fiche d'hôtel par exemple. (p.69)
- Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. (p.68)

Le tableau ci-dessous résume cette épreuve du test comme suit :

Tableau N° 84. Contenu de l'épreuve de l'expression écrite

Épreuve	Objectifs	Supports	Formes	Durée	Barème
Expression de l' écrit	-Remplir un formulaire (chiffre, date, nationalité).	Un document authentique : remplir un formulaire pour acquérir une carte de bibliothèque.	-Exo1	25mn	-10pts
	- écrire une carte postale simple.	-répondre à un message.	-Exo2		-15pts

7.3.4. Epreuve de la production orale

L'épreuve de l'expression de l'oral comporte trois exercices, dure 5 à 7 mn et elle est notée sur 25 points. Il s'agit dans le premier exercice d'un entretien dirigé où il est question pour le candidat de se présenter et de parler de lui et de ses centres d'intérêts.

Dans le deuxième exercice, il s'agit d'un échange d'informations entre le candidat et l'évaluateur via des questions sur des sujets familiers.

Enfin, il est question dans le troisième exercice d'un dialogue simulé entre le candidat et l'évaluateur pour établir un contact social.

L'objectif de cette épreuve est d'évaluer les compétences des candidats du CEIL au niveau de la production orale selon le CECRL (2001) qui recommande pour un niveau A1 de pouvoir :

- Peut produire des expressions simples et isolées sur les gens et les choses. (p.49)
- Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. (P.49)
- Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.
- Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif. (p.62)
- Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure. (p.66)
- Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.

- Peut répondre à des questions simples et en poser ; Peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers.
- Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.
- Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures. (p.67)
- Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique. (p.68)

Tableau N° 85. Contenu de l'épreuve de la production orale

Épreuve	Objectifs	Supports	Formes	Durée	Barème
Expression de l'oral	-se présenter -parler de soi -Se d'écrire, décrire un lieu. Produire des expressions simples et isolées.	Aucun		5 à 7mn	25pts

7.4. Présentation du test « Maison »

Ce test calqué sur le DELF A1 du CECRL évalue les quatre compétences : la compréhension orale / écrite et la production orale / écrite. L'épreuve de chaque compétence comporte le même nombre d'exercices avec le même nombre d'items et de points que ceux du test DELFA1 et dure 1heure 30mn.

Nous allons dans ce qui suit décrire l'épreuve de chaque compétence, ses exercices, ses supports, ses items, sa notation et ses consignes.

7.4.1. Epreuve de la compréhension de l'oral

Cette épreuve se compose de 04 exercices, dure 30mn et est notée sur 25points. Nous commençons par la description de chaque exercice, à savoir ; la transcription de

la séquence audio utilisée du moment qu'il est question d'écoute, du nombre d'item utilisé, de la consigne et de la notation.

7.4.1.1. Exercice N°1 de la compréhension de l'oral

C'est un exercice qui comporte 03 items et est noté sur 05 point (01point pour le premier item et 02 points pour les deux autres). Les candidats doivent d'abord écouter deux fois un document sonore d'une durée de **0.48mn**, avec 30 secondes de pause entre les deux écoutes, puis ils auront 30 secondes de réflexion avant de répondre.

Transcription de la séquence de l'exerciceN°1

J : Marc Lavoine, bonjour !

M.L : Bonjour.

J : Quelle est votre réaction après la grande réussite de votre spectacle ?

M.L - Et bien//je me réveille//j'étais un peu flottant tout à l'heure//parce que heu//je suis un peu //étourdi//étourdi euh//par tout ce qui a précédé le concert lui-même euh//l'émotion avec laquelle on est arrivée↑//ou nous avons découvert/comment j'ai découvert Alger↑//et puis le chemin que nous avons fait jusqu'à la salle/toute la journée qui s'est passée avant↓ et vraiment une heure/l'heure 45 qui s'est produite sur scène/a été//un miracle d'émotion↑//une vague très forte ↑alors je suis un peu vide ce matin ↓mais ça va ↓che /je suis heureux↓.

7.4.1.1.1. Item N°1 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral

Dans cet item, les candidats doivent cocher la case portant le nom de l'invité parmi trois noms donnés. L'objectif étant d'une part de distinguer entre les deux voix ; celle de l'invité et celle du journaliste. D'autre part, cet item permet d'évaluer la discrimination phonatoire chez ces candidats.

Rappel de la consigne

1. Quel est le nom de l'invité ?

Cochez la bonne réponse.

- Marc Balavoine ?

- Marc Lavoine ?
- Marc la voix ?

7.4.1.1.2. Item N°2 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral

Dans item, il est question de mentionner le moment pendant lequel s'est déroulée l'interview.

Rappel de la consigne

2. L'interview s'est déroulée

- le matin ?
- le soir ?
- l'après-midi ?

7.4.1.1.3. Item N°3 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral

Dans ce dernier item, il est demandé aux candidats de mentionner la durée de la scène. Rappelons que cet item est accompagné de trois illustrations d'horloges indiquant chacune un horaire différent.

Rappel de la consigne

3. Combien de temps a duré la scène ?



7.4.1. 2.Exercice N°2 de la compréhension de l'oral

Cet exercice qui comporte 04 items est noté sur 08 points ; 02 points sont accordés à chaque item. De plus, il se déroule de la même manière que le précédent, à

savoir, même temps d'écoute et même temps de pause et même consigne, sauf que la durée de cette séquence audio dure **0.55mn.**

Transcription de la séquence du 2^{ème} exercice

J : Vous avez profité de l'occasion pour rendre visite à l'ancienne maison de votre tante !

M.L : Oui/oui !

J : Je pense qu'il y avait une grande émotion ?

M.L : Oui↑// d'abord/ ça été compliqué parce qu'elle se souvenait pas de l'adresse ↑elle se souvenait de//de l'avenue ↑du virage ↑de l'épicerie ↑mais se souvenait pas de l'adresse↓//et nous y sommes allés/on/on a d'abord regardé la porte/hum et puis j'ai pu faire des photos /des numéros au 61 bis/et puis nous sommes montés au 1^{er} étage//et on a frappé à la porte/et j'ai pu entrer.

7.4.1.2.1. Item N°1 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'oral

Dans cet item, il est question pour les candidats d'indiquer la personne dont l'invité voulait visiter la maison.

Rappel de la consigne

1- L'invité veut visiter la maison de :

- sa mère ?
- sa grand-mère ?
- sa tante ?

7.4.1.2.2. Item N°2 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'oral

Dans cet item, les candidats doivent cocher l'endroit dont la tante de l'invité se souvient.

Rappel de la consigne

2- Cette personne en question se souvenait de :

- la rue ?
- le boulevard ?
- l'avenue ?

7.4.1.2.1. Item N°3 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'oral

Il s'agit dans cet item d'indiquer le numéro de la porte parmi trois propositions.

Rappel de la consigne

3- Le numéro de la porte est :

- 61. dix
- 61. bis
- 61. sis

7.4.1.2.3. Item N°4 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'oral

Il est question dans cet item de cocher l'étage de la maison à visiter.

Rappel de la consigne

4. A quel étage sont-ils montés ?

- Premier
- Deuxième
- Quatrième

7.4.1.3. Exercice N°3 de la compréhension de l'oral

Cet exercice comporte un seul item et noté sur 06 points, au cours duquel il est question d'écouter deux fois le document sonore à 15 secondes d'intervalle, puis d'associer chaque situation à l'image proposée. Il est à noter qu'il y a 04 situations pour 05 images. Cette séquence audio dure : **0.33mn.**

Transcription de la séquence du 3^{ème} exercice

M.L : Les souvenirs de ma tante sont plus importants / plus grands pour moi que pour elle-même // et là / je les ai réveillé/déjà /quand elle a su que je partais en Algérie/ elle m'a laissé des messages//hum/ je lui ai proposé de venir mais elle a mal au pieds//elle s'est faite opérée/elle ne pouvait pas venir cette fois-ci mais euh // mais quand je lui ai parlé/elle était dans le métro d'abord↑ ensuite elle était dans la rue/parce qu'il pleuvait un peu// ensuite elle s'est mise à l'abri //et ensuite elle s'est mise à //elle a déjeuné dans un p'tit restaurant / et puis ce matin / j'ai reçu d'elle une photo avec une kachabia devant la porte de la maison de mes parents dans laquelle elle vit aujourd'hui.

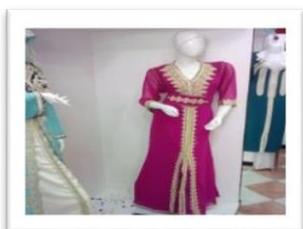
7.4.1.3.1. Item N°1 du 3eme exercice de la compréhension de l'oral

Il est question d'écouter deux fois le document sonore avant d'associer l'image donnée à la situation écoutée. Néanmoins, il y a 5 images (A, B, C, D, E) seulement 4 situations.

Rappel de la consigne

Associez chaque situation à une image.

Image A



Situation n°

Image B



Situation n°

Image C



Situation n°

Image D



Situation n°

Image E



Situation n°

7.4.1.4. Exercice N°4 de la compréhension de l'oral

Ce dernier exercice identique à celui de la même épreuve que celle du DELF A1 comporte un seul item est noté sur 06 points. Sa consigne est identique à l'exercice précédent, c'est-à-dire qu'il faut écouter une bande sonore, puis indiquer « **De quoi**

parle-t-on » « qu'est-ce qu'on demande » et « où est-ce ». Cette séquence audio dure 0.66mn.

Transcription de la séquence du 4^{ème} exercice

J : Alors/ parlons maintenant // de la musique↓ comme vous avez un grand public en Algérie↓ // est-ce –qu'on peut dire/ qu'il viendra un jour / ou vous allez faire une tournée ici en Algérie ?

M.L : Ah↑ une tournée/je ne sais pas/il faut voir avec Mohamed / hein↑ c'est lui le chef // mais / heu /revenir / chanter/et d'intégrer / eh //Alger dans le tour que nous ferons pour la prochaine tournée/ça paraît↓ devenir quelque chose de crédible/// azoul fellaown // hamlahken.

7.4.1.4.1. Item N°1 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats d'écouter 2 fois le document correspondant à des situations et auront 30 secondes de pause entre les deux écoutes pour vérifier leurs réponses.

Rappel de la consigne

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (De quoi parle-t-on ?) (Qu'est-ce qu'on demande ?) (Où est-ce ?).

De quoi parle-t-on ?	
Situation : A	De l'Algérie
	Du public
	De la musique

Qu'est-ce qu'on demande ?	
Situation : B	De faire une tournée en Algérie ?
	De faire le tour de l'Alger ?
	De faire le tour de la Kabylie ?

Ou est-ce ?	
Situation : C	A Alger ?
	En Algérie ?
	En Kabylie ?

7.4.2. Epreuve de la compréhension de l'écrit

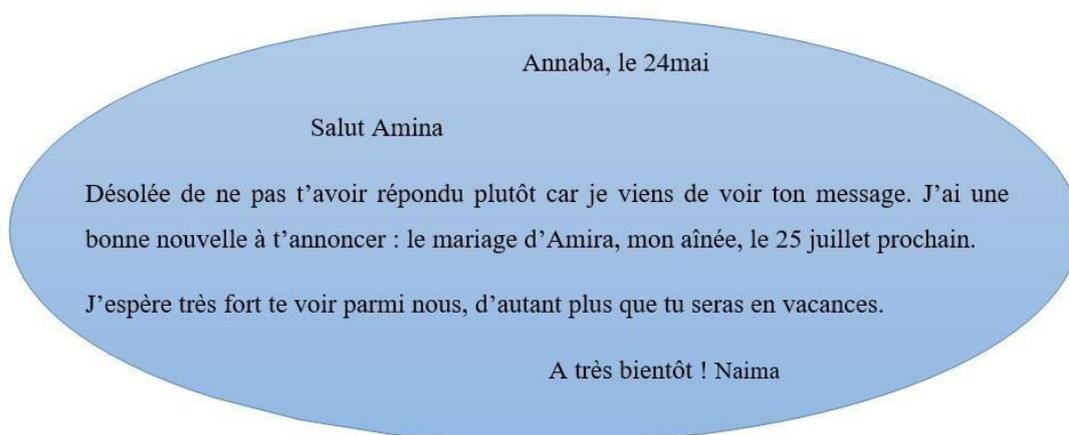
Cette épreuve se compose de quatre exercices, avec des supports différents, auxquels il faut répondre en cochant la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée. Elle est notée sur 25 points et dure 30 mn.

Comme pour l'épreuve de la compréhension de l'oral, nous expliquons le déroulement de chaque exercice. Pour ce faire, nous commençons par la description de chaque exercice, à savoir ; son support, son nombre d'item, sa notation, sa consigne. Il importe de rappeler que pour les besoins de cette épreuve et pour se rapprocher le plus du contexte des étudiants algériens, nous avons utilisé un support différent pour chaque exercice.

7.4.2.1. Exercice N°1 de la compréhension de l'écrit

Cet exercice se compose de 05 items dont chacun est noté sur 02 point. Le support utilisé est un message sur Messenger (54 mots) envoyé par « Naima » qui habite en Algérie à son amie « Amina » qui habite en France pour l'inviter au mariage de sa fille aînée.

Support de l'exercice N°1 de la compréhension de l'écrit



7.4.2.1.1. Item N°1 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit

Ce dont il est question dans cet item, c'est de cocher la case comportant le nom du destinataire du message « Naima » en l'occurrence.

Rappel de la consigne

1. Qui a écrit ce message ?

- Amira ?
- Amina ?
- Naima ?

7.4.2.1.2. Item N°2 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, les candidats doivent désigner le type de message que représente en cochant une proposition parmi les trois situations.

Rappel de la consigne

2. C'est un message :

- Amical ?
- Administratif ?
- Publicitaire ?

7.4.2.1.3. Item N°3 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit

Concernant cet item, les candidats doivent définir l'objet de ce message, en cochant la bonne réponse parmi les quatre propositions données.

Rappel de la consigne

3. Quel est le but de ce message ?

- Présenter des excuses ?
- Invitation à un mariage ?
- L'annonce d'un mariage ?
- Les 4 à la fois ?

7.4.2.1.4. Item N°4 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit

Il est question dans cet item de donner le synonyme du mot « aînée » écrit dans le message.

Rappel de la consigne

4. Amira est :

- la plus grande ?
- La cadette ?
- La dernière ?

7.4.2.1.5. Item N°5 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit :

Dans cet item, il demandé de donner la période correspondant aux vacances d'Amina.

Rappel de la consigne

5. Amina sera en vacances :

- dans 2semaines ?
- dans 2 mois ?
- dans 2 jours ?

7.4.2.2. Exercice N°2 de la compréhension de l'écrit

Cet exercice de 02 items est noté sur 04 points : 02 points pour chaque item.

Il s'agit de trouver l'abonnement téléphonique qui offre les meilleurs avantages.

Support de l'exercice N°2 de la compréhension de l'écrit

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).	2_Avec le forfait Win Max Control de Mobilis, et pour la somme 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).
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).	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).

7.4.2.2.1. Item N°1 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit :

Ce dont il est question dans cet item pour les candidats est de donner le numéro de l'opérateur proposant les meilleures offres.

Rappel de la consigne

1. Quel est l'opérateur qui présente les meilleures offres ?
- .

7.4.2.2.2. Item N°2 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit :

Dans cet item, les candidats doivent mentionner le numéro de l'opérateur qui offre internet au prix le plus bas.

Rappel de la consigne

2. Quel est l'opérateur qui offre l'internet au moindre prix ?

7.4.2.3. Exercice N°3 de la compréhension de l'écrit

Cet exercice s'appuie sur un texte plus long, un fait-divers extrait du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire auquel nous avons apporté des modifications pour les besoins de notre test. Par ailleurs, il est accompagné d'une carte géographique de la partie nord de l'Algérie. Enfin, cet exercice comprend 2 items et est noté sur 6 points (03point pour chaque item).

support de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit

Vous lisez sur le journal et vous tombez sur le fait-divers suivant :

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 sûreté de la wilaya de Sétif. La drogue avait été livrée auparavant par deux personnes l'un habitant la wilaya 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



7.4.2.3.1. Item N°1 du 3^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, les candidats doivent dessiner l'itinéraire emprunté par les convoyeurs pour acheminer la drogue à destination à partir de la carte donnée ci-dessus.

Rappel de la consigne

1. Dessiner l'itinéraire des convoyeurs pour acheminer la drogue à destination.

7.4.2.3.2. Item N°2 du 3^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit

Il est question dans cet item d'indiquer le jour de la perquisition de la police.

Rappel de la consigne

2. Quand la perquisition de la police a eu lieu ?

- Un lundi ?
- Un mardi ?
- Un dimanche ?

7.4.2.4. Exercice N°4 de la compréhension de l'écrit

C'est un exercice qui traite du sujet de la location de voiture, contenant trois items et noté sur cinq points (01 point pour le 1^{er} item et 2 point pour le 2^{eme} et le 3^{eme} item chaque item).

Support de l'exercice N°4 de la compréhension de l'écrit

Une journée en semaine	De : 7heure à 20heure	1800DA
Une journée en week-end	De : 8heure à 23heure	2000DA
Tout le week-end, vendredi et samedi.	De : 8heure à 22heure	3800DA

7.4.2.4.1. Item N°1 du 4^{eme} exercice de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, il est question de relever le prix de la location d'une voiture par un samedi.

Rappel de la consigne

1. Vous louez une voiture le samedi, vous payez combien ?

- 1800 DA
- 2000 DA
- 3800 DA

7.4.2.4.2. Item N°2 du 4^{eme} exercice de la compréhension de l'écrit

Pour cet item, il est demandé aux candidats de cocher la case de l'heure à laquelle il faut remettre le véhicule loué en Week-end.

Rappel de la consigne

2. A quelle heure vous devez rendre la voiture que vous avez louée pour le week-end ?

- vendredi à 20h
- samedi à 22h
- vendredi à 22h

7.4.2.4.3. Item N°3 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit

Il s'agit dans cet item de mentionner l'heure à partir de laquelle les candidats peuvent disposer du véhicule loué un jour de semaine.

Rappel de la consigne

3. A partir de quelle heure vous pouvez prendre la voiture que vous louez un jour de semaine ?

- 08h
- 07h
- 20h

7.4.3. Epreuve de la production orale

Cette épreuve dure entre 5 à 7 minutes et est notée sur 25 points. Elle s'étale sur trois parties : un entretien dirigé, un échange d'informations et un dialogue simulé ou (jeu de rôle). De plus, elle évalue la dimension phonologique, lexicale, grammaticale, pragmatique et communicative des candidats. Pour ce faire, ces derniers disposent de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

7.4.3.1. Partie 1 : Entretien dirigé

Pour cette épreuve qui dure 1 minute, il est attendu du candidat qu'il se présente en premier lieu, puis parle de lui-même concernant sa famille, ses goûts et ses activités tout en répondant aux questions posées par l'examineur (exemples de questions: vous vous appelez comment ? comment s'écrit votre nom?, quelle est votre nationalité ? Parlez-moi de votre famille. Vous êtes marié(e) ? Vous avez des enfants? Quel âge ont-ils? Vous avez des frères et sœurs? Ils habitent où? Qu'est-ce qu'ils font?)

7.4.3.2. Partie 1 : Echange d'informations

Il s'agit dans cette épreuve qui dure 2 minutes de demander au candidat de poser des questions à l'examineur à partir d'une liste de mots clés concernant l'identité de ce dernier.

7.4.3.3. Partie 1 : Dialogue simulé (jeu de rôle)

Cette épreuve qui dure 2 minutes environ comprend deux parties : un dialogue simulé 1 et un dialogue simulé 2, dont l'objectif est d'obtenir des biens et des services à travers un jeu de rôle, où le candidat devient « client » et l'examineur « Vendeur ».

7.4.3.3.1. Epreuve du dialogue simulé 1

Il s'agit dans cette épreuve de réaliser la simulation d'une situation quotidienne de la vie réelle, à savoir aller faire ses courses.

7.4.3.3.2. Epreuve du dialogue simulé 2

Lors de cette épreuve, il est question d'évaluer le candidat sur sa capacité à interagir avec l'examineur, sur son contact social, l'échange de propos et les formes de politesse utilisées.

7.4.4. Epreuve de la production de l'écrit

Cette épreuve se compose de deux parties différentes dont chacune comporte un seul exercice. Elle est notée sur 25 points répartis comme suit : 10 points pour la première partie et 15 points pour la deuxième. Cette épreuve dure 30mn.

La première partie consiste à remplir un formulaire de données personnelles pour l'obtention d'une carte de bibliothèque. La deuxième partie consiste à répondre au message de Naima en quelques lignes (40-50 mots) pour s'excuser d'avoir décliné l'invitation au mariage de sa fille.

7.1.1.1. Exercice N°1 de la production de l'écrit

Il s'agit dans ce 1^{er} exercice qui se compose d'un seul item noté sur 10 points, de remplir le formulaire lors de la procédure de la réalisation d'une carte de bibliothèque.

7.4.1.1. Item N°1 du 1^{er} exercice de la production de l'écrit

Rappel de la consigne

Compléter cette fiche de renseignement.

Nom	
Prénom	
Date et lieu de naissance	
Adresse	
Mail	
TEL	
Université	
Département	
Spécialité	
Année universitaire	

7.4.2. Exercice N°2 de la production de l'écrit

Ce dont il est question dans cette deuxième partie qui comporte un seul item et qui est noté sur 15points, d'écrire à « Naima » un message de 40 à 50 mots dans lequel le candidat lui explique son empêchement pour assister au mariage de sa fille aînée « Amira ».

7.4.2.1 Item N°2 du 1^{er} exercice de la production de l'écrit

Rappel de la consigne

Vous avez un empêchement et vous ne pouvez assister au mariage de « Naima ».

Rédigez un message d'excuse pour expliquer votre situation. (40 à 50mots).

Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre, nous avons commencé par expliquer les motivations sous-jacentes à l'élaboration d'un nouveau dispositif, puis étayé toutes les étapes inhérentes à la conception du test. Ensuite, nous avons présenté le canevas des quatre compétences que renferme le test. Enfin, nous avons expliqué chaque épreuve, sa durée, sa notation, le nombre de chaque exercice qu'elle comporte. De plus, pour chaque exercice, nous avons d'abord décrit son support et transcrit les supports audios puis, repris chaque item avec sa notation et sa consigne. Dans le chapitre suivant, nous nous concentrerons sur la passation du test « Maison » et révéleront ses résultats.

CHAPITRE 08

La passation du test « Maison »

Introduction

A travers de ce chapitre, nous allons décrire la passation du test «Maison» regroupant les quatre épreuves ; compréhension de l'écrit/l'oral et production de l'écrit /l'oral. Pour ce faire, nous commençons par présenter le résultat global du test «Maison», puis nous annonçons le résultat global de chaque épreuve. Ensuite nous faisons un rappel de la consigne de chaque item de tous les exercices avant d'annoncer leurs résultats, puis leurs analyses ainsi que leurs interprétations. Enfin, nous terminons par une conclusion pour chaque épreuve.

8.1. Passation du test « Maison »

Après la conception du test « Maison », nous avons procédé à sa passation aux mêmes candidats qui ont passé le test DELF A1 deux semaines auparavant dans la même structure, le CEIL de Mascara, au cours du mois de novembre de l'année 2018/2019. L'objectif étant de mesurer les compétences communicatives de ces étudiants avec un outil contextualisé.

8.2. Résultats du test « Maison »

Suite à la passation du test Maison, nous avons obtenu les résultats décrits dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 86. Résultats du test « Maison »

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	70.31%	35.84 %

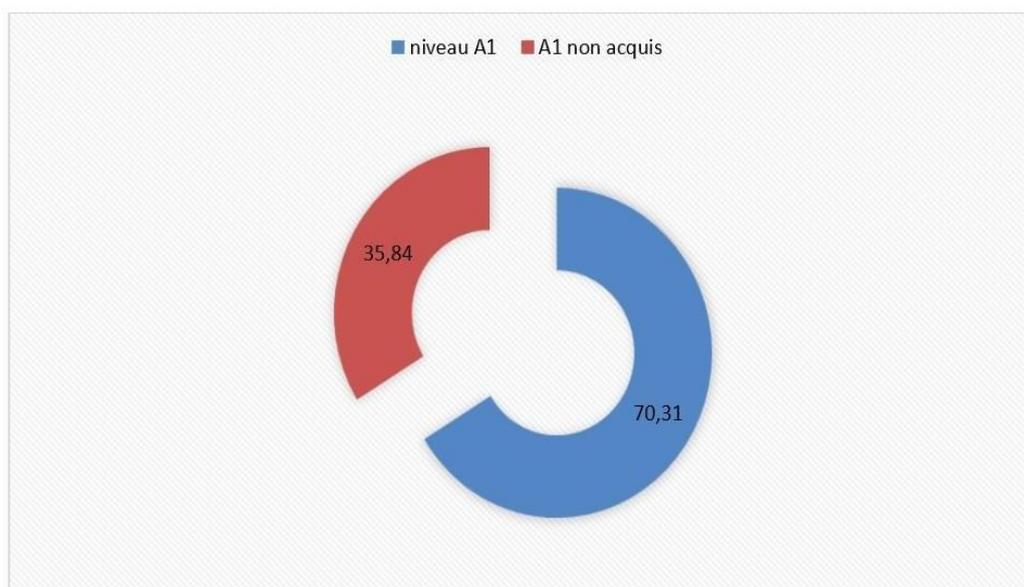


Figure N° 61 : Résultats du test « Maison »

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°86

70.31% des étudiants ont le niveau A1, tandis que **35.84 %** n'ont pas atteint ce niveau.

Pour expliquer ces résultats, nous avons effectué une analyse approfondie de chaque épreuve, et passer en revue les résultats de chaque exercice et de chaque items, afin d'identifier avec pertinence les difficultés auxquelles ont fait face les candidats du CEIL.

Nous commençons par annoncer les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral, ensuite, nous présentons et interprétons les résultats de chaque exercice et de chaque item.

8.2.1. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau donné ci-après :

Tableau N° 87. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	79.24 %	20.75%

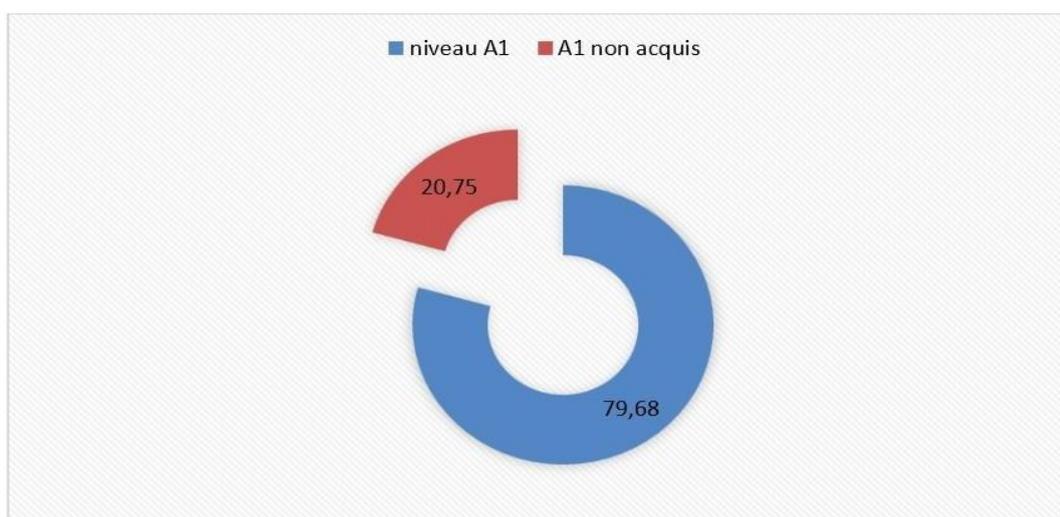


Figure N° 62 : Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°87

79.24% des candidats ont acquis le niveau A1 contre **20.75%** qui ne l'ont pas atteint en compréhension de l'oral.

Les candidats dans leur majorité ont réussi cette épreuve avec des notes allant de 13 pour la plus basse à 25 /25 pour la meilleure.

Par ailleurs, nous détaillerons chaque exercice avec tous les items qu'il comporte pour identifier et tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les candidats, de la manière suivante :

8.2.1.1. Exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

8.2.1.1.1. Item N°1 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral

Il est question dans cet item de donner le nom de l'invité.

Rappel de la consigne

1. Quel est le nom de l'invité ?

Cochez la bonne réponse.

- Marc Balavoine ?
- Marc Lavoine
- Marc la voix ?

Résultats de l'item N°1 de l'exercice N°1

Suite à la passation de l'item N°1 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 88. Résultats de l'item N°1 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	45.28 %	50.94%	3.77%

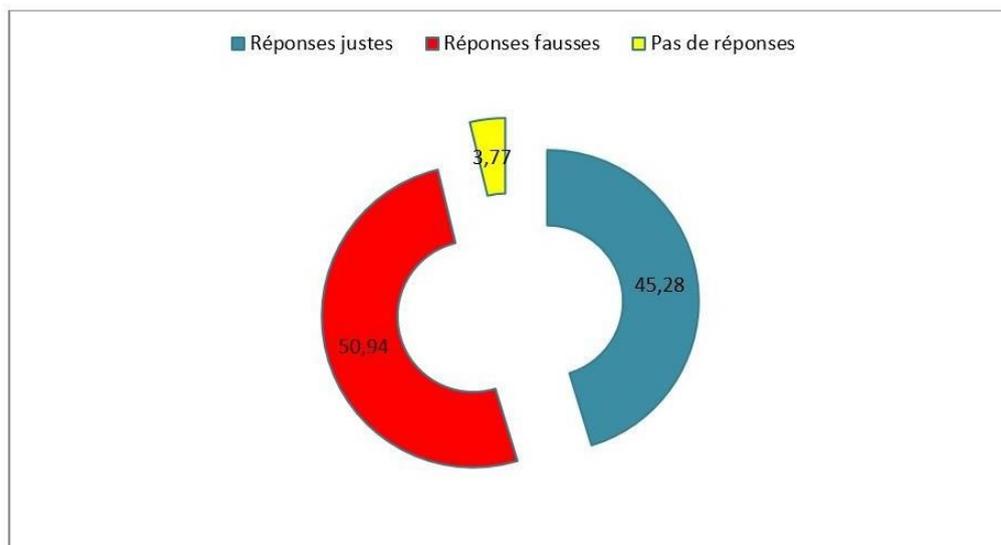


Figure N° 63 : Les résultats du tableau N°88

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°88

45.28% des candidats ont réussi à répondre à ce premier item, en cochant la case de Mark Lavoine. Cette juste réponse serait due au fait que l'artiste est connu ou par le fait que les candidats ont une bonne écoute. Il est à rappeler que cette tâche imposerait de la concentration et une discrimination auditive pour faire la différence entre les trois propositions données. Et, c'est justement ces habiletés recherchées dans ce type d'exercice qui font défaut chez 50.94% des candidats ayant formulé la réponse inexacte.

Cependant, nous soulignons que 3.77 % des candidats n'ont pas donné de réponses, ceci s'expliquerait par le fait qu'ils n'ont pas encore acquis la compétence de l'écoute car, bon nombre d'entre eux n'ont pas fait l'apprentissage de cette compétence, ou par découragement tout simplement.

8.2.1.1.2. Item N°2 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral

Rappel de la consigne

2- L'interview s'est déroulée :

- le matin ?
- le soir ?
- l'après-midi ?

Résultats de l'item N°2

Suite à la passation de l'item N°2 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 89. Résultats de l'item N°2 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	79.24 %	16.98%	3.77%

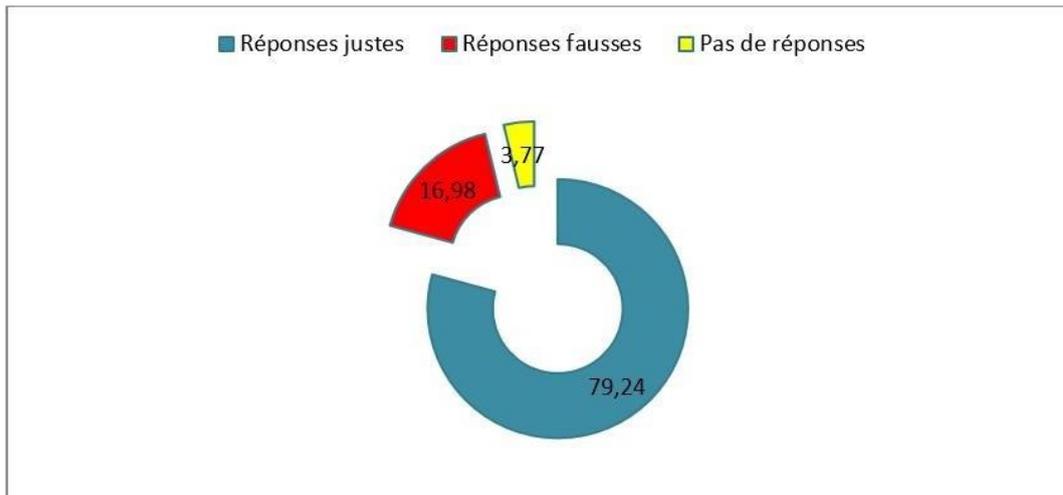


Figure N° 64 : Résultats du tableau N° 89

Analyses et interprétations des résultats du tableau N° 89

79.24 % des candidats ont donné la réponse juste contre **16.98 %** qui ont répondu faux. Cependant, nous soulignons que **3.77 %** des candidats n'ont pas répondu à cet item. D'emblée, nous constatons que c'est un item facile.

En effet, il est demandé aux candidats de relever le moment du déroulement de l'interview, le matin en l'occurrence. Ce taux de réussite important pourrait s'expliquer par le fait, d'une part, que c'est le deuxième item, et par conséquent, les candidats se sont familiarisés avec les voix des interlocuteurs. D'autre part, le nombre d'écoutes faciliteraient aux candidats de cerner le sujets et de s'habituer au débit des intervenants.

Par contre, nous remarquons que parmi les réponses fausses données, 90% des candidats ont coché la case de l'après-midi, ceci, par confusion entre la durée de la scène dont parle l'invité qui est de « 1h 45mn » et le moment de l'Interview.

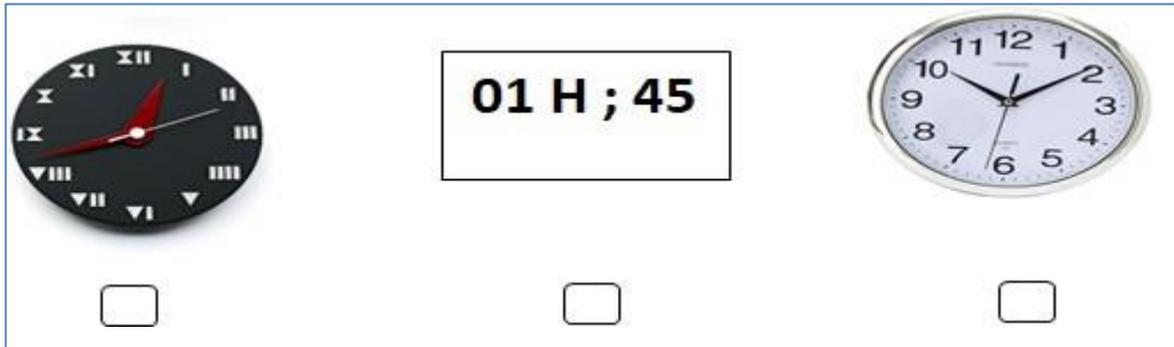
Enfin, le taux de non réponses serait dû aux difficultés linguistiques qui pourraient entraver la compréhension de la séquence et ne pas être en mesure de répondre correctement.

8.2.1.1.3. Item N°3 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral

Il est attendu des candidats de cocher la case indiquant la durée de la scène.

Rappel de la consigne

3-La scène a duré combien de temps ?



Résultats de l'item N°3

Suite à la passation de l'item N°3 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 90 : Résultats de l'item N°3 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	92.45%	0%	7.45%

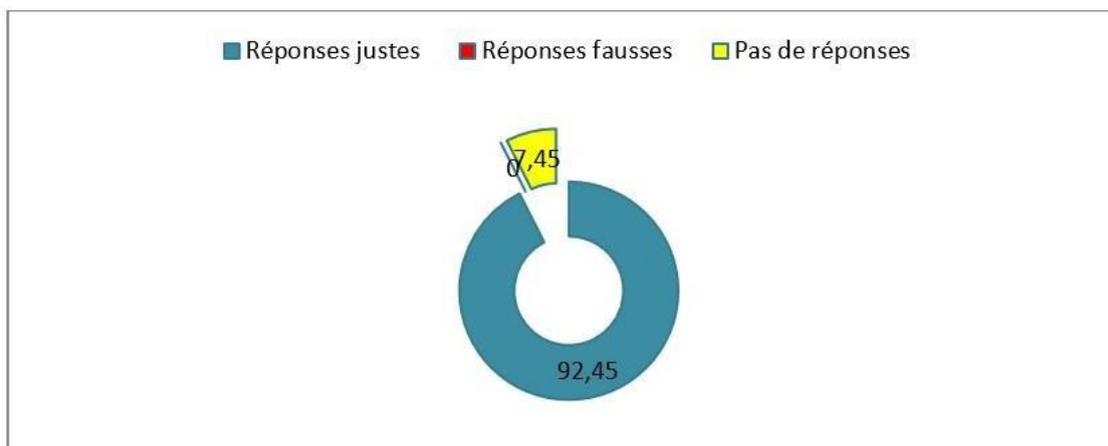


Figure N° 65 : Résultats du tableau N°90

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°90

92.45% des candidats ont répondu juste, contre 0 % de réponse fausse, c'est donc un item facile en psychométrie. En effet, il s'agit de cocher la case indiquant la durée de l'entretien parmi trois cases affichant trois horaires dont l'horaire juste. L'item est d'autant plus facile, car, le document sonore ne propose qu'un seul horaire, ce qui réduit donc les chances de se tromper.

En revanche, et malgré le fait que cet item soit à la portée de tous les candidats, 7.45% d'entre eux n'ont formulé aucune réponse. Cela serait dû à l'incompréhension de la consigne engendrée par les difficultés linguistiques.

8.2.1.2. Exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

8.2.1.2.1. Item N°1 du 2^{ème} exercice de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est question dans cet item de citer la personne dont l'invité souhaitait visiter la maison.

Rappel de la consigne

1- L'invité veut visiter la maison de :

- sa mère ?
- sa grand-mère ?
- sa tante

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 91. Les résultats de l'item N°1 du 2^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	98.11 %	1.88%	0%

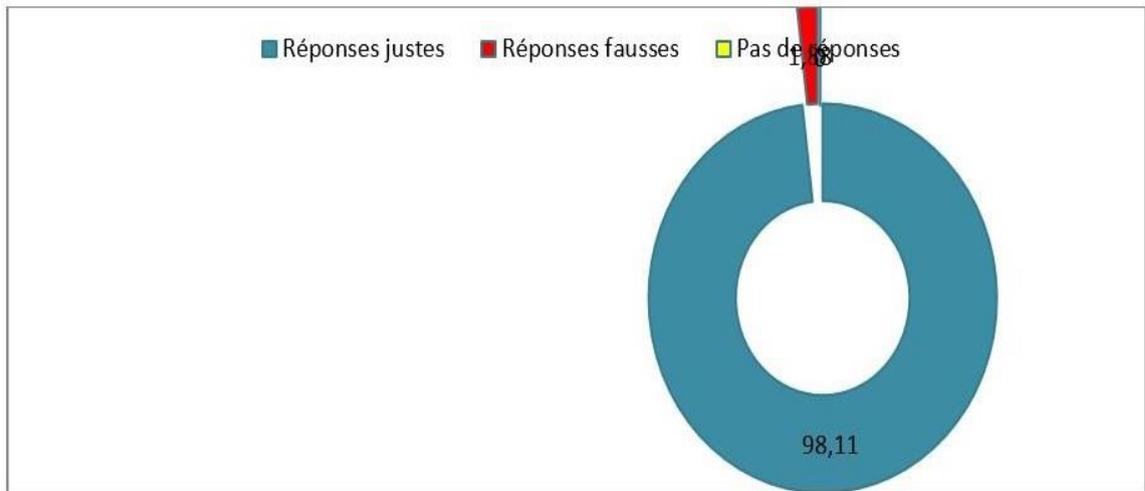


Figure N° 66. Résultats du tableau N°91

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°91

98.11 % des candidats seulement ont répondu juste, contre **1.88%**. D'après ces résultats, l'item est jugé très facile, d'autant plus que tous les candidats y ont répondu. De fait, il est question de cocher la case de la maison de la personne que l'invité a visitée. La réponse se trouvait dans la première phrase prononcée par le journaliste. Il faut reconnaître qu'à partir du deuxième exercice, les candidats se sont familiarisés avec le document, se concentrent mieux et écoutent efficacement les échanges, pour pouvoir répondre correctement.

8.2.1.2.2. Item N°2 du 2^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats de dire de quoi se souvient la tante de l'invité.

Rappel de la consigne

2- Cette personne en question se souvient de :

- la rue ?
- le boulevard ?
- l'avenue ?

Résultats de l'item N°2

Suite à la passation de l'item N°2 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 92 : Résultats de l'item N°2 du 2^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	86.76%	13.20 %	0%

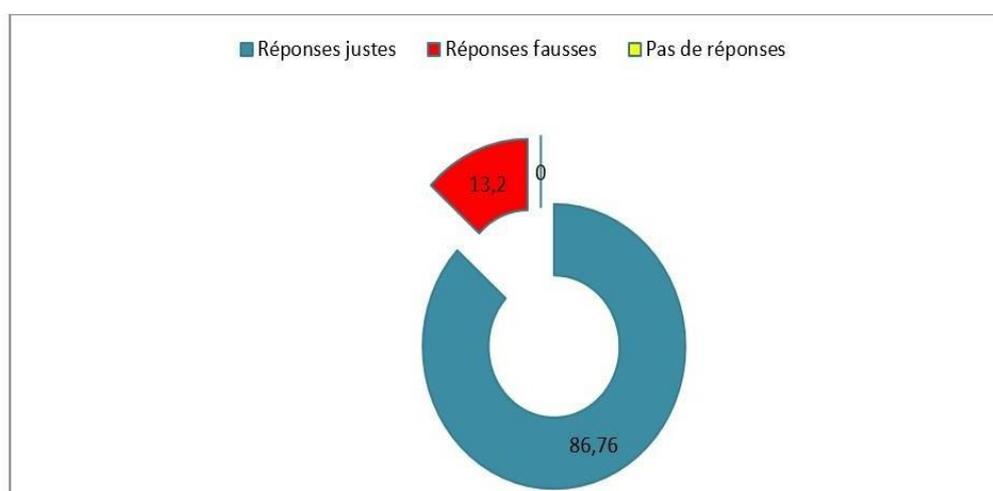


Figure N° 67 : Résultats du tableau N°92

Analyses et interprétations du tableau N°92

86.76 % des candidats ont répondu juste contre **13.20 %** qui ont répondu faux. Rappelons qu'il s'agit de cocher la case portant « l'avenue » parmi deux distracteurs synonymes qui ne figurent pas sur la bande -son. À priori, l'item est facile mais, pas pour les **13.20%** des candidats, qui par manque de bagage linguistique et par conséquent, manquent de confiance en eux, ont préféré cocher « la rue », un mot ordinaire, connu de tous plutôt qu' « avenue » un mot qu'ils ne connaissent peut-être pas.

8.2.1.2.3. Item N°3 du 2^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Il est question dans cet item de mentionner le numéro de la porte de la maison à visiter.

Rappel de la consigne

3- Le numéro de la porte est :

- 61.dix
- 61.bis
- 61.sis

Résultats de l'item N°3

Suite à la passation de l'item N°3 du 2^{eme} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 93 : Résultats de l'item N°3 du 2^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	77.35%	22.64 %	7.54%

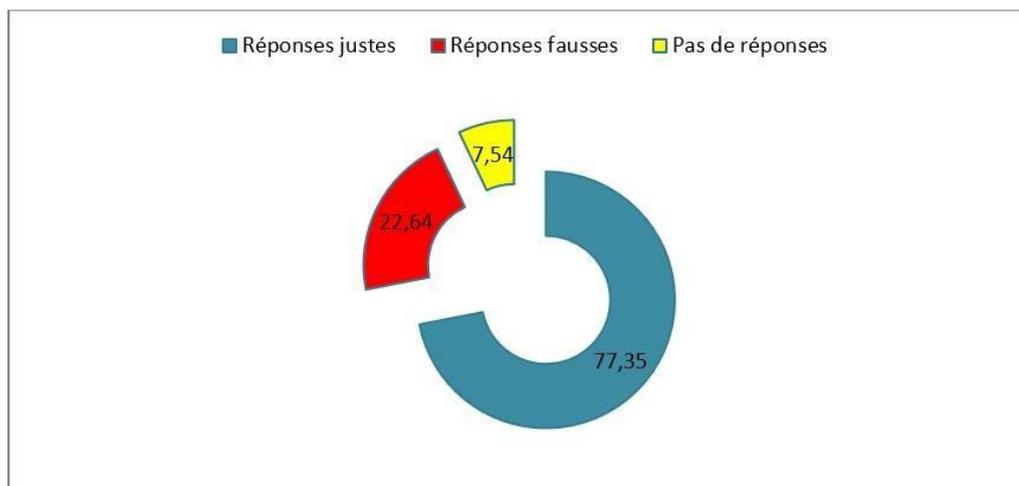


Figure N° 68. Résultats du tableau N°93

Analyses et interprétations du tableau N°93

77.35% des candidats ont avancé la réponse juste, contre 22.64 % qui ont donné de fausses réponses. Si l'on juge selon les résultats enregistrés, nous dirons que l'item est facile. Seulement, il nécessite une fine écoute. En effet, il s'agit de faire la différence entre « dix » « bis » et « sis », ce qu'on appelle la discrimination phonatoire, qui d'après l'épreuve de la production de l'oral du test DELF A1 (chapitre N° 3) est une compétence incertaine chez la majorité des candidats.

Par contre 7.54% se sont abstenus de répondre plutôt que de formuler une réponse fausse.

8.2.1.2.4. Item N°4 du 2^{eme} exercice de la compréhension de l'épreuve de l'oral

Il s'agit dans cet item de cocher la case indiquant le numéro de l'étage de l'appartement à visiter.

Rappel de la consigne

4. A quel étage sont-ils montés ?

- Premier
- Deuxième
- Quatrième

Résultats de l'item N°4

Suite à la passation de l'item N°4 du 2^{eme} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 94 : Résultats de l'item N°4 du 2^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	83.01%	15.09 %	0%



Figure N° 69 : Résultats du tableau N°94

Analyses et interprétations du tableau N°94

83.01% des candidats ont avancé la réponse juste, contre **15.09 %** de taux réponse fausse, et **0%** de non réponses. Il s'agit dans cet item de connaître l'étage auquel l'invité doit monter. Cette tâche nécessite un effort minime de concentration pour y répondre correctement, même s'il est question d'une compréhension approfondie.

Par ailleurs, parmi les réponses fausses, nous avons relevé **35%** des candidats ont répondu « le quatrième étage » et le reste des candidats ont coché la case du « Deuxième étage » alors que, ces distracteurs ne figurent même pas sur le document sonore. Ces réponses semblent être avancées sans la moindre réflexion, car, avec un tant soit peu de concentration, les candidats auraient formulé la bonne réponse.

8.2.1.3. Exercice N°3 de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il s'agit dans cet exercice comportant un seul item et noté sur 06 points, d'écouter deux fois le document correspondant à différentes situations à 15 secondes d'intervalle, puis d'associer chaque situation à l'image proposée. Il est à noter qu'il y a 04 situations pour 05 images.

8.2.1.3.1. Item N°1 du 3^{eme} exercice de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats d'associer chaque situation entendue à l'image qui lui correspond.

Rappel de la consigne

1. Associer chaque situation à l'image qui lui correspond.

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 du 3^{ème} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 95. Résultats de l'item N°1 du 3^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	7.54 %	75.47 %	16.98%

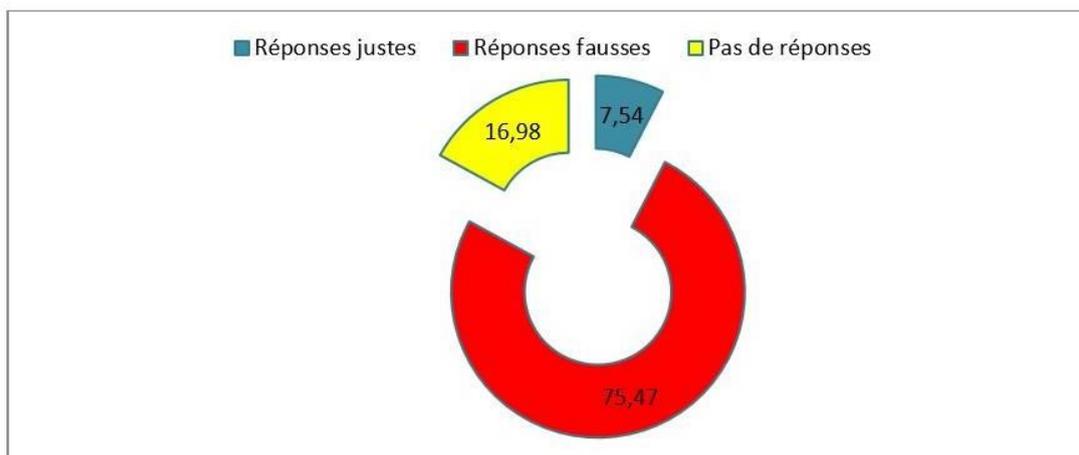


Figure N° 70. Résultats du tableau N°95

Analyses et interprétations des résultats du tableau N° 95

7.54 % des candidats ont répondu juste, contre **75.47 %** qui ont répondu faux, et **16.98%** n'ont pas donné de réponse.

A partir des résultats enregistrés, nous constatons que c'est un exercice difficile, voire, très difficile. Rappelons qu'il est question de classer des images données selon leur déroulement dans le récit de l'artiste après l'écoute de celui-ci. Il importe de souligner que l'auteur énumère les étapes de son récit en utilisant des articulateurs chronologiques. De plus, pour la consigne, nous avons délibérément mis cinq images

pour quatre situations, conformément à l'exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'oral du DELF A1.

En effet, c'est une tâche nécessitant un travail cognitif conséquent. Elle demande une attention particulière, à savoir ; écouter, comprendre et classer des images sans parler de l'image « intrus » source de déséquilibre et de confusion. Cette surcharge cognitive serait la source des réponses hasardeuses, fausses et de démotivation. Nous constatons que même si les candidats ont fait déjà l'expérience de cet exercice lors de la passation du DELF A1, et même si celui-ci se rapporte au contexte algérien, il n'en demeure pas moins compliqué.

8.2.1.4. Exercice N°4 de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats d'écouter 2 fois le document correspondant à trois situations différentes et auront 30 secondes de pause entre les deux écoutes pour vérifier leurs réponses.

8.2.1.4.1. Item N°1 du 4^{ème} exercice de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats de mettre une croix sur la case correspondant à la tâche demandée.

Rappel de la consigne

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (De qui parle-t-on ?)

	De quoi parle-t-on ?	
Situation : A	De l'Algérie	
	Du public	
	De la musique	

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 96. Résultats de l’item N°1 du 4^{eme} exercice de l’épreuve de la compréhension de l’oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	62.26 %	37.73%	5.66%

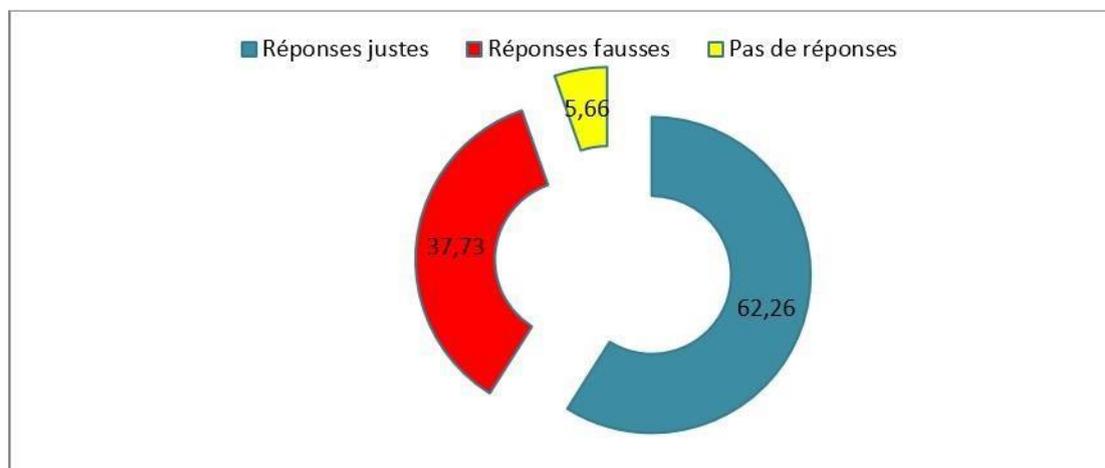


Figure N° 71. Résultats du tableau N°96

Analyses et interprétations du tableau N°96

62.26 % des candidats ont répondu juste, contre 37.73% qui ont répondu faux et 5.66% des candidats n’ont émis aucune réponse. Il s’agit dans cet item de dire de qui parle-t-on ? En effet, cette tâche relève d’une compréhension approfondie, car, plusieurs sujets sont évoqués par le journaliste, cependant, il faut bien comprendre le discours pour cerner la bonne information. Il est à rappeler que l’artiste est un chanteur qui est venu en Algérie pour donner un concert, et dans cette dernière séquence de l’interview, le journaliste souhaiterait clore son entretien par la musique comme il l’avait commencé.

Parmi les 37.73% de réponses fausses, 53% des candidats ont confondu entre « la musique » ; l’objet de la visite du chanteur en Algérie et le pays en lui-même.

Enfin, 5.66% des candidats n’ont donné aucune réponse, cela serait due à l’incompréhension de la consigne ou par découragement.

8.2.1.4.2. Item N°2 du 4^{eme} exercice de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats de mettre une croix sur la case correspondant à la tâche demandée.

Rappel de la consigne

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (Qu'est-ce-qu' on demande ?)

Qu'est-ce qu'on demande ?	
Situation : B	De faire une tournée en Algérie ?
	De faire le tour de l'Algérie ?
	De faire le tour de la Kabylie ?

Résultats de l'item N°2

Suite à la passation de l'item N°2 du 4^{eme} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessus.

Tableau N° 97. Résultats de l'item N°2 du 4^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	49.05%	43.39%	7.54%

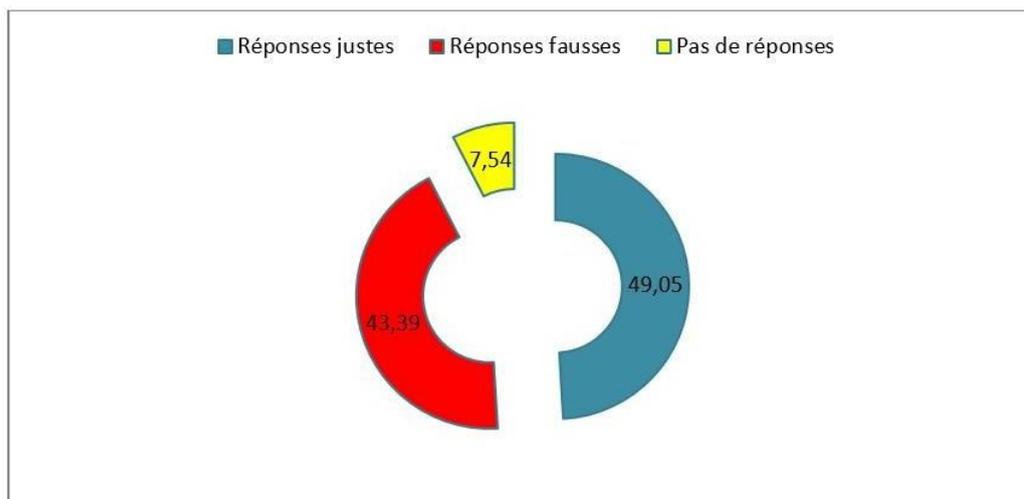


Figure N° 72. Résultats du tableau N°97

Analyses et interprétations des résultats du tableau N° 97

49.05% des candidats ont avancé une réponse juste, contre **43.39 %** qui ont donné une fausse réponse. Force est de constater, que le taux de réussite avoisine celui de l'échec.

Même s'il s'agit de la même tâche que celle de l'item précédent, les résultats ne sont pas pareils. Dans leurs réponses, Les candidats ont confondu entre « une tournée en Algérie » dont il était question et de « faire le tour de l'Algérie » pour certains, et pour d'autres « le tour de la Kabylie ». Il faut reconnaître que cette tache implique la mobilisation de compétence linguistique et culturelle à la fois, que peu de candidats possèdent. En effet, ce qui prête à confusion est la notion de voyage et de déplacement qu'on retrouve dans les deux énoncés, cependant, la nuance qui fait la différence relève de certaines compétences culturelles qui se rapportent à l'art et à la musique spécialement.

Cet item est dit discriminant, il permet de faire la différence entre des candidats compétents et les moins compétents.

8.2.1.4.3. Item N°3 du 4^{eme} exercice de l'épreuve la compréhension de l'oral

Il est demandé aux candidats de mettre une croix sur la case correspondant à la tache demandée

Rappel de la consigne :

Pour chaque situation, mettez une croix pour indiquer (Où- est-ce ?).

Où est-ce ?	
Situation : C	A Alger ?
	En Algérie ?
	En Kabylie ?

Résultats de l'item N°3

Suite à la passation de l'item N°3 du 4^{eme} exercice de la compréhension de l'oral, nous avons obtenu les résultats présentés comme suit dans le tableau ci-dessous.

Tableau N°98. Résultats de l'item N°3 du 4^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	32.07%	62.26%	5.66%

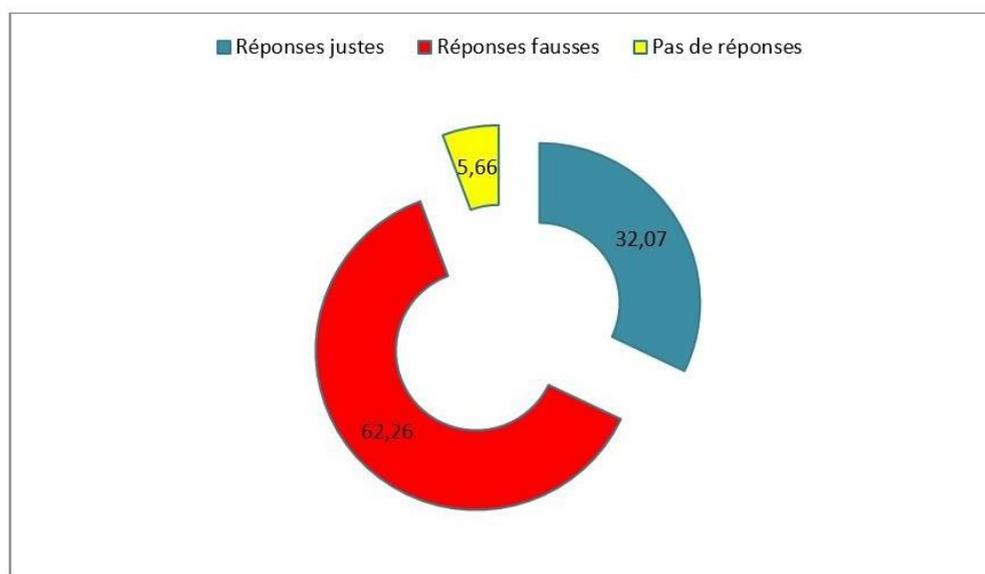


Figure N° 73. Résultats du tableau N°98

Analyses et interprétations des résultats du tableau N° 98

32.07% des candidats seulement ont répondu juste, alors que **62.26%** ont répondu faux et **5.66%** n'ont formulé aucune réponse.

A la suite de ces résultats, nous dirons que c'est un item difficile car, il discrimine les bons candidats des moins bons. Il s'agit de désigner le lieu où s'effectuera la future tournée du chanteur, entre plusieurs propositions données et 45% des candidats ont confondu entre le lieu de la future tournée qui est « **l'Algérie** » en l'occurrence et la ville « **d'Alger** » que l'artiste souhaiterait impliquer dans sa tournée.

La moitié restante des fausses réponses a répondu « **la Kabylie** » car le chanteur a terminé son interview par saluer son public en Kabyle.

Cette tâche nécessite de la concentration pour bien classer et organiser les informations entendues, afin de répondre correctement. Néanmoins, comme c'est la

dernière activité de toute l'épreuve de la compréhension de l'oral, certains candidats ont manifesté des signes de découragement, ce qui pourrait expliquer ces résultats.

Conclusion de l'épreuve de la compréhension de l'oral

L'épreuve de la compréhension de l'oral est la première épreuve du test « Maison » composée de quatre exercices et consiste à répondre à des questions suite à l'écoute d'une bande son. Par ailleurs, à l'égard des résultats que ces mêmes étudiants ont obtenus lors de l'épreuve de la compréhension orale du test DELF A1, nous avons choisis un texte audio d'une difficulté plus élevée. Ce qui ne les a pas empêchés d'obtenir les résultats les plus élevés de tout le test. En effet, ces apprenants sont en général capables de comprendre même si leurs stratégies d'écoute sont très peu développées car, n'ayant pas suffisamment fait l'objet d'enseignement alors qu'elles sont le fondement de la compréhension de l'oral.

Pour construire du sens à partir d'énoncés écoutés, il faut d'abord avoir acquis des compétences linguistiques qui englobent le code oral ainsi que les types de discours. De plus, il faut maîtriser un minimum de compétences sociolinguistiques et socioculturelles permettant de comprendre le producteur du message et ses réactions dans telle ou telle situation. À défaut, les apprenants donnent de fausses réponses.

8.2.2. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Cette épreuve notée sur 25 se compose de quatre exercices avec différents supports et compte 13 items. Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau ci-après :

Tableau N° 99. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	81.13 %	18.86 %

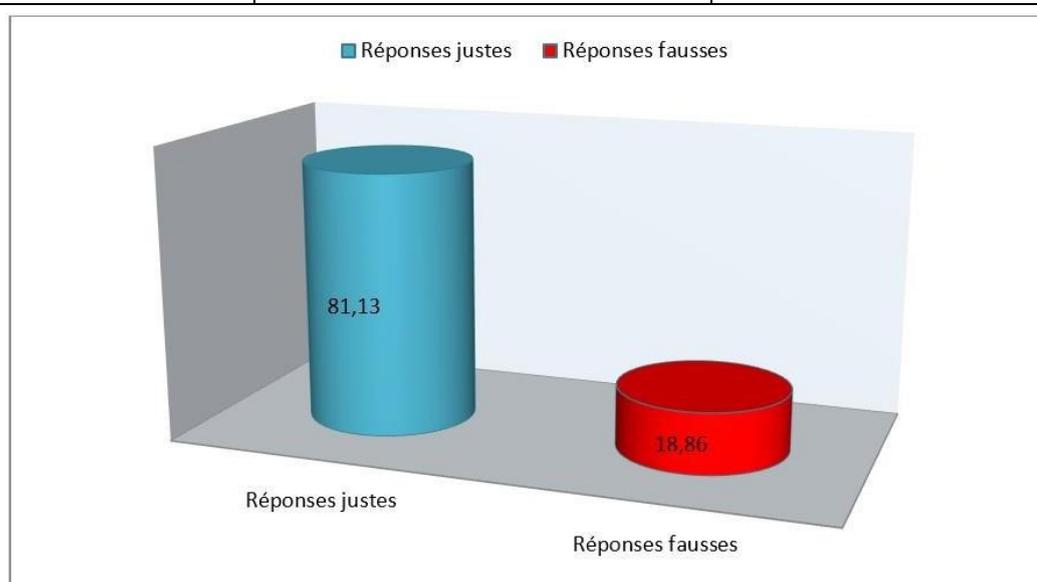


Figure N° 74. Résultats du tableau N°99

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°99

81.13 % des apprenants ont acquis le niveau A1 contre **18.86 %** qui ne l'ont pas atteint en compréhension de l'écrit.

Nous allons présenter dans ce qui suit, les résultats de chaque exercice et de chaque item le comportant ainsi que son analyse et interprétation dans l'objectif de déterminer les difficultés d'ordre culturel, linguistique et cognitif rencontrées par ces candidats lors de la passation de cette épreuve.

8.2.2.1. Exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Ce premier exercice de l'épreuve de la compréhension écrite a pour support un message amical, écrit par Naima à son amie Amina. Il comporte cinq items et est noté sur dix points.

8.2.2.1.1. Item N°1 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit

Il est question dans cet item de donner le nom du destinataire du message parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

Qui a écrit ce message ?

- Amira ?
- Amina ?
- Naima ?

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 100. Résultats de l'item N°1 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponse justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	96.22%	1.88%	1.88%

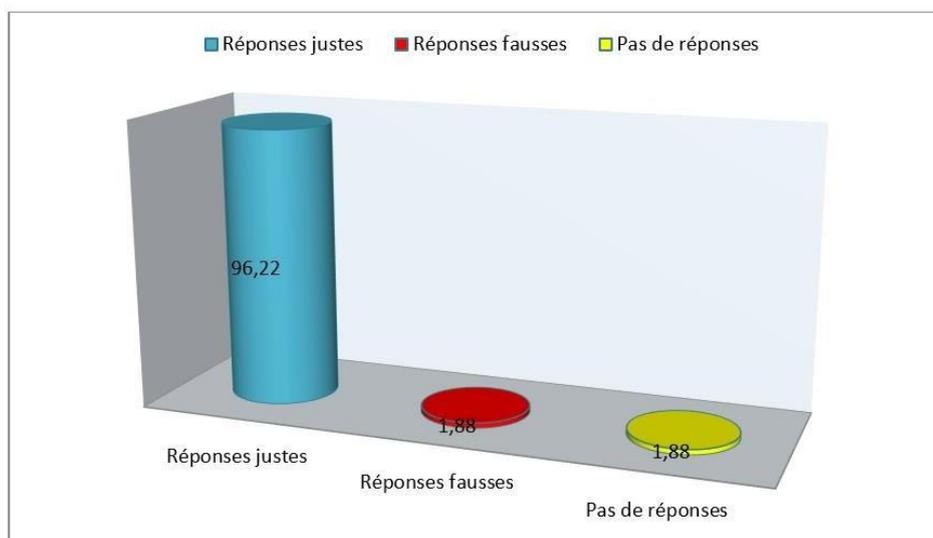


Figure N° 75. Résultats du tableau N°100

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°100

96.22% des candidats ont répondu juste, alors que **1.88 %** ont avancé une fausse réponse. Par ailleurs, **1.88, %** n'ont donné aucunes réponses.

Il s'agit dans ce premier item du premier exercice de définir les premiers éléments de la situation de communication : « qui parle ? » dans le texte ou « qui a écrit ? ». Un item auquel les candidats répondent depuis l'école primaire lors des séances de compréhension de l'écrit et de l'oral. C'est ce qui explique le taux élevé de bonnes réponses.

Par ailleurs, il importe de rappeler qu'étant le premier item, il doit être à la portée de tous les candidats selon la gradation progressive de difficulté dans l'élaboration de test pour éviter l'effet de découragement.

En outre, la totalité des fausses réponses est la conséquence de la confusion des candidats entre le nom de l'autrice de ce message « Naima » et son destinataire « Amina ».

8.2.2.1. 2. Item N°2 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il s'agit dans cet item de définir la nature de ce message parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

2. C'est un message :

- Amical ?
- Administratif ?
- Publicitaire ?

Résultats de l'item N°2

Après la passation de l'item N°2 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 101. Résultats de l'item N°2 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	81.13 %	13.20 %	5.66%

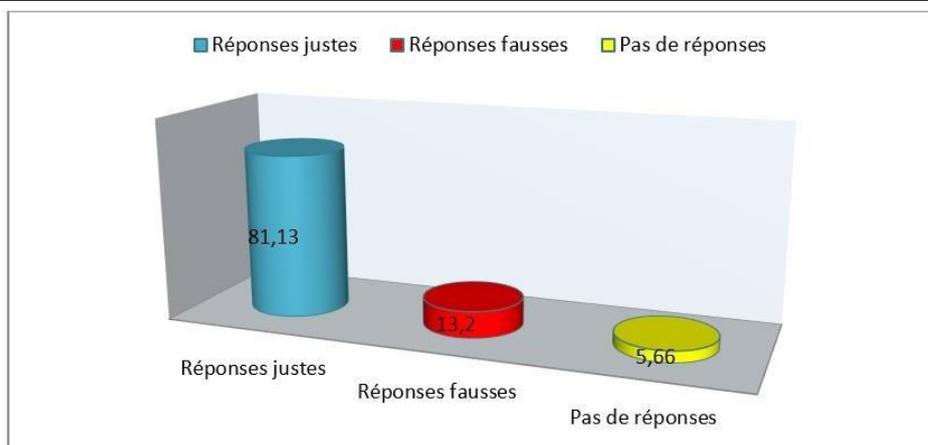


Figure N° 76. Résultats du tableau N°101

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°101

81.13 % des candidats ont répondu juste, c'est-à-dire qu'ils ont su qu'il était question d'un message amical. Par contre, **13.20%** ont pensé qu'il s'agissait d'un message administratif. Cela pourrait s'expliquer par l'incompétence linguistique de ces derniers même si le texte comportait un discours relevant d'un registre familier et une formule de fermeture amicale. Enfin, les candidats n'ayant donné aucune réponse n'auraient peut-être pas compris la consigne : conséquence de compétences linguistiques incertaines.

8.2.2.1. 3. Item N°3 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, il s'agit de définir le but de ce message parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

1. Quel est le but de ce message ?

- Présenter des excuses ?
- Invitation à un mariage ?

- L'annonce d'un mariage ?
- Les 4 à la fois ?

Résultats de l'item N°3

Suite à la passation de l'item N°3 du 1^{er} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 102. Résultats de l'item N°3 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	39.62%	54.71%	5.66%

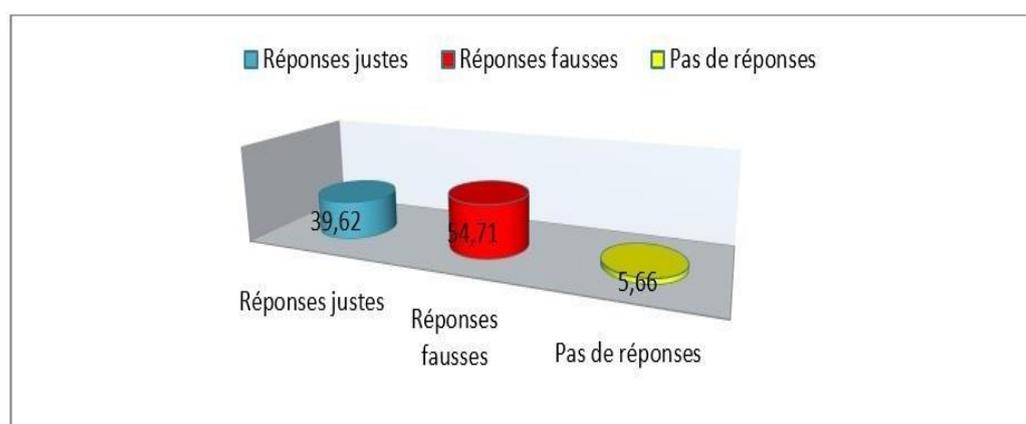


Figure N° 77. Résultats du tableau N°102

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°102

39.62% de réponses justes enregistrées, contre **54.71%** de fausses réponses. A l'égard de ces résultats, nous constatons qu'il s'agit d'un item difficile auquel **5.66%** des candidats n'ont pas répondu.

Il est à noter que pour réussir à répondre à cet item, il convient de connaître le sujet dont traite le texte et de le comprendre pour enfin déterminer son objectif. Pour ce faire, une compréhension approfondie est nécessaire. Or, les candidats repèrent l'explicite du texte en pensant avoir construit du sens. Ce qu'on retrouve dans les réponses erronées. Pour certains, à partir de : « Désolée de ne pas t'avoir » pensent que

c'est un message d'excuses, pour d'autres, à partir de « J'ai une bonne nouvelle à t'annoncer » pensent qu'il est question d'une annonce.

Autrement dit, ces candidats sont capables de dégager le sens explicite du texte à partir du repérage des mots mais, pas le sens contextuel, qui exprime l'intention de l'auteur. Selon Cuq (2002) « comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens» (p.160). Ceci est dû au modèle enseigné au cycle secondaire, lors de l'exploitation des textes en compréhension, celui dit onomasiologique. Ce dernier se fonde sur l'émission d'hypothèses à partir d'indices lexicaux qu'il faudrait confirmer ou infirmer dans un second temps à la suite d'une lecture plus approfondie.

8.2.2.1. 4. Item N°4 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est demandé aux candidats dans cet item de trouver le synonyme du mot « Aînée ».

Rappel de la consigne

4. Amira est :

- la plus grande ?
- La cadette ?
- La dernière ?

Résultats de l'item N°4

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats des réponses à cet item.

Tableau N° 103. Résultats de l'item N°4 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	49.05%	45.28%	5.66%

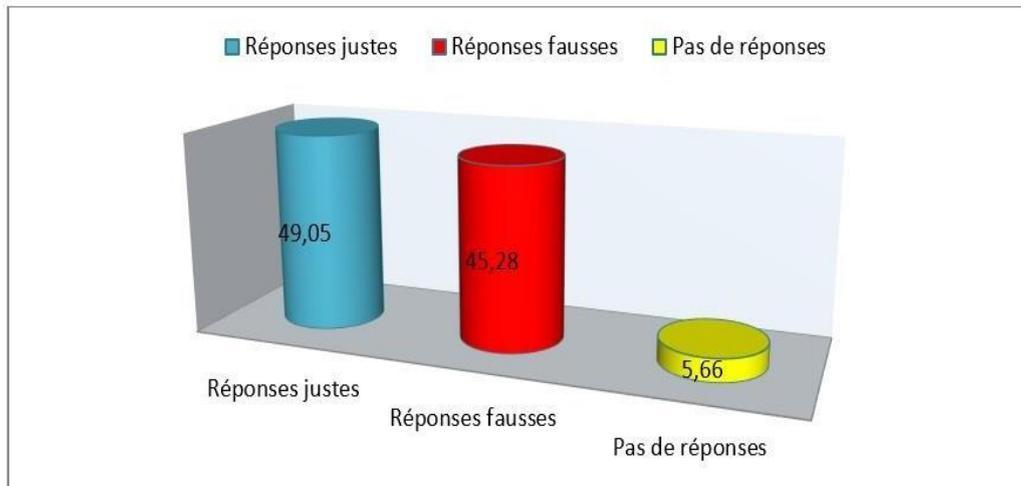


Figure N° 78. Résultats du tableau N°103

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°103

49.05% des apprenants ont répondu juste contre **45.28%** qui ont donné des réponses fausses. Cela signifie en psychométrie²⁴ que l’item est difficile, voire discriminatoire. Il s’agit d’un item qui évalue strictement les compétences linguistiques, connaître le synonyme du mot « aînée » ou pas. En effet, « la plus grande » peut signifier pour de nombreux candidats « la taille ». Pour d’autres, « la dernière » signifie « un classement ». L’appauvrissement linguistique pousse les candidats à ignorer la polysémie des mots et leurs connotations.

Quant aux **5.66%** de candidats n’ayant pas répondu, car incertains, ils ont préféré s’abstenir plutôt que de donner une fausse réponse.

8.2.2.1. 5. Item N°5 du 1^{er} exercice de l’épreuve de la compréhension de l’écrit

Il est question dans cet item de dire dans combien de temps Amira sera en vacances.

²⁴« Le trait, ou les traits, qu’un test est destiné à mesurer. (...) La capacité, ou un ensemble de capacités, qui seront reflétées dans la performance du test, et autour desquelles des déductions peuvent être faites par rapport à la base du score de test. » [Traduction libre] (Multilingualglossary of languagetestingterms, 1999) (Cité par INNOVALANGUES 2014).

Rappel de la consigne

5. Amina sera en vacances :

-dans 2 semaines ?

-dans 2 mois ?

-dans 2 jours ?

Résultats de l'item N°5

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats des réponses à cet item.

Tableau N° 104. Résultats de l'item N°5 du 1^{er} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	66.03 %	26.41 %	7.54 %

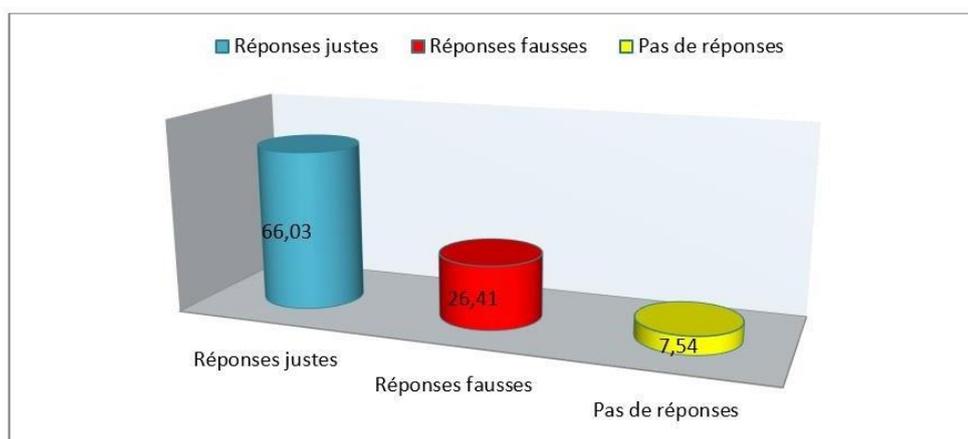


Figure N° 79. Résultats du tableau N°104

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°104

66.03 % des candidats ont répondu juste, alors que **26.41 %** ont répondu faux. Il convient de souligner que la réponse n'est pas mentionnée dans le texte, elle est à deviner. Pour ce faire, cette tâche nécessite une lecture approfondie du message en entier, sans négliger les éléments périphériques de celui-ci. En effet, c'est à partir d'un simple lien entre la date de l'envoi du message et la date du mariage que les candidats peuvent donner la réponse juste.

En effet pour Gaonac'h et Fayol, comprendre un texte est « une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation » (2003, p. 12).

Enfin, nous constatons que **7.54%** des candidats ont préféré s'abstenir de répondre, faute de compréhension de cet item.

8.2.2.2. Exercice N°2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Ce deuxième exercice s'appuie sur une bande annonce d'offre de téléphonie durant le mois sacré de ramadhan. De plus, il se compose de deux items et est noté sur quatre points.

8.2.2.2.1. Item N°1 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit :

Dans cet item, il est question de choisir l'opérateur téléphonique parmi quatre autres qui présente les meilleures offres couvrant l'Internet, les forfaits téléphoniques et les SMS.

Rappel de la consigne

1. Quel est l'opérateur qui présente les meilleures offres ?

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°2 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 105. Résultats de l'item N°1 du 2^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit :

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	83.01%	5.66%	11.32%

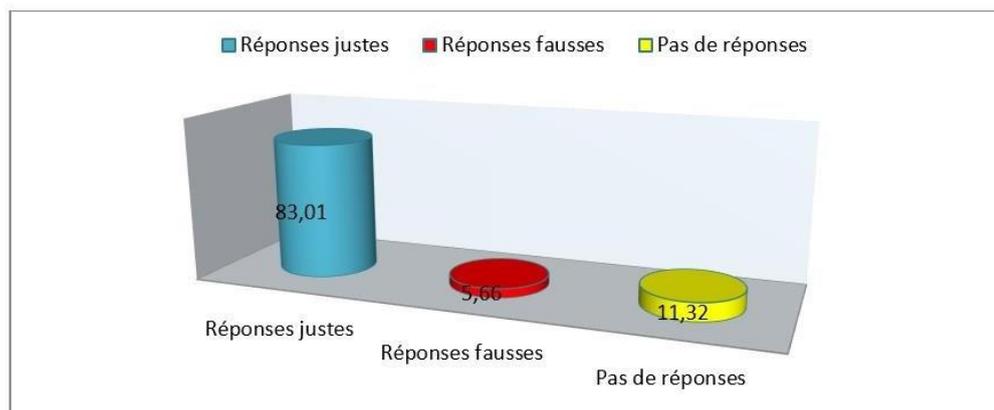


Figure N° 80. Résultats du tableau N°105

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°105

83.01% des candidats ont répondu juste, alors que **5.66%** ont répondu faux et **11.32%** n'ont pas donné de réponses. Le taux de bonnes réponses serait dû à la thématique du support de cet exercice « les offres téléphoniques » en l'occurrence. Un sujet très prisé par les étudiants en particulier. 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 (CECRL, 2001, p.126).

Par ailleurs, les **11.32%** d'apprenants qui n'ont pas répondu à cet item non pas par manque de motivation, mais par souci de présentation matérielle (la forme des annonces) du support. En effet, rares voire inexistants les exercices dans les manuels scolaires algériens qui ont pour support des petites annonces.

Le fait que cet exercice soit une tâche nouvelle pour ces candidats dont ils n'ont pas encore fait l'expérience, pourrait créer des appréhensions et des blocages. Il est question de la compréhension d'un processus, d'organisation d'information pour construire du sens (Boterf, 1995), et les difficultés linguistiques des candidats ne font qu'entraver encore plus la compréhension de ce processus. Pour exécuter une tâche, il est impératif selon le CECRL de « *maîtriser le contenu et la forme* » (2001, p.124).

8.2.2.2.2. Item N°2 du 2^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, il est demandé aux candidats de mentionner le nom de l'opérateur téléphonique qui offre l'abonnement Internet au moindre prix.

Rappel de la consigne

2. Quel est l'opérateur qui offre l'internet au moindre prix ?

Résultats de l'item N°2

Suite à la passation de l'item N°2 du 2^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 106 : Résultats de l'item N°2 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	22.64%	64.15%	13.20%

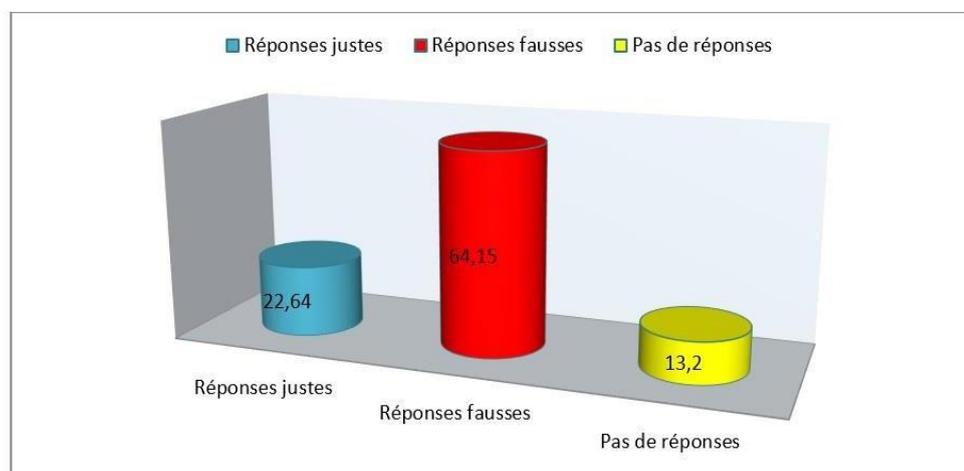


Figure N° 81. Résultats du tableau N°106

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°106

22.64% de réponses justes enregistrées contre 64.15 % de fausses réponses et 13.20% de non réponses. Rappelons que dans cet item, il s'agit de relever l'offre d'Internet la plus avantageuse proposée par les opérateurs téléphoniques. Pour ce faire, il suffit de faire une opération mathématique toute simple, mais, le manque de

compétences linguistiques et cognitives font que qu'un nombre important de candidat a répondu faux.

Nous constatons que le fait d'intégrer un item faisant appel au calcul a déconcerté les candidats même si, la majorité d'entre eux ont un profil scientifique et poursuivent des études en sciences dites dures. C'est ce que confirme Souchon en disant que la compétence textuelle «*se met en place à partir des expériences du sujet liées à sa fréquentation des textes* » (2000, p.6).

Enfin, en raison de l'incompréhension de cet item, **13.20%** des candidats ont préféré s'abstenir de répondre que d'avancer une réponse erronée.

8.2.2.3. Exercice N°3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit :

Dans cet exercice qui a pour support un fait divers extrait du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire qui relate l'itinéraire de trafiquants de drogue qui acheminent la drogue d'une ville à une autre dans l'ouest algérien.

8.2.2.3. 1. Item N°1 du 3^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit :

Il est question de dessiner un itinéraire sur une carte donnée.

Rappel de la consigne

1. Dessiner l'itinéraire des convoyeurs pour acheminer la drogue à destination.

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 107. Résultats de l'item N°1 du 3^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	92.54%	7.45%	0%

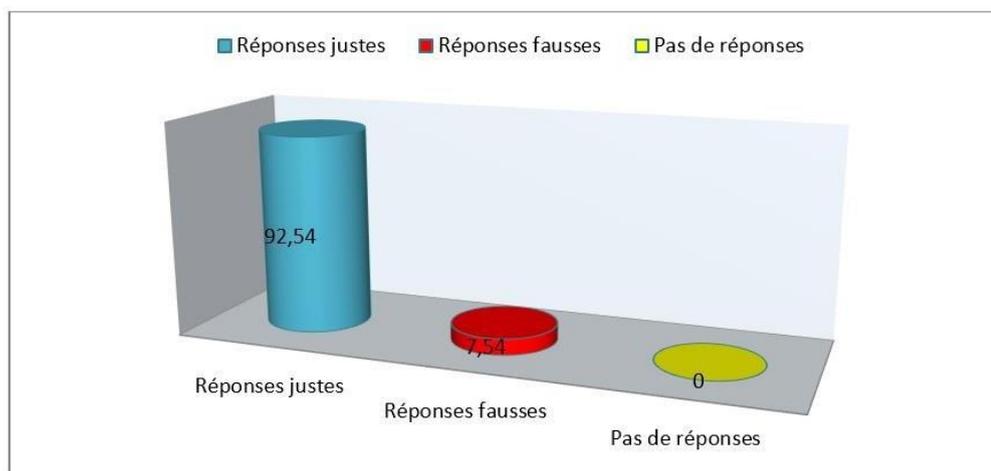


Figure N° 82. Résultats du tableau N°107

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°107

92.54% soit **59** candidat ont su tracer le chemin demandé contre **7.45%** qui n'ont pas su le faire. Le pourcentage de réussite serait dû au fait que le support en lui-même était plus compréhensible par rapport à celui utilisé dans la même épreuve du DELF A1. Car, d'un côté, les apprenants ont fait l'expérience de ce type de texte en 1^{ère} année secondaire et d'un autre côté, ils connaissent les noms des villes cités dans le texte. Il suffisait de tracer le chemin emprunté par les convoyeurs d'une ville à une autre. Une fois le support compris, la consigne devient une tâche facile.

Ces résultats confirment l'hypothèse **H 1** qui stipule que les items de types culturels et cognitifs du test DELF A1 seraient des sources d'échec pour les apprenants du CEIL, biaisant ainsi les résultats obtenus à ces tests.

Néanmoins, même si nous avons adapté le support au contexte local, l'échec persiste chez **7.81%** des candidats pour qui la tâche est difficile. Cela pourrait s'expliquer soit par le fait que la tâche n'avait pas fait l'objet d'apprentissage auparavant, ou par carences linguistiques, ou par l'existence de problèmes cognitifs comme se situer dans l'espace chez certains candidats, ou aux trois à la fois.

8.2.2.3. 2. Item N°2 du 3^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est question dans cet item d'indiquer le lieu où a été retrouvée la drogue parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

1. Où a été retrouvée la résine de cannabis ?

- Dans une voiture ?
- Dans une maison ?
- Dans un magasin ?

Tableau N° 108. Résultats de l'item N°2 du 3^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	50.94 %	45.28%	3.77%

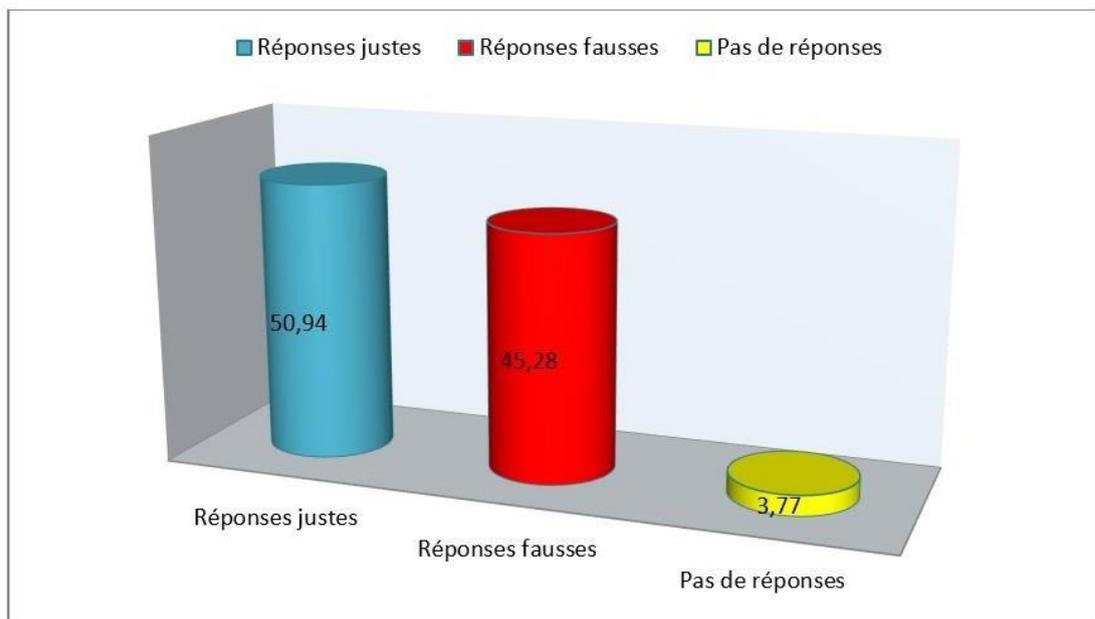


Figure N° 83. Résultats du tableau N°108

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°108

50.94% des candidats soit **32** ont avancé la réponse juste contre, **45.28%** qui ont répondu faux et 3 candidats soit **3.77 %** n'ont donné aucune réponse. D'emblée,

nous constatons que les taux de bonnes et des fausses réponses sont égales, ce qui fait de cet item qu'il soit discriminant. Autrement dit, il permet de mieux distinguer les candidats compétents des moins compétents.

Rappelons qu'il est question d'indiquer l'endroit dans lequel la police a trouvé la drogue parmi trois propositions données. Seulement, l'item ne reprend pas les mots existants dans le texte mais, leurs synonymes ainsi ; le mot « retrouvée » figurant dans la consigne, et le mot « domicile » figurant parmi les trois propositions données ne figurent pas dans le texte. Ignorant les synonymes de ces mots, la moitié des apprenants n'ont pas su répondre. D'où la source de difficulté quand le bagage linguistique est faible.

8.2.2.3. 3. Item N°3 du 3^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Il est question dans cet item d'indiquer le jour de la perquisition parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

3. Quand la perquisition de la police a eu lieu ?

-Vendredi ?

-Mardi ?

-Dimanche ?

Résultats de l'item N°3

Suite à la passation de l'item N°3 de l'exercice N°3 de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 109. Résultats de l'item N°3 du 3^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	62.26%	37.73%	0%

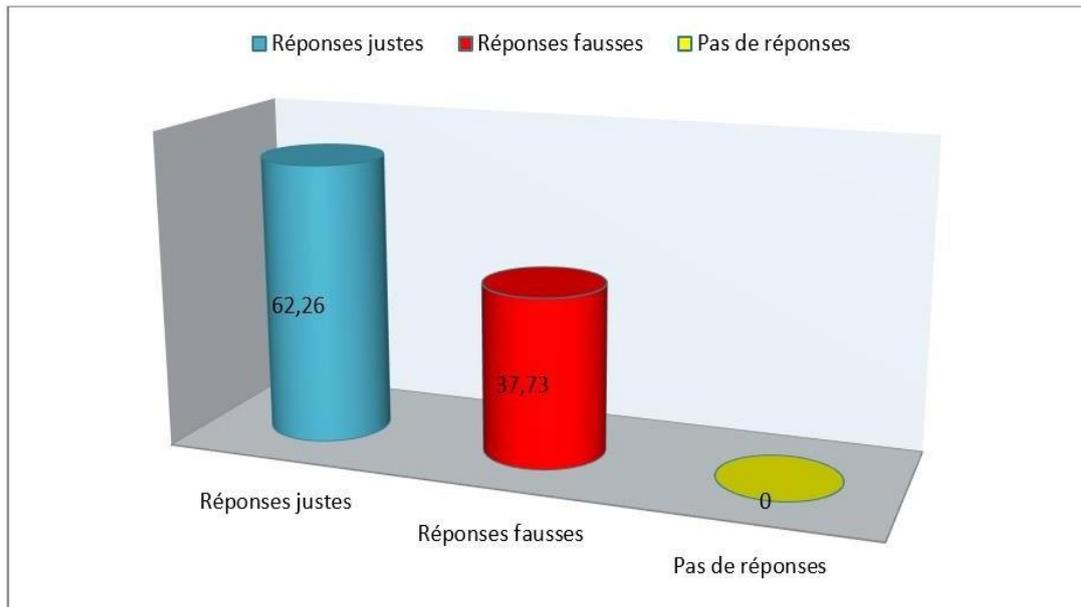


Figure N° 84. Résultats du tableau N°109

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°109

62.26% soit **40** candidats ont répondu juste, alors que, **37.73 %** ont répondu faux.

En effet, ce taux de réussite aurait pour explication la facilité de l’item en lui-même. Il est question de relever le jour de la perquisition, jour qui se trouve sur la première ligne du texte.

Cependant, dans la plus part des réponses fausses, nous avons remarqué que les candidats ont répondu « mardi » au lieu de « dimanche », le jour de la parution du journal qui traite de ce fait divers. Cela voudrait dire qu’ils ont lu le texte, mais se sont basés sur la source uniquement ; l’élément périphérique du texte, comme ils ont l’habitude de le nommer au secondaire pour appréhender les séances de compréhension de l’écrit.

8.2.2.4. Exercice N°4 de l’épreuve de la compréhension de l’écrit

C’est le dernier exercice de cette épreuve qui a pour support une bande annonce de location de voiture. Il renferme trois items et est noté sur six points (02point pour chaque item).

8.2.2.4.1. Item N°1 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit

Dans cet item, il est question de connaître le prix de la location d'une voiture par un samedi.

Rappel de la consigne

1. Quel est le prix de la location d'une voiture par un samedi ?

-1800 DA

-2000 DA

-3800 DA

Résultats de l'item N°1

Suite à la passation de l'item N°1 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 110. Résultats de l'item N°1 du 4^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	71.96%	28.30%	0%

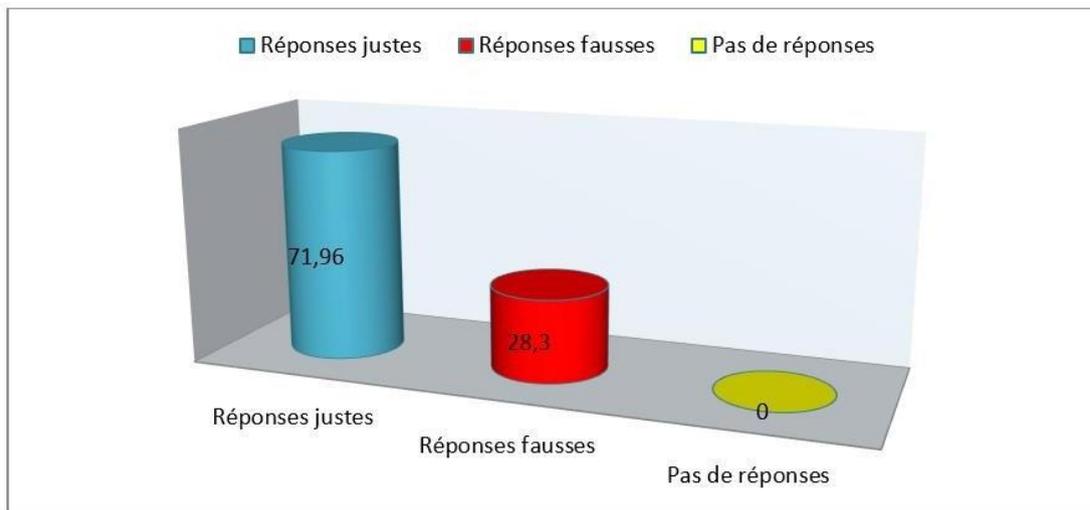


Figure N° 85. Résultats du tableau N° 110

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°110

71.96% des candidats ont donné la réponse juste contre **28.30%** ayant répondu faux. Eu égard à ces résultats, nous constatons qu'il s'agit d'un item facile.

Les candidats démontrent à travers le taux élevé de réponses justes, qu'ils maîtrisent la tâche qui consiste à repérer des informations données à partir d'un tableau car, ils en ont fait l'apprentissage au cours du secondaire et à l'université.

Néanmoins, nous relevons chez **28.30%** des fausses réponses de certains candidats pensent que week-end signifie uniquement « vendredi » et pas « vendredi-samedi » comme il est mentionné sur le tableau de la bande annonce de location de voiture (support de l'exercice N°4 de la compréhension de l'écrit du test « Maison »).

8.2.2.4. 2. Item N°2 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit

Il est demandé aux candidats dans cet item de relever l'heure à laquelle il faut remettre la voiture louée en week-end parmi trois propositions données.

Rappel de la consigne

2. A quelle heure vous devez rendre la voiture que vous louez pour le week-end ?

-vendredi à 20h

-samedi à 22h

-vendredi à 22h

Résultats de l'item N°2

Suite à la passation de l'item N°2 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 111. Résultats de l'item N°2 du 4^{ème} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	62.26%	35.84%	1.88%

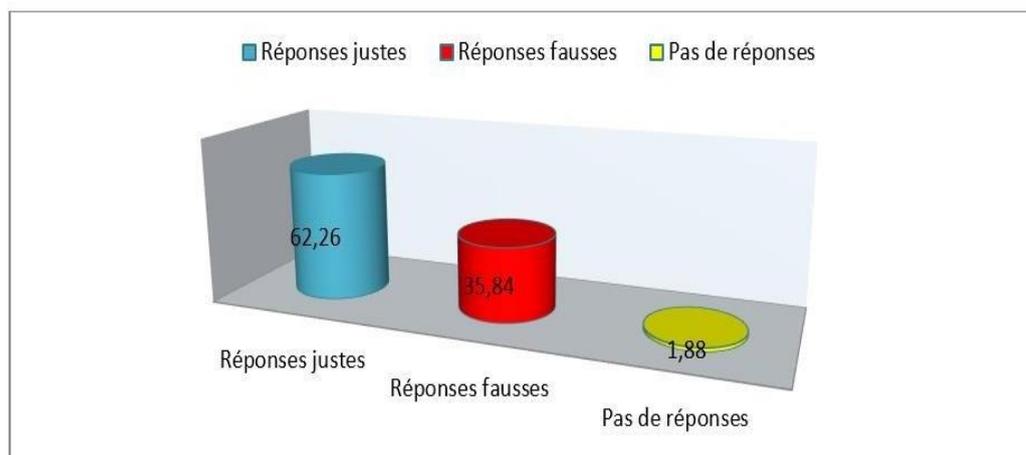


Figure N° 86. Résultats du tableau N°111

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°111

62.26% des candidats ont formulé la réponse juste, contre **35.84%** ayant donné une réponse erronée. Nous pouvons, avancer face à ces résultats, que les apprenants n'ayant pas su réaliser cette tâche correctement du fait qu'elle relève de compétences cognitives plutôt que de compétences linguistiques.

En effet, cet item nécessite un tant soit peu de concentration pour pouvoir distinguer entre l'heure à laquelle il faut remettre le véhicule loué pendant tout un week-end et un jour du week-end vu que ce dernier s'étend sur deux jours. Autrement dit, il est question d'un traitement efficace de l'information ; détecter l'obstacle et le contourner en compréhension, ce que Baker (1985) appelle « habileté de contrôle » : une aptitude dont jouissent les meilleurs « compreneurs » (Cain & Oakhill, 1998).

Enfin, nous soulignons que **1.88%** n'ont avancé aucune réponse par peur de se tromper sans doute.

8.2.2.4. 3. Item N°3 du 4^{ème} exercice de la compréhension de l'écrit

Il s'agit dans cet item de mentionner l'heure à laquelle il est autorisé de louer une voiture en semaine.

Rappel de la consigne

3. A partir de quelle heure vous pouvez prendre la voiture que vous louez un jour de semaine ?

- 08h
- 07h
- 20h

Résultats de l'item N°3

Suite à la passation de l'item N°3 du 4^{eme} exercice de la compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après.

Tableau N° 112. Résultats de l'item N°3 du 4^{eme} exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	79.24%	18.86%	1.88%

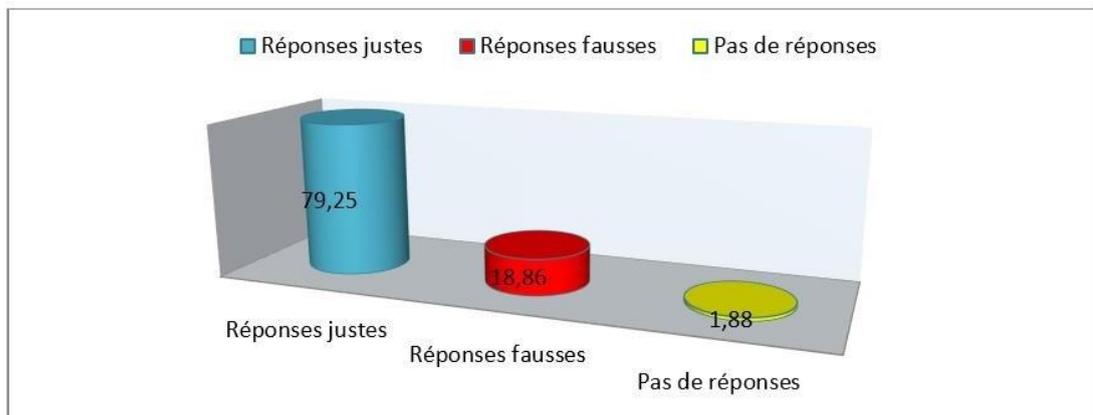


Figure N° 87. Résultats du tableau N°112

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°112

79.25% des candidats ont donné la réponse juste, alors que 18.86% ont formulé la réponse fausse. Force est de constater que c'est un item facile. En effet, il est demandé aux candidats de relever l'heure à laquelle ils peuvent disposer du véhicule loué. Cette tâche ne nécessite qu'un simple repérage du tableau.

Cependant, dans la majorité des fausses réponses avancées, les candidats avaient confondu entre l'heure de disposer du véhicule loué et l'heure de le remettre. Cette confusion serait imputable soit au découragement, ou à la fatigue, du moment qu'il s'agit du dernier item de l'épreuve.

Conclusion de l'épreuve de la compréhension écrite

L'épreuve de compréhension écrite s'est basée sur des supports différents, fabriqués et authentiques mais, en lien avec le contexte local, ce qui a facilité la compréhension des items et a impacté positivement les résultats obtenus. Résultats nettement en hausse par rapport à ceux enregistrés lors de la même épreuve du test DELF A1.

Néanmoins, même si les thèmes des supports étaient en adéquation avec le contexte algérien, les difficultés imputables aux carences linguistiques et cognitives persistent en affectant la compréhension.

8.2.3. Résultat de l'épreuve de la production orale

Cette épreuve se déroule sur trois parties : un entretien dirigé, un échange d'informations et un dialogue simulé. Aussi, importe-t-il de rappeler que l'évaluation de l'oral concerne la dimension phonologique, lexicale, grammaticale, pragmatique et communicative.

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau ci-après :

Tableau N° 113. Résultats de l'épreuve de la production orale

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	9.37%	90.62%

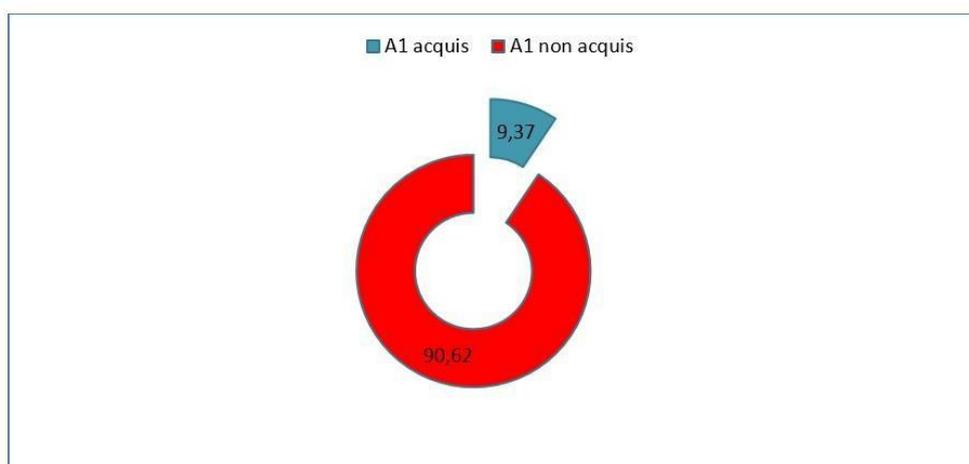


Figure N° 88. Résultats de l'épreuve de la production orale

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°113

9.37%, soit **6** candidats seulement, ont réussi tous les exercices de cette épreuve et donc, ont acquis le niveau **A1**. **90.62%** des candidats n'ont pas le niveau A1 dont **17.18%**, soit **11** candidats qui n'ont pas voulu passer cette épreuve dès le départ. Ce qui revient à dire que le pourcentage réel des candidats n'ayant pas atteint le niveau A1 en expression de l'oral est de **68.75%** par rapport au nombre de participants et qui de l'ordre de **53** candidat.

Toutefois, nous soulignons que c'est au niveau de cette épreuve que les pourcentages les plus faibles ont été enregistrés concernant les deux tests. Aussi, avons-nous relevé que le nombre de candidats ayant refusé de participer à cette épreuve était plus important par rapport à celui du test DELF A1 du fait qu'ils la connaissaient déjà.

Il importe de mentionner que, le nombre de participants à cette épreuve a débuté avec **53** candidats et il est passé à **39** suite au **1^{er}** exercice et à **34** suite au **2^{eme}** exercice, ce qui fait un nombre d'abandon de **30** candidats, ce qui représente plus de la moitié du public. Car, ayant fait l'expérience de cette épreuve lors de la passation du **1^{er}** test, ils ont préféré se rétracter pour ne pas subir encore les mêmes difficultés.

Dans ce qui suit, nous allons exposer les résultats de chaque partie de cette épreuve et tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les candidats.

8.2.3.1. 1^{ere} partie-Entretien dirigé

Lors de cet exercice qui dure 1 minute, le candidat est appelé à se présenter, à parler de sa famille, de sa scolarité et de ses centres d'intérêts. Suite à la passation de l'entretien dirigé, nous exposons les résultats enregistrés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 114. Résultats de l'entretien dirigé

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	35.93%	46.87%	17.18%

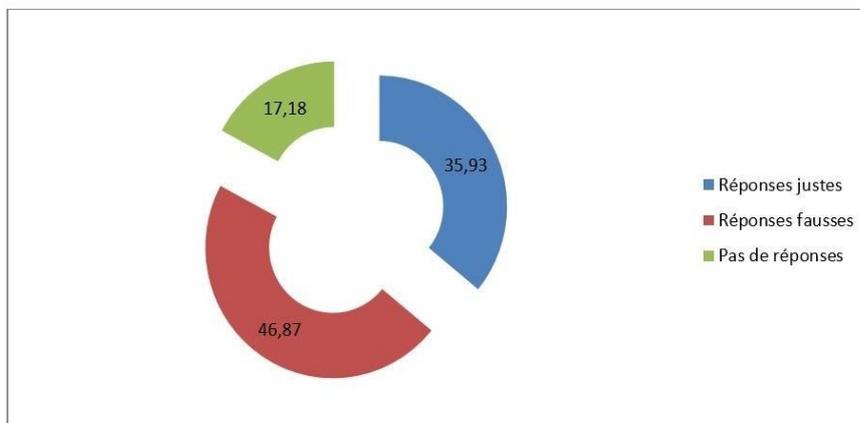


Figure N° 89. Résultats de l'entretien dirigé

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°114

35.93%, soit **23** candidats savent se présenter de manière correcte contre **46.87%** soit **30** candidats qui peinent à le faire. En effet, ils arrivent à donner leurs noms et prénoms, ainsi que leurs spécialités avec aisance et fluidité mais, ont des difficultés de parler de leurs loisirs, de leurs familles et de leurs études. Il nous faudra leurs poser plusieurs questions pour déclencher la discussion. Par ailleurs, **17.18%** soit **11** candidats ont refusé de participer à cette épreuve.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de l’entretien dirigé de chaque candidat.

Tableau N° 115. Notes de l’entretien dirigé de l’épreuve de la production de l’oral

Participants	11	04	11	15	08	05	03	03	04	00
Notes/5	0	0.5	1	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°115

Aucun candidat n’a obtenu la note complète. Par ailleurs **04** autres, soit **6.25%** ont eu **4.5 /5**. Ces derniers ont réussi l’entretien dirigé. En effet, ils se présentent aisément, parlent de leurs études, de leurs projets professionnels, de leurs centres d’intérêts ainsi que de leurs familles. Ils parlent avec clarté, fluidité, assurance et confiance, sans hésitations. Aussi, ont-ils un lexique riche et varié, qui leur permet de maintenir facilement la discussion.

Par ailleurs, **23** candidats soit **35.93%**, ce qui représente plus de la moitié de l’effectif, ont des notes oscillant entre **2.5** à **4/5**. En effet, la majorité de ces candidats a répondu à cet item de manière acceptable. Ils se présentent facilement, parlent de leurs niveaux d’études cependant, ils ne vont pas au-delà de ce seuil. Evoquer leurs familles est toujours difficile d’un point de vue culturel dans un contexte algérien, même s’ils ont les compétences linguistiques nécessaires pour le faire.

Mais, à contrario, ils peinent à parler de leurs activités extrascolaires et notamment des activités sportives. De fait, ne connaissant pas le nom de leurs propres activités, ils utilisent le terme générique du mot « sport » pour désigner : l'aérobic, gymnastique, yoga, athlétisme et haltérophilie. L'évaluateur doit toujours les guider, les aiguiller, les mettre en confiance et les rassurer parce qu'il existe des facteurs inhérents à la production orale qui peuvent entraver cette épreuve tels que : la confiance en soi, être intro ou extraverti, les problèmes de bégaiement, de timidité ou de nervosité.

De plus, **15** candidats, soit **23.43%** ont eu la note de **2/5**. En réalité ce sont des candidats qui se présentent aisément, en donnant leur nom et prénom, leur âge, ainsi que leur spécialité, avec un débit normal voire rapide et une diction correcte. Ils ne parlent pas de leurs activités extra-universitaires, ni de leurs centres d'intérêt (peut-être parce qu'ils n'en ont pas ou n'ont pas les mots pour le dire). Enfin, ils donnent l'impression d'avoir récité par cœur cette présentation, car, connaissant l'exercice (Test DELF A1), ils savent à quoi s'attendre.

Enfin, **11** candidats, soit **17.18%** n'ont pas souhaité passer cette épreuve. Par timidité, par manque de confiance en soi, ou par découragement, ils ont préféré en rester aux trois épreuves précédentes.

8.2.3.2. 2^{ème} partie -Échange d'informations

Cette épreuve est un entretien dirigé qui dure 2 minutes environ dont l'objectif est d'amener le candidat à poser des questions à l'évaluateur. Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats enregistrés dans le tableau ci-après :

Tableau N° 116. Résultats de l'épreuve de l'échange d'informations

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	17.18%	43.75%	39.06%

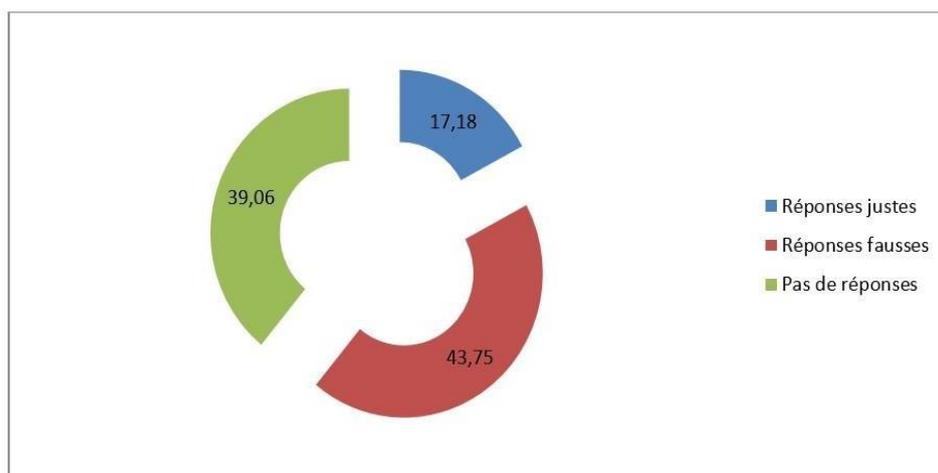


Figure N° 90. Résultats de l'épreuve de l'échange d'informations

Analyse et interprétations des résultats du tableau N°116

17.18% des candidats ont réussi à échanger des informations contre 43.75% des candidats qui n'ont pas réussi. Ce qui prouve que c'est une tâche difficile d'autant plus que 39.06% du public n'a pas accepté de la faire.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de l'échange d'information de chaque candidat.

Tableau N° 117. Notes de l'échange d'information de l'épreuve de la production de l'oral

Participants	25	13	06	09	06	01	02	02	00
Notes/4	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°117

02 candidats seulement, soit 3.12% ont eu la note de 3.5/4, et 09 candidats, soit 9.37% ont eu une note comprise entre 2 et 3/4, ce qui fait un total de 11 candidats qui ont réussi cette épreuve.

Par ailleurs, 28 candidats, soit 43.75% ont eu entre 0.5 et 1.5/4 ; ce qui ne leur a pas permis de réussir l'épreuve. Enfin, 25 candidats, soit 39.06% ont eu la note de 0/4. Ceci nous ramène à faire deux constations : la première est que cet exercice est

difficile, et la deuxième est que les résultats obtenus sont les mêmes de ceux du **DELFA1**, avec presque le même nombre de candidats qui ont refusé d'effectuer cet exercice.

Les candidats au nombre de **9** qui ont obtenu la moyenne, ont fait preuve d'une certaine maîtrise des composantes de la compétence linguistique (lexique, grammaire et syntaxe) et la compétence pragmatique et culturelle. De fait, les questions formulées, concernaient la situation familiale, professionnelle, ainsi que des questions au tour des centres d'intérêts étaient des phrases interrogatives courtes et correctes. De plus, ces candidats utilisent les pronoms interrogatifs adéquats, connaissent les adverbes de quantité avec une intonation juste.

En outre, **43.75%** des candidats n'ayant pas obtenu la moyenne, ont formulé des questions grammaticalement et syntaxiquement incorrectes. Ils ne maîtrisent pas, voire ne connaissent pas la structure de la phrase interrogative (objet d'études de la 1^{ère} année secondaire tronc commun), ne connaissent qu'une seule formule [**est-ce-que**].

Aussi, avons-nous relevé que le manque du lexique n'arrangeant en rien la situation, le candidat peine à trouver ses mots et en guise de phrase. Il formule des mots isolés, à l'exemple de [**est-ce-que vous prof ?**] ou [**prof !!! ici ?**]. Des phrases sans verbe, sinon avec des verbes conjugués à l'infinitif : [**habiter Mascara ?**] ou [**combien avoir âge ?**].

Ce comportement est courant chez les étudiants lors de leur interaction en cours. De fait, leurs enseignants se contentent juste de réponses parsemées, de mots clés isolés pour exprimer l'information scientifique ; autrement dit, le fond sans la forme.

A cela s'ajoute l'insécurité linguistique des candidats, exprimé par leurs hésitations, leurs longues pauses, des timbres de voix tremblants et des intonations incorrectes, un désarroi selon Moreau qui leur fait « perdre tous leurs moyens les rendent incapables de "trouver leurs mots" » (1997, p.171).

Enfin, **39.06%** des candidats dont **14** de plus par rapport à l'exercice précédent ont refusé de participer à cette épreuve. En effet, c'est un exercice complexe et

difficile à plus d'un titre. Il s'agit d'un renversement de situation car le candidat devient évaluateur et l'évaluateur candidat. C'est une situation déstabilisante qui lui est complètement étrangère, Pendanx (1998) le souligne clairement en disant que « la maîtrise de la production orale est avant tout le résultat d'une pratique » (p. 108) .

8.2.3.3. 3^{eme} partie - Dialogue simulé (ou jeu de rôle)

L'épreuve du dialogue simulé se compose de deux parties dont l'objectif est d'obtenir des biens et des services à travers la simulation de jeu lors duquel le candidat devient « client » et l'examineur « le vendeur ». Pour faciliter cette tâche, il est mis à la disposition du candidat, des éléments déclencheurs, comme des cartes portant le dessin de la monnaie, des produits de première nécessité et de consommation courante, tels que des pommes, du pain ou de la salade. Cette épreuve dure 2 minutes environ.

8.2.3.3.1. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1

Rappel de la consigne

Vous allez simuler une situation d'achat ou de réservation. Vous êtes le client et l'examineur le vendeur et à partir des images que l'examineur vous a remises, vous vous informez sur le(s) produit(s) à acheter (quantité, prix) et vous achetez. Pour payer, vous disposez de pièces de monnaie et de billets.

Nous exposons les résultats enregistrés suite à la passation de cette épreuve, dans le tableau ci-après :

Tableau N° 118. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	9.37%	43.76%	46.87%

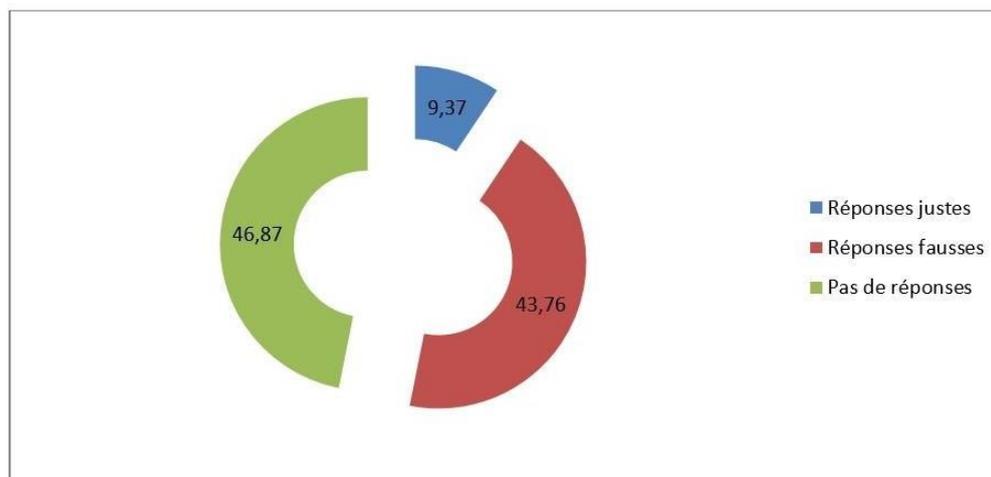


Figure N° 91. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°118

Seulement **9.37%** des candidats ont répondu juste à l'épreuve du dialogue simulé 1 contre **43.75%** des candidats ont répondu faux et **46.87%** des candidats se sont abstenus de répondre.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes du dialogue simulé 1 de chaque candidat.

Tableau N° 119. Notes du dialogue simulé 1 de l'épreuve de la production de l'oral

Participants	30	11	08	09	01	01	02	02	00
Notes/4	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

Analyse et interprétations des résultats du tableau N°119

D'emblée, nous constatons qu'aucun candidat n'a eu la note complète. Et seulement **6** candidats, soit **9.37%** ont eu la moyenne. Par ailleurs, nous remarquons que **28** candidats n'ont pas eu la moyenne avec des notes allant de **0.5** à **1.5/4**, et **30** candidats dont **05** candidats de plus par rapport à l'épreuve précédente, ont obtenu la note de **0/4**.

Les candidats ayant répondu juste à cette épreuve ont bien joué « **le jeu** ». Ils ont formulé des phrases interrogatives correctes d'un point de vue grammatical, lexical et

syntactique. Aussi, avons-nous souligné qu'ils maîtrisaient aussi bien l'utilisation des adverbes de quantité et d'intensité (**combien, quelque, un peu**) que les formules de politesse ; preuve d'une compétence pragmatique. Enfin, leur discours était fluide, et clair, et le débit marqué par une intonation adaptée à la situation.

En outre, les candidats ayant entre **0.5** et **2/4** ont eu des difficultés à formuler les questions car, ils ne connaissent qu'un seul adverbe de quantité (**combien**). Par conséquent, ce sont les mêmes questions qui se répétaient à savoir : [**combien le pain**], [**combien salade**] pour désigner et le produit qu'ils désiraient acheter et son prix.

Enfin, **5** nouveaux candidats (ce qui fait un total de 30 candidats) ont refusé de participer à cette épreuve sous prétexte qu'elle était difficile. Il importe de rappeler que cette épreuve a pour but uniquement comme le fait remarquer Cuq à «l'acquisition d'une compétence de communication minimale » (2003, p. 183). Un tel nombre de refus est le symptôme d'une réelle difficulté qui les contraint au silence.

8.2.3.3.2. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 2

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats du dialogue simulé 2 .

Tableau N° 120. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 2

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	10.93%	42.18%	46.87%

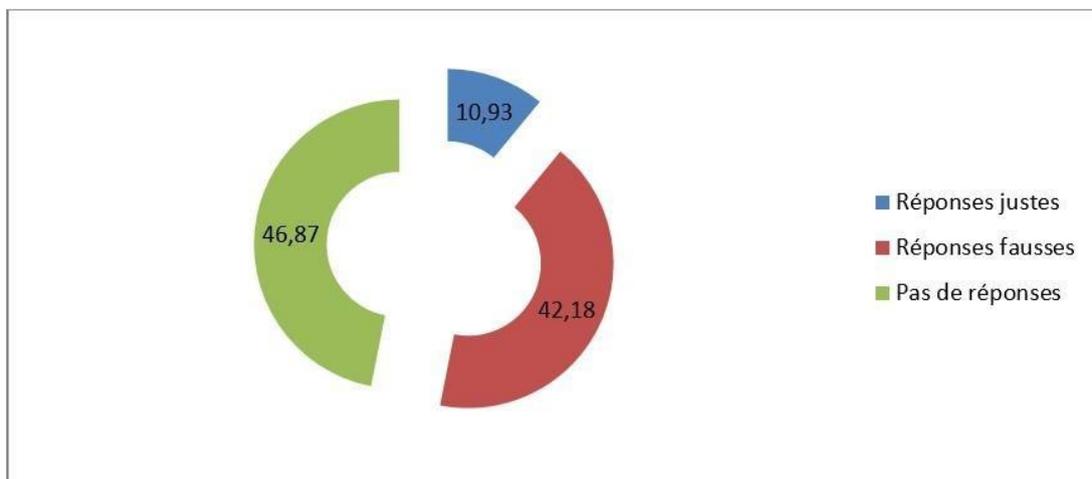


Figure N° 92. Résultats du tableau N°120

Analyse et interprétations des résultats du tableau N°120

10.93% des candidats ont répondu juste à cet exercice contre **42.18%** de candidats qui ont donné de fausses réponses. En outre, nous enregistrons **46.87%** de non réponses. De là, nous constatons que les résultats du tableau N°118 et N°120 presque identiques, ce qui renvoi à la difficulté de la tâche.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes du dialogue simulé 2 de chaque candidat.

Tableau N° 121. Notes du dialogue simulé 2 de l'épreuve de la production orale

Participants	30	09	18	02	02	02	01
Notes/3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyse et interprétations des résultats du tableau N°121

01 seul candidat, soit **1.56%** a eu la note complète.**06** autres, ont eu entre **1.5** et **2.5 /3**. Par contre, **27** autres candidats, soit **42.18%** ont répondu faux avec des notes allant de **0.5** à **1/3**. Enfin, **30** candidats soit, **46.87%** ont eu **0/3**.

D'emblée, nous remarquons qu'il y a une légère hausse de bonne réponse par rapport à l'exercice précédent mais que le nombre de candidats qui se sont abstenus de répondre reste le même. Force est de reconnaître que la similitude de ces derniers exercices (des dialogues), a fait que les candidats s'y sont habitués et ont répondu aisément.

De plus, les candidats ayant réussi cette épreuve, ont fait preuve de compétences socioculturelles en utilisant correctement les formules d'ouverture et de fermeture d'une discussion, à savoir : [**Bonjour**] [**Merci**], [**au revoir**], [**bonne journée**], ainsi que les formules de politesse usuelles comme : [**s'il vous plait**] et [**je vous en prie**]. Par ailleurs, ils sont su utiliser le vouvoiement de manière juste tout en formulant des phrases interrogatives correctes à l'exemple de : [**pouvez-vous**].

En outre, nous soulignons que **27** candidats ont échoué à cet exercice en raison de l'insuffisance des compétences pour effectuer un simple dialogue. Sachant qu'un dialogue signifie échange, interaction, contact social, impliquant un lexique simple mais particulier, une intonation particulière, de l'imagination, de la spontanéité et de l'aisance. Il faut reconnaître que dans le contexte algérien, mis à part les salutations, les clients abordent les vendeurs sur le ton de l'ordre à l'exemple de : [**Donne-moi**], [**Combien coute...**], sans l'utilisation de formules de politesse.

Enfin, **5** autres candidats (par rapport au nombre total d'abandon) n'ont pas voulu répondre, soit par manque de confiance en eux, soit en raison de la non maîtrise des différentes compétences nécessaires à la communication.

Par ailleurs, les candidats sont évalués sur l'étendue du lexique utilisé et sa correction, sur la morphosyntaxe et sur la maîtrise du système phonologique de l'ensemble de leur production orale.

8.2.3.4. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats de l'étendue du lexique des candidats comme suit :

Tableau N° 122. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	9.37%	37.5%	53.12%

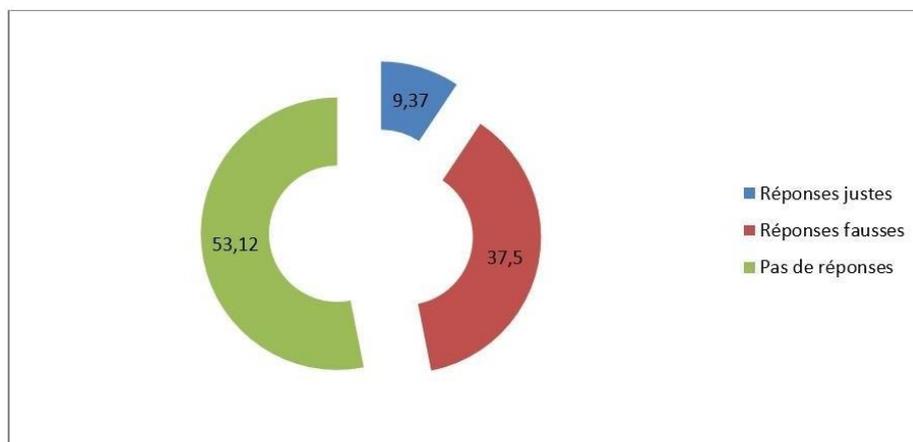


Figure N° 93. Résultats du tableau N°122

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°122

9.37% des candidats ont réussi cet exercice, contre **37.5%** des candidats qui ont échoué. Par contre, **53.12%** des candidats représentent le pourcentage correspondant au nombre total des candidats qui se sont abstenus de répondre et qui ont abandonné depuis le début de l'épreuve.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes du lexique (étendue) / correction lexicale de chaque candidat.

Tableau N° 123. Notes du lexique (étendue) / correction lexicale

Participants	34	15	09	02	02	02	0
Notes/3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°123

A partir de ces résultats enregistrés ci-dessus, nous constatons que **06** candidats ont un niveau lexical suffisant, leurs permettant de parler aisément de soi, de leurs familles, de leurs quotidiens et de leurs études. De plus, **24** candidats ayant des notes entre **0.5** et **1/3**, ont un lexique limité.

Ce dernier lexique se résume à des mots clés simples et isolés en relation avec le contexte tels que : [**Etudiant/ fac / spécialité/ année/prof**]. Ils parlent d'eux-mêmes avec difficultés en utilisant des mots traduits directement de leur dialecte, à l'exemple de [**Maison/Famille**] et préfèrent l'utilisation des sigles et des abréviations pour parler de leurs spécialités afin d'éviter une prononciation défectueuse, telles que : [**ST**], pour sciences et technologie [**MI**], pour maths et informatique [**M1/M2**] pour master 1 et 2.

Aussi, avons-nous remarqué que leur lexique étant limité, ils répétaient les mêmes mots et mettaient beaucoup plus de temps à les trouver, ce qui jalonnait leur discours d'hésitations et de longues pauses. Enfin, **34** candidats ont eu **0/3** pour cause d'abandon.

8.2.3.5. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats de la maîtrise de morphosyntaxe /correction grammaticale :

Tableau N° 124. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	10.93%	29.68%	59.37%

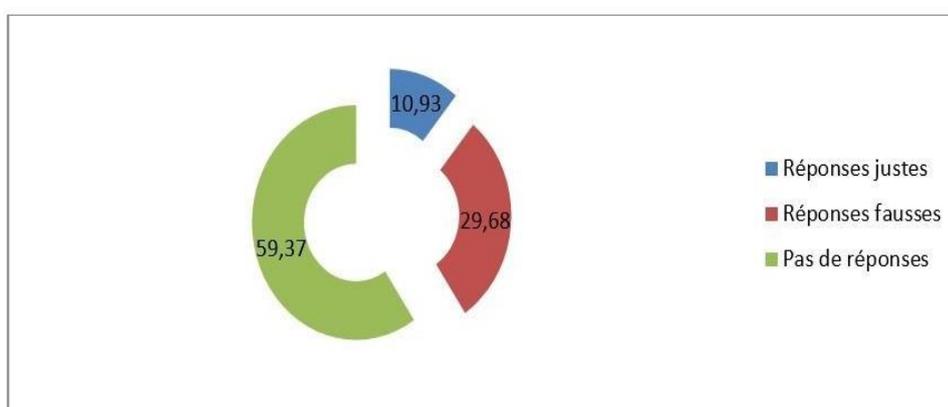


Figure N° 94. Résultats du tableau N°124

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°124

10.93% des candidats ont répondu correctement à cette épreuve. Ils ont formulé des phrases correctes sur le plan grammatical et morphosyntaxique.

Contre **29.68%** des candidats qui ont des difficultés à formuler des phrases grammaticalement justes. Enfin, **59.37%** des candidats ont abandonné l'épreuve.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de la morphosyntaxe /correction grammaticale de chaque candidat.

Tableau N° 125. Notes de la morphosyntaxe /correction grammaticale

Participants	38	05	02	02	3	2	0
Notes/3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°125

Nous relevons que deux candidats ont obtenu la note de **2.5/3**. Effectivement, ils ont formulé des phrases simples, bien structurées et grammaticalement justes.

Par ailleurs, **7** autres candidats ont eu des notes vacillant entre **1 à 2/3**, ce qui représente **10.93%** des candidats qui ont formulé des phrases moyennement justes (sujet et verbe corrects mais le complément d'objet inadéquat). De plus, **5** candidats ont formulé des phrases hachées, contenant un sujet et un verbe mal conjugué ou phrase incomplète.

Enfin, **4** candidats de plus (ce qui fait un total de 38 candidats au total), ont obtenu la note de **0/3** car ils ne savent pas formuler de phrases correctes. De fait, ils sont limités à donner des mots isolés avec des déterminants inadéquats, des verbes mal conjugués, des adjectifs inappropriés. Et quand bien mêmes ils tentent de formuler des phrases, celles-ci sont incohérentes et /ou inachevées. Nous répertorions quelques exemples de fautes les plus récurrentes que nous avons pu observer au cours de cette item, à savoir :

- **Les déterminants** : certains candidats ne maîtrisent pas l'utilisation des articles définis et indéfinis en genre et en nombre, comme [**des** et **les**], [**un** et **le/la**] le féminin et le masculin[**le** et **la**], [**au** et **à la** ou **à l'**], [**du** et **de**].
- **le verbe et le nom** : Bon nombre de candidats par méconnaissance du mot ils utilisent le verbe et à l'infinitif. De fait, ils disent [**acheter**] au lieu de [**achats**]
- **Le vouvoiement** : Ils confondent entre l'utilisation du pronom [**vous**] et [**tu**] et l'incapacité du vouvoiement.
- **l'accord** : D'autres candidats ne savent pas accorder les adjectifs avec leurs noms, à l'exemple de [**petit baguette**], [**grand salade**], [**Gros pomme**].

8.1.1.1. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les résultats de la maîtrise du système phonologique :

Tableau N° 126. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Non réponses
64	14.06%	12.5%	73.43%

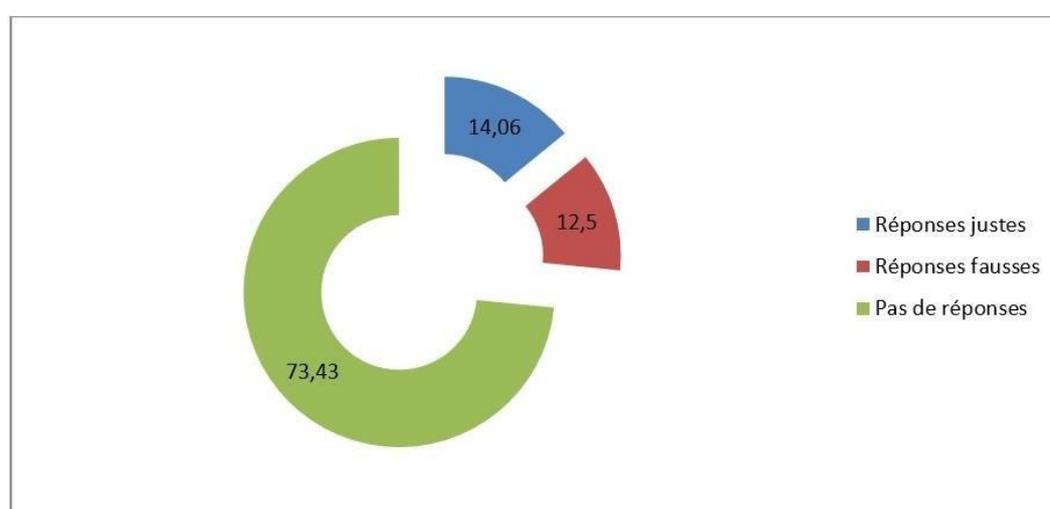


Figure N° 95. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°126

14.06% des candidats maîtrisent la phonologie contre **12.5%** des candidats qui prononcent mal et présentent des difficultés pour parler. De plus, **73.43%** des candidats restant ont refusé d'effectuer à cet exercice.

Dans le tableau ci-après, nous exposons en détail les notes de la maîtrise du système phonologique :

Tableau N° 127. Notes de la maîtrise du système phonologique

Participants	47	5	3	2	2	5	0
Notes /3	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°127

Nous constatons de prime abord qu'aucun candidat n'a eu la note complète et que les **9** autres ayant obtenu la moyenne, ont une diction correcte marquée par une bonne articulation, une prononciation juste avec un débit normal et une intonation adaptée à un discours peu marqué par l'accent de la langue maternelle. Ils parlent avec aisance et fluidité en usant de très peu de pauses et d'hésitations. Desmons (2005) l'explique clairement en avançant que « *l'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation* » (p. 30).

Par ailleurs, nous relevons **8** candidats qui peinent à parler ; leurs discours sont jalonnés d'hésitations et de pauses et mettent du temps avant de prononcer le moindre mot, soit par manque de confiance en eux, soit parce qu'ils doutent de la justesse de sa prononciation. De plus, ils ont une voix à peine audible marquée par une intonation plate, sans variation aucune, et un accent très prononcé de la langue maternelle. Ces caractéristiques accroissent l'intelligibilité de leurs propos comme l'explique Tagliante (2005) en déclarant que « *la voix, le volume, l'articulation, le débit, la fluidité, la spontanéité : ils doivent être adaptés, bien régulés, variés et significatifs car l'intelligibilité du discours en dépend* » (p.66).

Enfin, **9** candidats du pourcentage total des non réponses (**73.43%**) enregistrés ont eu la note de **0/3**. En effet, ce sont des candidats qui n'ont aucune maîtrise de la phonologie.

Conclusion de l'épreuve de la production de l'oral

La passation de l'épreuve de la production de l'orale du test « Maison » ainsi que l'analyse et l'interprétation de ses résultats nous amène à confirmer que les résultats obtenus sont en deçà des résultats de toutes les épreuves des deux tests toutes épreuves confondues. Force est de constater que l'épreuve de la production orale est la plus difficile et la plus redoutée, car, « *l'oral fait peur* » rapporte Coste (2021, p.61). En effet, les notes enregistrées sont les plus faibles, et le nombre d'abandon est le plus élevé et va crescendo au fil de la passation. En effet, **6** candidats seulement ont réussi cette épreuve et **30** candidats ont abandonnés.

Il importe de rappeler que cette épreuve comporte des spécificités telles, qu'elles la rendent encore plus complexe. En effet, la production orale implique la mise en jeu d'aspects particuliers du savoir-être tout en dépassant la timidité et le caractère extraverti des candidats.

Une autre complexité que nous devons reconnaître à l'expression orale est sa dimension identitaire. S'exprimer oralement n'est pas seulement une question de timbre de voix, d'une intonation et d'un rythme, mais il est question aussi de gestes, de mimiques, de comportement physique, tout en respectant les codes sociaux et culturels qui s'inscrivent dans différents contextes.

Enfin, nous pensons que le pourcentage de l'abstention des candidats à cette épreuve pour les deux tests pourrait trouver explication dans le fait que les situations d'intégrations proposées dans les exercices ne suscitent pas l'intérêt des candidats. Effectivement, les dialogues simulés et les jeux de rôle proposés sont décontextualisés car, ils sont très éloignés de la réalité du contexte étudiantin algérien.

8.2.4. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit

Suite à la passation de cette épreuve, nous exposons les résultats obtenus selon le tableau ci-après :

Tableau N° 128. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	69.81%	30.18%

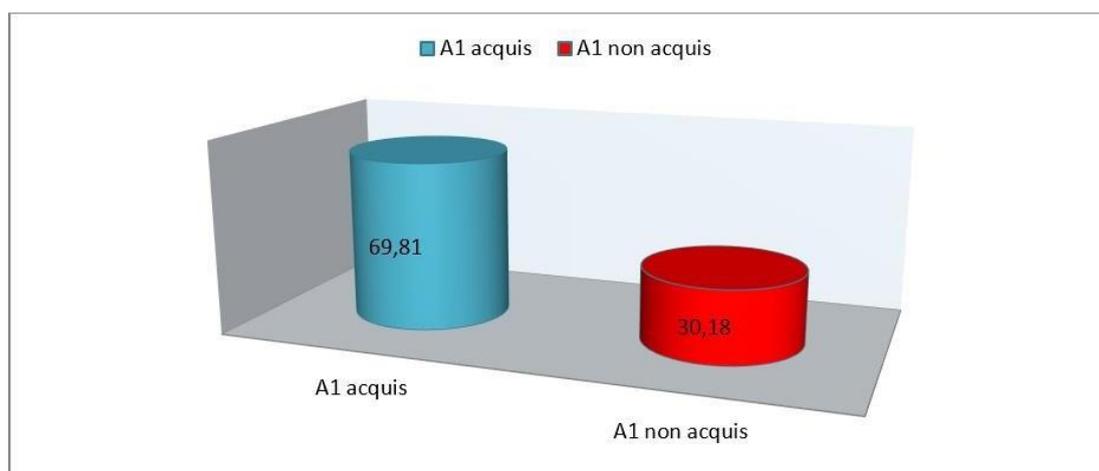


Figure N° 96. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°128

69.81% des apprenants ont acquis le niveau **A1** contre **30.18%** qui ne l'ont pas atteint en production de l'écrit. En effet, les étudiants, dans leur majorité ont réussi cette épreuve. Ce constat confirme leurs réponses au questionnaire concernant leurs difficultés en production de l'écrit (chapitre 1).

Par ailleurs, dans ce qui suit, nous exposons d'abord les résultats de chacun des deux exercices que comporte cette épreuve puis, nous les analyserons et les interpréterons afin d'identifier d'abord et tenter d'expliquer ensuite les difficultés rencontrées par les candidats.

8.4.2.1. Résultat de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production de l'écrit

Il est question dans cet exercice de remplir une fiche de renseignement pour l'obtention d'une carte de bibliothèque. Cette fiche comporte 10 items et est notée sur 10 points.

Dans le tableau ci-après, nous exposons les résultats de l'exercice N°1 de la production de l'écrit.

Tableau N° 129. Résultats l'exercice N° 1 de l'épreuve de la production écrite

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	93.75%	6.25%	0%

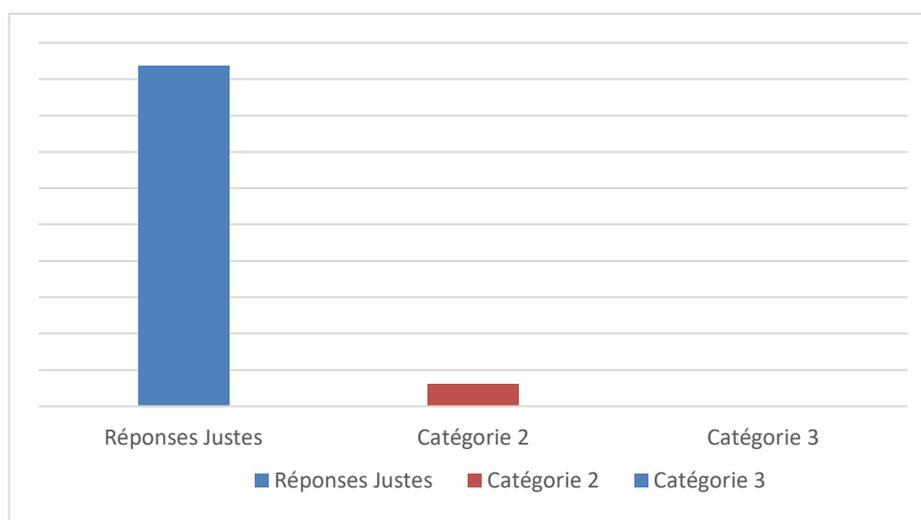


Figure N° 97. Résultats de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production de l'écrit

Dans le tableau ci-dessous nous exposons les notes des candidats obtenues à la suite de la passation de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production de l'écrit.

Tableau N° 130. Notes de l'exercice N° 1 de la production écrite

Participant	01	03	02	04	04	06	12	32
Notes/10	03	04	05	06	07	08	09	10

Analyse et interprétation des résultats du tableau N°130

93.75% des candidats ont réussi à remplir correctement la fiche de renseignement, contre **6.25%** des candidats qui n'ont pas réussi à le faire. Il s'agit de remplir un formulaire avec des données personnelles authentiques ou pas. L'objectif

étant de répondre correctement. Par ailleurs, nous relevons que **50%** des candidats ont eu la note complète de 10/10.

Il importe de rappeler que la tâche à effectuer est un exercice qui se répète à chaque rentrée universitaire et même plusieurs fois. En effet, il s'agit du même procédé pour remplir les imprimés pour obtenir la carte de bibliothèque, celle du bus, celle de la résidence universitaire, celle de l'étudiant et enfin celle du réfectoire.

Et même si parfois, ils effectuent cette tâche en langue arabe, le processus reste le même. Donc, si avec toutes ces répétitions ils n'arrivent pas à exécuter la tâche convenablement, c'est qu'il y aurait un réel problème d'intégration à la culture universitaire. Aussi, avons-nous remarqué que 3.77% ont omis de mentionner leurs lieux de naissance.

Par ailleurs, nous avons noté que les questions sur lesquelles **9.43%** des candidats ont buté, sont celles de l'email, le numéro de téléphone, le nom du département et la spécialité qu'ils sont incapables de mentionner pour certains. D'autres, ne connaissent pas le nom de leur université. Par stratégie d'évitement, les candidats ne répondent pas.

8.4.2.2. Résultat de l'exercice N°2 de l'épreuve de la production de l'écrit

Il est question d'envoyer un message d'excuse déclinant l'invitation au mariage à une amie de **40** à **50** mots. Ce message fait suite au texte donné à l'épreuve de compréhension de l'écrit.

Dans le tableau ci-après, nous décrivons les résultats de l'exercice de la production de l'écrit.

Tableau N° 131. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production de l'écrit

Participants	Réponses justes	Réponses fausses	Pas de réponses
64	37.73%	43.39%	18.86%

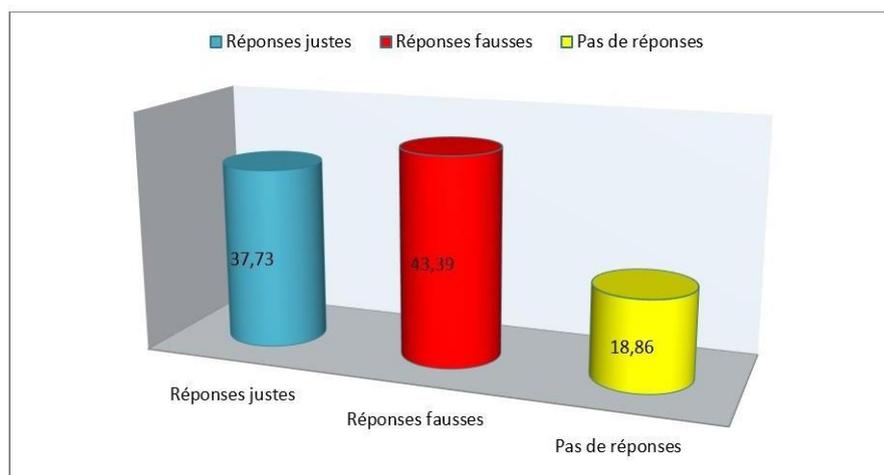


Figure N° 98. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production de l'écrit

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°131

37. 73% des candidats seulement ont réussi à écrire une carte postale de quelques lignes correctement selon les descripteurs du Cadre (Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation, 2001, p.26). 43.39% des candidats n'ont pas réussi à avoir la moyenne et 18.86% des candidats restants n'ont écrit aucun mot.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les notes des candidats obtenues à la suite de la passation de l'exercice N°2 de l'épreuve de la production de l'écrit.

Tableau N° 132. Notes de l'exercice N ° 2 de la production écrite

Participants	4	02	03	06	05	06	05	04	05	09	05	01
Notes/15	0	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	13

Analyses et interprétations des résultats du tableau N°132

37.50 % soit 24 des candidats ont les compétences rédactionnelles nécessaires pour écrire une carte postale. En effet, ils ont respecté la consigne : l'utilisation d'un nombre de mot compris entre 40 et 50, ils en ont utilisé 50 à 95mots. Cela démontre qu'ils ont les compétences linguistiques suffisantes. De plus, ils ont adressé leurs messages au destinataire demandé : « Naima » en avançant des arguments crédibles pour décliner l'invitation au mariage.

En outre, ils ont enregistré un nombre réduit de fautes d'orthographe, de syntaxe et de grammaire. Enfin, leurs productions étaient cohérentes et cohésives.

Par contre, nous enregistrons **43.75%** soit **28** candidats qui n'ont pas réussi à obtenir la moyenne avec des notes oscillant entre **0** à **6 / 15**. Leurs rédactions présentaient dans l'ensemble, les remarques suivantes :

- **La confusion entre le nom du destinataire et le destinataire:** **35%** des candidats ont utilisé leurs propres noms plutôt que celui du destinataire demandé selon la consigne. D'autres, ont utilisé des noms différents pour désigner le destinataire.
- **Le nombre de mots:** **53%** des candidats ne sont pas arrivés à écrire 40 à 50 mots qu'exige la consigne. Ils n'ont pas dépassé 22 mots ; preuve de leur appauvrissement lexical.
- **L'incohérence :** Nous avons relevé un nombre assez élevé de phrases et des passages incohérents à l'exemple de [donne moi stp l'excuse/ excuse-moi], [de ne pas j'arrive au mariage / pour ne pas pouvoir assister au mariage].
- **Inférence codique:** Selon Mackey l'interférence est «l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue », (1965, P. 239), c'est ce que nous retrouvons dans ces productions à l'exemple de [tous le bonheur pour vous / que du bonheur], [d'être entre vous/ d'être parmi vous], [un jour arrive pour visiter/ je viendrai vous rendre visite une autre fois.]. Aussi avons-nous remarqué l'utilisation de mots en arabe [**mektoub**],[**mabrouk**] , ainsi que la répétition de l'argument du «travail» et celui de «la maladie » qui sont récurrents dans 12%) des productions.
- **Fautes de conjugaison :** **95%** des productions comportent des fautes de conjugaison. Une difficulté de plus en plus perceptible depuis le passage à la grammaire textuelle ces dernières années. En effet, beaucoup de verbes sont conjugués incorrectement, c'est-à-dire que dans certains cas, ils sont mis à l'infinitif, et dans d'autres, c'est le temps de la conjugaison qui ne convient pas, à

l'exemple de [j'étais aimerai /j'aurais aimé] , [je voulais bien/j'aurais bien voulu], [permerai/ permettrai] , [j'aispair/ j'espère].

- **L'utilisation du passé composé au lieu du futur pour exprimer une action future** à l'exemple de [j'ai voyagé a l'itali/ je serai en voyage à Italie].
- **La confusion entre l'usage du verbe « être » et « avoir »** à l'exemple de [j'ai en triste/je suis triste]
- **Noms et verbes impropres:** L'utilisation de « veux » au lieu de « suis » à l'exemple de [je veux désolé psq vous pas assister au mariage/ je suis désolé parce que je ne peux assister au mariage].
- **L'utilisation de « veux » au lieu de « peut »** à l'exemple de [je veux pas assister/je ne peux pas assister] et l'utilisation de mots impropres [donner des félicitations / présenter mes félicitations].
 - **L'utilisation de mots impropres** à l'exemple de [date fixante / date fixée].
 - **La majuscule :** L'écriture des noms propres en minuscule ou l'utilisation de la majuscule au milieu de la phrase à l'exemple de [amira, italia, naima], [j'ai voyagé a l'itali].
 - **Les fautes d'orthographe :** De plus, nous avons répertorié un nombre important de fautes d'orthographe, à l'exemple de [Bon jour/ bonjour] [soure /soeur] [vain /venir] [tont/ ton] [travaille/travail] [bizou/ bisous] [Chari/chérie] [a mais/ ami] [1pb/un problème]. Enfin, nous relevons des fautes d'accord entre le féminin et le masculin à l'exemple de : [chari/chérie].
 - **Le vouvoiement/ le tutoiement :** La non maîtrise du tutoiement et du vouvoiement, [pardonne moi s'il vous plait/ pardonne-moi s'il te plait].
 - **Les adjectifs possessifs :** La non maîtrise de l'utilisation des adjectifs possessifs [sa fête/ ta fête]. Par ailleurs, nous notons que **02** rédactions seulement sont hors sujet. Enfin, **18.86%** soit **10** candidats ont rendu la copie blanche, ils sont dans l'incapacité d'écrire le moindre mot.
 - **Lisibilité graphique:** La majorité des candidats ont une écriture lisible, à l'exception de certaines difficilement déchiffrables.

- **La ponctuation** : Dans la plus parts des productions, la ponctuation est absente. En effet, les candidats ne maitrisent pas l'utilisation des signes de la ponctuation à l'exception du point final.

Conclusion de l'épreuve de la production écrite

Les résultats obtenus suite à la passation de l'épreuve de la production écrite sont inférieurs comparés aux résultats de la compréhension de l'oral et de l'écrit mais, beaucoup plus élevés par rapport à ceux de la même épreuve du test DELF A1.

Rappelons que cette épreuve se compose de deux exercices, et même si les résultats obtenus du 1^{er} exercice étaient meilleurs pour la majorité des candidats (**96.22%**), cela n'a pas suffi à **30.18%** des candidats d'atteindre le niveau A1.

Ces interprétations confirment les propos rapportés des candidats lors du questionnaire. En effet, cette épreuve est celle qui a le plus retenue les candidats car, écrire demande d'une part, du temps pour rechercher ses idées, les traduire de la langue maternelle à la langue étrangère « le français ». D'autre part, la non-maîtrise des stratégies d'écriture ainsi que l'absence de la vérification de l'orthographe font que cette épreuve soit la plus contraignante.

Conclusion de la passation du test « Maison »

Il convient de rappeler que l'élaboration du test « **Maison** » fait suite aux biais rencontrés dans le test DELF A1 par les candidats du CEIL, les empêchant de mettre en œuvre leurs réelles compétences.

En effet, la passation de ce test a attesté que **81,13 %** des candidats ont atteints le niveau A1, ce qui fait **23,32%** de candidats en plus par rapport à **57,81 %** des candidats ayant obtenu le niveau A1 du test DELF A1.

Cette différence de taux de réussite est marquée au niveau de l'épreuve de la compréhension de l'écrit et plus significative lors de la production écrite avec une différence de 46,48 %.

Ces résultats sont le témoin que la contextualisation d'un test conçu en dehors du contexte où il est pratiqué est nécessaire pour la validité et l'équité du test lui-même, sans quoi, les résultats enregistrés seraient biaisés, et la formation manquerait de sens.

Aux étudiants d'avoir de meilleurs résultats notamment en compréhension de l'écrit ; l'épreuve la plus marquée par la présence de biais.

Conclusion générale

Conclusion Générale

Cette thèse portant sur l'évaluation en didactique des langues, a pour objectif l'élaboration d'un test « Maison » ; un test contextualisé afin d'évaluer les compétences en langues des apprenants inscrits au centre d'enseignement intensif des langues de l'université de Mascara.

L'idée de sa conception est venue suite à l'analyse et l'interprétation de la passation d'un test DELFA1 prôné par le cadre européen commun de référence pour les langues dont les résultats ont révélé que 57,81% des candidats seulement ont atteint le niveau A1. Aussi, avons-nous enregistré un taux de réussite en compréhension de l'oral de l'ordre de 81,25% et en compréhension de l'écrit de l'ordre de 78,12%. Par contre, les résultats sont nettement inférieurs en production de l'oral : 26,56% et de 23,43% en production de l'écrit. Ce qui, d'une part, confirme les besoins exprimés lors du questionnaire et d'autre part, prouve que ces candidats ont des compétences partielles. Autrement dit, ces candidats ont le niveau A2 en compréhension de l'oral et de l'écrit mais, n'ont même pas le niveau A1 en production orale et écrite.

Par ailleurs, il est essentiel de rappeler, qu'étant donné que la conception de ces tests (DELFA1) s'est faite dans un premier temps pour servir des contextes européens, ils ont une forte charge en éléments d'aspect socioculturels de la société européenne. Ces mêmes tests ont été adoptés partout dans le monde en référence au CECRL sans se soucier des traits constitutifs des autres contextes. Cet imbroglio, fait que les apprenants sont évalués sur des compétences dont ils n'ont pas fait l'apprentissage, ce qui d'une part, constitue des biais et d'autre part, remet en question la validité de ces tests réputés standardisés.

Il est à remarquer que c'est l'épreuve de la compréhension de l'écrit qui comporte le plus de biais. Parmi ceux-là, nous rappelons celui de l'item N°4 du premier dont la réponse correcte est de cocher la case renvoyant au dessin d'une bouteille de vin. Par conséquent, 31,25% des candidats se sont abstenus de répondre en raison de la non-conformité de l'item avec leurs croyances religieuses. Cet item a confirmé l'hypothèse N 1 qui stipule que les biais culturels entraveraient les réponses dans les tests de langues.

Conclusion Générale

Par ailleurs, nous signalons la présence de biais cognitif au niveau de deux exercices. Le premier se trouve au niveau de l'item N°01 du deuxième exercice dont la structure matérielle du support pose problème. En effet, il s'agit d'une bande annonce, écrite en petit caractère, renfermant beaucoup d'information et de plus, traite d'une thématique étrangère à la culture de la majorité des apprenants algériens. Les candidats n'étant pas habitués à ce type de support ont répondu faux à **52%**.

Le deuxième biais se trouve au niveau de l'item N1 de l'exercice N 3 où il est question de tracer un itinéraire sur une carte urbaine suivant les recommandations données dans l'exercice. **71,87 %** n'ont donné aucune réponse. Car, d'un point de vue cognitif, d'une part, la tâche ne leur est pas familière, d'autre part, les éléments déictiques mentionnés sur la carte censée orienter les candidats, leurs sont étrangers. Ce qui confirme l'hypothèse N°02 selon laquelle, les biais cognitifs impacteraient les réponses des candidats.

Enfin, dans le dernier exercice, au niveau de l'item N°1, nous avons relevé la présence d'un biais à la fois culturel et cognitif. Il s'agit de lire et comprendre une grille de programme de chaînes de télévisions françaises. Une tâche au service de l'approche actionnelle inspirée de la vie quotidienne d'un citoyen européen. Cette activité est complètement étrangère aux apprenants dont la plupart ne porte aucun intérêt à la télévision et encore moins aux chaînes françaises, ce qui fait qu'ils sont incapables de comprendre une grille de programmes portant des noms étrangers. La présence de l'ensemble de ces biais nous permet de confirmer l'hypothèse N°3 qui avance qu'un test DELF A1 tel quel ne peut évaluer les niveaux des apprenants du CEIL avec pertinence. Car, sans ses biais, les apprenants auraient justifié un niveau de langue meilleur.

C'est ce à quoi, l'élaboration d'un test contextualisé vise à démontrer. En effet, nous avons monté un dispositif d'évaluation en langue tout en respectant le contexte d'utilisation de la langue française comme outil d'enseignement dans un contexte universitaire algérien.

Ce test a permis une évaluation plus pertinente quant aux compétences dont disposent des apprenants du CEIL en matière de langue française en rapportant que

70,31% ont atteint le niveau A1 du CECRL. Aussi, avons-nous enregistré un taux de réussite en compréhension de l'oral de l'ordre de 79,86%, en compréhension de l'écrit de l'ordre de 81,13% et en production de l'écrit 69,81 %. Cependant, les résultats enregistrés en production de l'oral sont les plus faibles comparés à ceux de la même épreuve du test DELFA1 et qui sont de l'ordre de 9,36%. Ceci en raison du refus de 30 candidats de repasser cette épreuve pour ne pas avoir à affronter les mêmes difficultés rencontrées lors de la passation du DELFA1.

Force est de constater que les résultats du test « Maison » sont plus élevés que ceux du test DELFA1, en compréhension/production de l'écrit, en raison de la contextualisation des thèmes et des consignes. Ceci confirme l'hypothèse N°4 selon laquelle un test contextualisé rendrait compte de manière plus pertinente du niveau de langue des apprenants du CEIL.

Pour conclure, nous dirons que la contextualisation en didactique des langues n'est pas une intervention didactique pour contrecarrer l'uniformité et l'universalisme imposés par la mondialisation et par conséquent le CECRL, C'est une notion au service de l'équité, de la validité et de la justesse dans la mesure où elle offre la même chance à tous les apprenants. C'est une manière de montrer du respect à autrui.

Limites de la recherche

Au cours de ce travail de recherche, nous avons été confrontés à quelques difficultés d'ordre logistique notamment, lors de la passation des épreuves de production orale. En effet, nous aurions aimé enregistrer tous les candidats pendant cette épreuve, puis transcrire leur entretien, cependant, ce travail nécessite du temps et du personnel afin de ne pas faire attendre les candidats déjà stressés.

De plus, afin de répondre aux critères de validité, un test doit faire l'objet de plusieurs passations, ce que nous n'avons pas eu l'occasion de le faire vu la conjoncture de la pandémie du Covid-19.

Perspectives

Le test « Maison » que nous avons conçue est encore reconnaissons-le à un stade embryonnaire. Toutefois, il ouvre le champ à plusieurs perspectives. En effet, ce test pourrait être utilisé comme test diagnostic afin d'évaluer les compétences langagières des nouveaux bacheliers avant même d'entamer l'année universitaire. Il permet aussi à large échelle, de comparer les compétences de tous les étudiants algériens de première année universitaire et d'identifier leurs besoins. Ceci offre un double avantage ; d'une part, revoir les programmes du secondaire afin de garantir le continuum avec l'université. D'autre part, mettre en place des dispositifs d'aide efficaces.

Par ailleurs, il est fortement reconnu aujourd'hui que l'apport de l'intégration de la nouvelle technologie à l'enseignement universitaire est indéniable. Le numérique a bouleversé les pratiques enseignantes et n'a pas manqué de faire ses preuves lors de la pandémie du Covid -19. C'est dans cette perspective que nous envisagerons dans une recherche future, de mettre en place une version numérique du test « Maison » qui serait plus adaptée au nombre de plus en plus croissant des nouveaux bacheliers

Il est à remarquer que la passation d'un test de langue au niveau du CEIL, nécessite toute une logistique. Il faut souligner que sur le plan économique, le test en version papier nécessite 10 feuilles de papier par étudiants. De plus, la surveillance et la correction du test mobilisent un certain nombre d'enseignants qui pourraient investir leurs temps dans d'autres activités. Aussi, la passation nécessite-elle la disponibilité de locaux et de matériel, pour l'épreuve de la compréhension de l'orale notamment. Ces désagréments peuvent être évités en un clic.

Une version électronique permettrait non seulement de gagner du temps mais de l'argent aussi. Par ailleurs, cette version du test faciliterait la passation d'un nombre important d'étudiants à la fois et d'avoir leurs résultats simultanément. Ce dispositif peut aussi classer de manière objective les étudiants de même profil dans des groupes homogènes en moins de temps. Enfin, les étudiants pourraient passer le test de chez eux et avant la rentrée universitaire et profiter d'une formation en ligne en amont de

Conclusion Générale

leur formation initiale, à partir du mois de septembre à octobre en vue d'une remise à niveau linguistiques et méthodologique (Sebane, 2011).

Enfin, une version en anglais serait aussi efficace que d'actualité pour évaluer les compétences en langue anglaise des étudiants, vu la forte présence de celle-ci à l'université. Une simple traduction du test permettrait d'éviter les biais omniprésents dans les tests standardisés et ainsi évaluer les compétences des étudiants avec plus de pertinence.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Anderson, P. (1999). « *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet* ». Besançon: Presses universitaires franc-comtoises.
- Anderson, P. (2016). « *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation* ». Paris : L'Harmattan.
- Astolfi, J.-P. (1991). « *Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences* ». Aster, 13. Paris : INRP.
- Astolfi, J.-P. (1992). « *L'école pour apprendre* ». Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1993). « *Trois paradigmes pour les recherches en didactique* ». Revue française de pédagogie, 103. Paris : INRP.
- Astolfi, J.-P., & Peterfalvi, B. (1993). « *Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales* ». Dans Aster, 16. Paris : INRP.
- Bélair, L. (1999). « *L'évaluation dans l'école* ». Nouvelles pratiques. Paris: ESF.
- Béacco, J.-C., Porquier. (2007). *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant/indépendant) Un référentiel*. France: Didier
- Bloom, B., & Coll. (1969). « *Taxonomie des objectifs pédagogiques. I. Domaine cognitif* ». Traduit par La vallée, M., Éducation Nouvelle, Montréal.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). « *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires* ». Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourguignon, C. « *De l'approche communicative à l'approche communicationnelle* » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2001). « *Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie* ». Sociétés contemporaines, 48, 41-61.
- Cardinet, J. (1986). « *Les modèles de l'évaluation scolaire* ». Neuchâtel : IRDP.
- Cardinet, J. (1995). « *Où mènent les recherches sur la notation scolaire ?* ». Mons : Université de Mons-Hainaut, Institut d'administration scolaire.
- Carras, C., et al. (2007). « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* ». Paris : Clé International
- Castellotti, V. (2015). « *La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français* ». Dans J.-M. Defays, et al. (Dir.), Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (Vol. 1, pp. 63-78). Bruxelles : Editions Modulaires Européennes.
- Castellotti, V. (2017). « *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation* ». Paris : Didier.

Références bibliographiques

- Castellotti, V., & Noriyuki Nishiyama, J. (DIRS.) (2011). « *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est* ». Le français dans le monde. Recherche et applications, (50). Paris : CLE International — FIPF.
- Chiss, J.-L., & CICUREL, F. (2005). « *Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco et al. (Dir.), Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* » (pp. 1-9). Paris : PUF.
- Conseil de l'Europe. (2001). « *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Paris : éd. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2011). *MANUEL pour L'ÉLABORATION et la PASSATION DE TESTS et d'EXAMENS DE LANGUE*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques DG II – Service de l'éducation, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr
- Cornaire, C. (1991). « *Le point sur la lecture. Didactique des langues étrangères* ». Paris : CLE International.
- Coulon, A. (2005). « *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* ». Paris : éd. Economica, col. Education.
- Cuq, J.-P. (2004). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris : CLÉ International.
- Dabène, L., et al. (1990). « *Variations et rituels en classe de langues* ». Paris : Didier/CREDIF
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris : De Boeck Supérieur
- Derive, M.-J., & Fintz, C. (1998). Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université. Dans C. Fintz (Dir.), « *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* » (pp. 41-51). Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F., & Suomela-Salmi, E. « *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur* ». Publication du département d'études françaises 10, Université de Turku, Finlande. ISBN: 978-951-29-3241-2. ISSN: 1456-9957.
- Desroches, F. « *Les biais culturels dans les tests internationaux de français langue étrangère : diagnostic et analyse* ». Paris : Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- Fintz, C. (1998). « *La didactique du français dans l'enseignement supérieur* ». Paris : L'Harmattan.
- Gardner, H. (1997). « *Les formes de l'intelligence (Trad. fr.)* ». Paris : Odile Jacob. (Original work published 1993).
- Gillet, B. (1979). L'étude du raisonnement technique. « *L'Orientation scolaire et professionnelle* », 8, (pp. 365-389).
- Goes, J. (2010). « *L'Université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange : perspective institutionnelles et didactiques* ». Dans L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (Eds.), *Langue et Intégration* (pp. 208-219). Bruxelles : Peter Lang.
- Goullier, F. (2005). « *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* ». Paris : Didier.

Références bibliographiques

- Hadji, C. (1992). « *Penser et agir l'éducation* ». Paris : ESF.
- Hadji, C. (1995). « *L'évaluation, règles du jeu* » (2ième éd.). Paris : ESF.
- Hadji, C. (1997). « *L'évaluation démystifiée* ». Paris: ESF.
- Huver, E., & Springer, C. (2011). « *L'évaluation en langues* ». Paris : Les Éditions Didier.
- Kadi-Ksouri, L., Mabrou, A., & Miled, M. (2016). « *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions* ». Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie
- Lallement, B., & Pierret, N. (2007). « *L'essentiel du CECR pour les langues, le cadre européen commun de référence pour les langues* ». Paris : éditions Hachette.
- Landsheere, G. (1992). « *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. (1993). « *Dictionnaire actuel de l'éducation* ». Montréal : Guérin.
- Lehmann, D. (1993). « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* ». Paris : Hachette FLE.
- Lussier, D. (1992). « *Évaluer les apprentissages* ». Paris : Hachette (Coll. F/ Autoformation).
- Lussier, D., & Turner, C. (1992). « *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* ». Paris : Hachette.
- Lussier, D., ET AL. (1995). « *Le point sur l'évaluation en didactique des langues* ». Québec : Centre éducatif et culturel.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* ». Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). « *Le français sur objectif universitaire* ». Grenoble : PUG.
- Mucchielli, A. (2004). « *Compréhensive (approche)* ». Dans A. Mucchielli (Dir.), « *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* » (pp. 304). Paris : Armand Colin.
- Noël-Jothy, F., & Sampsonis, B. (2006). « *Certifications et outils d'évaluation en FLE* ». Paris : Hachette.
- Noijons, J., Beresova, J., Breton, G., & Szabo, G. (2011). « *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) Les points essentiels du Manuel* ». Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe. ISBN : 978-92-871-7168-9.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). « *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours* ». Paris : Didier/CREDIF.
- Richterich, R. (1975). « *L'analyse des besoins langagiers. Illusion Prétexte Nécessité* ». Dans Éducation et Culture.
- Rosen, E. (2007). « *Le point sur le cadre commun européen de référence pour les langues* ». Paris : Clé internationale.

- Sagaz, M., & Ducatel, N. (2011). « *Pourquoi adopter le CECR au Japon ?* ». Synergies Europe.
- Scallon, G. (1991). « *L'évaluation formative des apprentissages* ». Canada : dépôt légal.
- Siordia-Garcia, M.-A. (2017). « *Une pratique psychométrique pour la validité du test de positionnement SELF en espagnol* ». Sciences de l'Homme et Société. ffdumas-01697054.
- Tagliante, C. (2005). « *L'évaluation et le cadre européen commun* ». Paris : CLE International/SEJER.
- Tagliante, C., & Breton, G. (2011). « *MANUEL pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue* ». ALTE, Strasbourg.
- Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). « *L'évaluation en FLE* ». Paris : Hachette.
- Vial, M. (2001). « *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts* ». Bruxelles : De Boeck.
- Vrignaud, P. (2001). « *Évaluation sans frontières : comparaisons interculturelles et évaluations dans le domaine de la cognition. Dans M. Huteau (Ed.), Les figures de l'intelligence* » (pp. 79-115). Paris : Editions et applications psychologiques.

Thèses/ mémoires

- Ait moula, Z. (2014). *L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université*. (Thèse de doctorat). Université de Bejaia, Bejaia, Algérie. Dirigée par C. Cortier et A.-Y. Abbes-Kara.
- Beillet, M. (2016). « *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée de l'enseignement supérieur en France* ». (Thèse de doctorat). Université de Mons, Faculté de Psychologie et Science de l'Éducation.
- Belkessa, M. (2013). « *Pour une approche pragmatique de l'enseignement des discours universitaires dans le module MTU en première année de licence de français* ». Mémoire de master, Université Abderrahmane Mira de Bejaia, Algérie.
- Blanc, C. (2017). « *Étude de la validité de l'évaluation interne conduite en cours préparatoire, en français et en mathématiques* ». (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Paris Cité, Paris. NNT : 2017USPCB255. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01908815>
- Bonniol, J.-J. (1981). « *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires* ». (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux II, Bordeaux.
- Boudechiche, N. (2008). « *Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique* ». (Thèse de doctorat en didactique) Université de Badji Mokhtar, Annaba.
- Delhaye, O., & Chatzipanteli, C. « *Étude de la validité apparente d'un dispositif de certification en langue* ». Université Aristote de Thessaloniki, Grèce.

Hachadi, S. (2006). « *Description et analyse du cours magistral en français dans les filières scientifiques : cas des enseignements de première année* ». Mémoire de magister, Université de Blida, Algérie

Vaillancourt, M.-É. (2013). « *Biais d'évaluation de compétence scolaire, distorsions cognitives et adaptation des jeunes* ». Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal

Articles scientifiques

Ammouden, A., & Ammouden, M. (2010). « *Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ». Synergies Algérie, 9, (pp. 37-44). Disponible sur <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/ammouden.pdf> (consulté le 21 février 2020).

Ammouden, M. (2012). *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*. (Thèse de doctorat). Université de Bejaia, Bejaia, Algérie. Dirigée par M. Kebbas et C. Cortier.

Ammouden, M., & Cortier, C. (2010). « *Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants algériens de 1ère année : genres textuels et rapport à l'écrit* ». Dans I. Delcambre et al. (Eds.).

Ammouden, M., & Cortier, C. (2011). « *Les référentiels des Licence de français en Algérie : cas des modules de langue dans les filières LMD*. Dans C. Eid (Ed.) », (pp. 460-482).

Ammouden, M., & Cortier, C. (2016). « *Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit* ». Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 13(1). Mis en ligne le 12 octobre 2016.

Asselah Rahal, S., & Blanchet, P. (2006). « *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* ». ISBN 2-930342-75-7.

Atrouz, Y. (2011). « *CEIL, FOU et marché linguistique en Algérie* » Synergies monde, 25-31

Boukhannouche, L. (2016). « *La langue française à l'université algérienne* ». Carnets : revue électronique d'études françaises. Série II, (8), (pp. 76-92).

Boukourou, S.-E. « *L'écriture collaborative d'un texte de spécialité : cas des étudiants inscrits en 1ère année de master en sciences économiques à l'université de Mascara* ». (Thèse de doctorat en didactique du FLE). Université de Mascara.

Boukourou, S.-E., & Sebane, M. (2021). « *Les effets de la planification collaborative sur la production d'un texte de spécialité à l'université* ». Revue El-Ihyaa, 21(29), (pp. 1129-1144).

Bourguignon, C. (2001). « *L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet* ». ASp, (24), (pp. 53-67).

Bourguignon, C. (2003). « *Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation* ». ASp, (39-49), (pp. 176-187).

Références bibliographiques

- Braik, S. (2008). « *L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes* ». Synergies Algérie, 2, (pp. 79-92).
- Casanova, D., Crendal, A., Demeuse, M., Desroches, F., & Holle, A. (2010). « *Validation empirique d'un test de français langue étrangère en regard du Cadre européen commun de référence pour les langues* ». Actes du 22e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), Braga, Portugal.
- Castellotti, V., ET AL. (2017). « *Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues* ». TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique, 65, 113-130. Disponible sur http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130_Varia_def.pdf (consulté le 15 septembre 2020).
- Chemkhi, M. (2019). Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes. « *Action Didactique, Laboratoire de recherche en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue (LAILEMM)* », Faculté des Lettres et des Langues de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia. fahal-02540611f
- Cortier, C., & Kaaboub, A. (2010). « *Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques* ». Dans C. Parpette & J. M. Mangiante (Eds.), *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47, pp. 53-63).
- Cortier, C., & Kaaboub, A. (2015). « *Entre représentations, pratiques enseignantes et stratégies d'apprentissages plurilingues, quelles propositions pour les étudiants de première année scientifique à l'université ? (Algérie – Maroc)* ». Dans *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses universitaires du Maine.
- Cortier, C., & Kaaboub, A. (2017). « *Entre représentations, pratiques enseignantes et stratégies d'apprentissages plurilingues, quelles propositions pour les étudiants de première année scientifique à l'université ? (Algérie – Maroc)* ». Dans *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (pp. 101-117). Presses universitaires de Rennes.
- Cortier, C., Hachadi, S., & Amar Charif, F. Z. (2009). Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles. Dans F. Defays, L. Englebert, P. Pollet, P. Thyron, & L. Rosier (Eds.), « *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations* » (Vol. 2, pp. 137-150). L'Harmattan.
- Coste, D. (2006). « *De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ?* », *Le français dans le monde*, 345, (pp. 18-19).
- Coste, D. (2006). « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : traditions, traductions, translations* ». Retour subjectif sur un parcours. Synergies Europe, 1. <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Coste.pdf>
- Coste, D. (2007). « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : contextualisation et/ou standardisation ?* » Colloque international de la FIPF, Le Cadre

européen, une référence mondiale ? Sèvres, 19-21 juin 2007. https://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/coste_190607.doc

Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Dans F. Goullier (Ed.), « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilité* ». Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, (pp. 6-8) février 2007.

De Ketele, J.-M. (2011). « *Ne pas se tromper d'évaluation* ». Revue française de linguistique appliquée, XV(1), (pp. 25-37).

Doucet, P. (2001). « *Pour un test utile* ». ASP, 13-33. URL: <http://journals.openedition.org/asp/1696>, DOI: 10.4000/asp.1696. ISBN: 978-2-8218-0386-2. ISSN: 2108-6354.

EL Mestari, H. (2019). « *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie* ». Synergies Algérie, 27, (pp. 115-129). ISSN: 1958-5160. ISSN en ligne: 2260-5029.

Elimam, A. (2019). « *Le français, langue d'enseignement universitaire : une discipline à part entière* ». Revue TDFLE, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1300 (Consulté le 18 novembre 2019).

Glorieux, C., Pollet, M.-C., Malengreau, E., Wynsberghe, D., & Delforge, M. (2006). Élaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques. Dans P. Parmentier (Ed.), « *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* ». [En ligne]. http://www.cds-auwb.be/www.cdsauwb.be/uploads/file_/Litteratie.pdf

Hilton, H. E. (2003). « *L'accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas de francophones apprenant l'anglais* ». CORELA, 2, (pp. 25-43). <http://revue-corela.org>

Huver, E. (2009). « *Le CECR : au service de l'évaluation ?* ». Éducation et sociétés plurilingues, 27, (pp. 71-82).

Huver, E. (2014). « *CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires* ». Cahiers du plurilinguisme européen [Online], 6. <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=672>

Huver, E. (2017). « *Peut-on (encore) penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée* ». Mélanges CRAPEL, Éclectisme en didactique des langues : hommage à Francis Carton, 38(1), (pp. 28-42). fffhal-01711510f

Kherra, N. (2011). « *L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien* ». Dans Synergies Europe, 6, (pp. 85-98).

- Kies, L., & Sebane, M. (2021). « *La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants du CEIL* ». *Revue Multilinguales*, 16, 638-664. Date de parution : 31 décembre 2021. Éditeur : Université Abderrahmane Mira Bejaia.
- Lefranc, Y. (2008). « *La labellisation des centres de FLE : "politique" ou "police" linguistique ?* ». Dans C. Truchot & D. Huck (Coords.), *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? Cahiers du GEPE*, (1). <http://www.cahiersdugepe.fr/index920.php>
- Maurer, B. (2012). Comment la critique d'un essai manque-t-elle sa cible ? Réponse à Gilles Forlot. « *Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible ?* » *Langage & Société*, 140, (pp. 165-169). <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-165.htm>
- Maurer, B., & Zeiter, A.-C. (2021). « *Que veut dire évaluer un "niveau de langue" ? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande* ». *Revue TDFLE*. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-79/2617-que-veut-dire-evaluer-un-niveau-de-langue-analyse-sociolinguistique-et-didactique-d-une-demande-politique-et-sociale-en-suisse-romande>. DOI: 10.34745/numerev_1735.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). "Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias". *Psychological Bulletin*, 130(5), (pp. 711-747).
- Muñoz, J. (1999). « L'importance du test de niveau dans l'enseignement des langues ». *Cahiers de l'APLIUT*, 18(3), (pp. 82-94). <https://doi.org/10.3406/apliu.1999.2297>. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1999_num_18_3_2297
- Peters, M., & Bélair, L. (2011). « *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 juin 2011, consulté le 7 septembre 2020
- Romainville, M. (2004). « *Esquisse d'une didactique universitaire* ». *Revue francophone de gestion*, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF, pp. 5-24. Disponible en ligne : http://sup.upstlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf.
- Romainville, M., & Noel, B. (2003). « *Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université* ». Dans A. Piolat (Ed.), *Titre du livre* (pp. 87-96). Disponible en ligne : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/romainville.pdf> (consulté en janvier 2013).
- Romainville, M., houart, M., & Schmetz, R. (2006). « *Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants* ». Dans P. Parmentier (Dir.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* (pp. 28-42). Actes de la journée d'études du 1er décembre 2006, Namur : Presses universitaires de Namur. Disponible en ligne : <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/59026.pdf>.

Références bibliographiques

- Sassi, S., & Sebane, M. (2019). « *Les stratégies de compréhension en lecture adoptées par les étudiants en première année biomédicale à l'université de Sidi Bel Abbes* ». *Revue Afak ILMIA*, 11(2), (pp. 672-685). Disponible sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/93901> (mis en ligne le 12 mai 2019, consulté le 20 octobre 2020).
- Sebane, M. (2008). « *L'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie* ». Dans *Synergie Algérie* (2), (pp. 117-123).
- Sebane, M. (2008). « *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie* ». Thèse de doctorat en didactique, Université Ibn Badis, Mostaganem.
- Sebane, M. (2011). « *FOS/FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ?* ». *Synergies Monde*, 8, (pp. 375-380). Disponible sur <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf> (consulté le 10 juin 2020).
- Sebane, M. (2017). « *Entre les langues arabe et française, une grande histoire d'interférences : état des lieux et remédiations* ». Dans M. M. Merino García (Coord.), (pp. 645-650). *Universiade de Jaén*. Disponible sur <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7087757> (consulté le 5 janvier 2019).
- Simon, V., & Premat, C. (2010). « *Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ?* ». *Synergies pays scandinaves*, 5, (pp. 133-142). Disponible sur https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/christophe_premat.pdf (consulté le 31 août 2019).
- Tanzer, N. (1997). « *Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview* ». *European Review of Applied Psychology*, 47, (pp. 263-279).
- Tardieu, C. (2006). « *L'évaluation en langues : quelles perspectives ?*. *Recherches en didactique des langues et cultures* », 2. Consulté le 2 février 2022. <https://journals.openedition.org/rdlc/5550>.
- Tardieu, C. (2010). « *Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe* ». *Cahiers de l'Acedle*, 7(2), (pp. 225-239).
- Tardieu, C. (2013). « *Les tests de langues : une nécessité ?* ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. CLE International / Français dans le monde, (pp. 67-79). [hal-01423819](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01423819).
- Tardieu, C. (2013). « *Testing et certification* ». *Recherches en didactique des langues et cultures*, 10(2). Consulté le 2 février 2022. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1655>
- Vrignaud, P. (2002). « *Les biais de mesure : savoir les identifier pour y remédier*. *Bulletin de psychologie* », 55(462), (pp. 625-634). Doi : <https://doi.org/10.3406/bupsy.2002.15183>. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2002_num_55_462_15183.
- Zeiter, A.-C., & Maurer, B. (2021). « *Penser la langue et son appropriation pour évaluer : vers des outils concrets et adaptés* ». *Revue TDFLE*. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue->

[79/2621-penser-la-langue-et-son-appropriation-pour-evaluer-vers-des-outils-concrets-et-adaptes-presentation-du-numero](#). DOI : 10.34745/numerev_1732. ISSN : 2553-5994.

Actes de colloque

Beillet, M. (2015). « *Évaluation – perceptions interculturelles* ». Communication présentée au Séminaire Projet Qatar : Accroître les possibilités de l'excellence par l'Éducation, Unesco, Paris.

Castellotti, V. (2014). « *Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL?.* Dans *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* » (pp. 111-124).

Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Dans S. Babault, M. Bento, & V. Spaeth (Eds.), « *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* », (pp. 149-176). Bern : Peter Lang, coll. Gram-R – Etudes de linguistique française.

Castellotti, V., Huver, E., & Leconte, F. (2017). « *Dans L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* ». Actes du Symposium organisé par le Conseil de l'Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe / De Gruyter Mouton. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01500783/document>

Demeuse, M., Desroches, F., Crendal, A., Renaud, F., Casanova, D., & Artus, F. (2005). « *La fiabilité de l'évaluation des compétences linguistiques pour des adultes non francophones : présentation d'un protocole d'évaluation* ». In Actes du 18e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Education (ADMEE-Europe), Reims, 24-26 octobre 2005.

Maitre DE Pembroke, E., & Legros, D. (2002). « *Prise en compte des contextes dans la compréhension et l'aide à la compréhension de textes. Implications pour la recherche et la formation* ». Communication présentée au Colloque International de l'AFEC "Formation des enseignants : permanences, changements, tensions actuelles Analyses comparées", 23-25 mai 2002, Caen.

Rolle-Boumlie, M. (2002). « *Ingénierie de la formation* ». Communication présentée au Séminaire pour la formation de formateurs.

Springer, C. (2003). « *Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2.* Dans *Actes du XIe colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères* ». Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. Consulté le 25-05-2020.

Table des tableaux

Table des tableaux

Tableau N° 1 : Age et sexe des participants	32
Tableau N° 2. Résultats des filières du secondaire	33
Tableau N° 3. Résultats de l'année de l'obtention du baccalauréat.....	34
Tableau N° 4. Résultats des moyennes des notes obtenues à l'épreuve de français au baccalauréat	35
Tableau N° 5. Notes de français au-dessus de la moyenne	36
Tableau N° 6. Notes de français au-dessous de la moyenne	37
Tableau N° 7. Résultats des différentes spécialités des étudiants de 1ERE année universitaire	38
Tableau N° 8. Les résultats des différentes spécialités des étudiants de 2EME année universitaire	39
Tableau N° 9. Résultats portant sur les différentes spécialités des étudiants de troisième3EME année universitaire	40
Tableau N° 10. Résultats des différentes spécialités des étudiants en master.....	42
Tableau N° 11. Résultats de la question N°3.....	43
Tableau N° 12. Résultats de la connaissance de l'existence du CEIL.....	44
Tableau N° 13. Résultats des motivations des étudiants.....	45
Tableau N° 14. Résultats des besoins des apprenants en compréhension de l'écrit.....	46
Tableau N° 15. Résultats des difficultés des étudiants du CEIL en compréhension de l'oral	48
Tableau N° 16. Résultats des difficultés des apprenants du CEIL en production écrite	50
Tableau N° 17. Résultats des difficultés des apprenants en production de l'oral.....	52
Tableau N° 18. Résultats des attentes en compréhension de l'écrit	54
Tableau N° 19. Résultats des attentes des apprenants en compréhension orale.....	55
Tableau N° 20. Résultats des attentes des apprenants en production écrite	56
Tableau N° 21. Résultats des attentes des apprenants en production de l'oral	58
Tableau N° 22. Résultats de la connaissance des tests de positionnement.....	59
Tableau N° 23. Résultats de la question N°15.....	60
Tableau N° 24. Résultats du test DELF A1	64

Table des tableaux

Tableau N° 25. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral	66
Tableau N° 26. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 1de l'épreuve de la compréhension d'orale	67
Tableau N° 27. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N°1 de l'épreuve de la compréhension d'orale	69
Tableau N° 28. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	70
Tableau N° 29. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	72
Tableau N° 30. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	73
Tableau N° 31. Résultats de l'item N°4 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	75
Tableau N° 32. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	77
Tableau N° 33. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 4de l'épreuve de la compréhension de l'oral	80
Tableau N° 34. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	82
Tableau N° 35. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'oral	83
Tableau N° 36. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	86
Tableau N° 37 . Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	88
Tableau N° 38. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	89
Tableau N° 39. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la Compréhension écrite.....	90
Tableau N° 40. Résultats de l'item N°4 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	92
Tableau N° 41. Résultats de l'item N°5 de l'exercice N° 1 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	93
Tableau N° 42. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	95

Table des tableaux

Tableau N° 43. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 2 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	97
Tableau N° 44. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	99
Tableau N° 45. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	101
Tableau N° 46. Résultats de l'item N°3 de l'exercice N° 3 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	102
Tableau N° 47. Résultats de l'item N°1 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	105
Tableau N° 48. Résultats de l'item N°2 de l'exercice N° 4 de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	107
Tableau N° 49. Résultats de l'épreuve de la production orale.....	109
Tableau N° 50. Résultats de l'entretien dirigé	110
Tableau N° 51. Notes de l'entretien dirigé de l'épreuve de la production de l'oral.....	111
Tableau N° 52. Résultats de l'épreuve de l'échange d'informations.....	112
Tableau N° 53. Notes de l'échange d'information de l'épreuve de la production de l'oral	113
Tableau N° 54. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1	115
Tableau N° 55. Notes du dialogue simulé 1 de l'épreuve de la production de l'oral .	116
Tableau N° 56. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 2	117
Tableau N° 57. Notes du dialogue simulé 2 de l'épreuve de la production de l'oral .	118
Tableau N° 58. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale.....	119
Tableau N° 59. Notes du lexique (étendue) / correction lexicale	119
Tableau N° 60. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale .	120
Tableau N° 61. Notes de la morphosyntaxe /correction grammaticale	121
Tableau N° 62. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique	122
Tableau N° 63. Notes de la maîtrise du système phonologique	123
Tableau N° 64. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit	124
Tableau N° 65. Résultats l'exercice N° 1 de l'épreuve de la production de l'écrit.....	126

Table des tableaux

Tableau N° 66. Notes de l'exercice N° 1 de la production écrite.....	126
Tableau N° 67. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production l'écrite.....	128
Tableau N° 68. Notes au-dessus de la moyenne de l'exercice N° 2 de la production écrite	129
Tableau N° 69. Notes au-dessous de la moyenne de l'exercice N° 2 de la production écrite	130
Tableau N° 70. Compétences linguistiques générales d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 87 -93)	143
Tableau N° 71. Compétences sociolinguistiques d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, p95).....	144
Tableau N° 72. Compétences pragmatiques d'un apprenant de niveau A1 selon le CECRL (2001, pp.98-100).....	146
Tableau N° 73 . Echelle globale des niveaux de compétences (CECRL, 2001, p. 25)	150
Tableau N° 74. Echelle des activités de compréhension de l'oral d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 55-56).....	152
Tableau N° 75. Echelle des activités de compréhension de l'écrit d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 57-59).....	152
Tableau N° 76. Echelle des activités en production orale d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 61-68).....	153
Tableau N° 77. Echelle des activités de production de l'écrit d'un niveau A1 selon le CECRL (2001, p. 51-69).....	154
Tableau N° 78. Tableau comparatif entre les contrôles l'évaluation (Huver et Springer, 2011, p. 29).....	172
Tableau N° 79. Liste des paramètres des différents types d'évaluation selon le CECRL (2001, p.139)	182
Tableau N° 80 : Evolution de l'objet de l'évaluation	188
Tableau N° 81. Différentes compétences selon Tagliante (2005, p.28).....	191
Tableau N° 82. Contenu de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	219
Tableau N° 83. Contenu de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.....	220
Tableau N° 84. Contenu de l'épreuve de l'expression écrite	221
Tableau N° 85. Contenu de l'épreuve de la production orale	223

Table des tableaux

Tableau N° 86. Résultats du test Maison.....	242
Tableau N° 87. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	244
Tableau N° 88. Résultats de l'item N°1 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	245
Tableau N° 89 . Résultats de l'item N°2 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	246
Tableau N° 90 : Résultats de l'item N°3 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	248
Tableau N° 91 . Les résultats de l'item N°1 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	249
Tableau N° 92 : Résultats de l'item N°2 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	251
Tableau N° 93 : Résultats de l'item N°3 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	252
Tableau N° 94 : Résultats de l'item N°4 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	253
Tableau N° 95. Résultats de l'item N°1 du 3eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	255
Tableau N° 96. Résultats de l'item N°1 du 4eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	257
Tableau N° 97. Résultats de l'item N°2 du 4eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	258
Tableau N° 98. Résultats de l'item N°3 du 4eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'oral.....	260
Tableau N° 99. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.....	262
Tableau N° 100. Résultats de l'item N°1 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.....	263
Tableau N° 101. Résultats de l'item N°2 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.....	265
Tableau N° 102. Résultats de l'item N°3 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.....	266
Tableau N° 103. Résultats de l'item N°4 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.....	267

Table des tableaux

Tableau N° 104. Résultats de l'item N°5 du 1er exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	269
Tableau N° 105. Résultats de l'item N°1 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	270
Tableau N° 106 : Résultats de l'item N°2 du 2eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	272
Tableau N° 107. Résultats de l'item N°1 du 3eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	273
Tableau N° 108. Résultats de l'item N°2 du 3eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	275
Tableau N° 109. Résultats de l'item N°3 du 3eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	276
Tableau N° 110. Résultats de l'item N°1 du 4eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	278
Tableau N° 111. Résultats de l'item N°2 du 4eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	279
Tableau N° 112. Résultats de l'item N°3 du 4eme exercice de l'épreuve de la compréhension de l'écrit	281
Tableau N° 113. Résultats de l'épreuve de la production orale.....	283
Tableau N° 114. Résultats de l'entretien dirigé	284
Tableau N° 115. Notes de l'entretien dirigé de l'épreuve de la production de l'oral ..	285
Tableau N° 116. Résultats de l'épreuve de l'échange d'informations.....	286
Tableau N° 117. Notes de l'échange d'information de l'épreuve de la production de l'oral	287
Tableau N° 118. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1	289
Tableau N° 119. Notes du dialogue simulé 1 de l'épreuve de la production de l'oral	290
Tableau N° 120. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 2	291
Tableau N° 121. Notes du dialogue simulé 2 de l'épreuve de la production orale	292
Tableau N° 122. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale.....	293
Tableau N° 123. Notes du lexique (étendue) / correction lexicale	294
Tableau N° 124. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale	295

Table des tableaux

Tableau N° 125. Notes de la morphosyntaxe /correction grammaticale	295
Tableau N° 126. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique	297
Tableau N° 127. Notes de la maîtrise du système phonologique	297
Tableau N° 128. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit	300
Tableau N° 129. Résultats l'exercice N° 1 de l'épreuve de la production écrite	301
Tableau N° 130. Notes de l'exercice N° 1 de la production écrite.....	301
Tableau N° 131. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production de l'écrit....	302
Tableau N° 132. Notes de l'exercice N ° 2 de la production écrite.....	303

Table des figures

Table des figures

Figure N° 1 : Taux de filles et de garçons inscrits au CEIL	32
Figure N° 2. Filières du secondaire dont sont issus les apprenants du CEIL.....	33
Figure N° 3 : Années de l'obtention du baccalauréat es apprenants du CEIL.....	35
Figure N° 4. Moyenne des notes de français obtenue par les apprenants du CEIL au baccalauréat.	36
Figure N° 5. Notes de français au-dessus de la moyenne.....	36
Figure N° 6. Notes de français au-dessous de la moyenne.....	37
Figure N° 7. Spécialités des apprenants du CEIL de 1ere année universitaire	38
Figure N° 8. Spécialités des apprenants du CEIL en 2eme année universitaire.....	39
Figure N° 9. Spécialités des apprenants du CEIL en 3eme année universitaire.....	41
Figure N° 10. Spécialités des apprenants du CEIL en master 1	42
Figure N° 11. Taux d'apprenants connaissant le CEIL.....	43
Figure N° 12. Taux d'apprenants connaissant le CEIL avant et après la rentrée à l'université.	44
Figure N° 13. Motivations des apprenants pour s'inscrire au CEIL.	45
Figure N° 14. Difficultés des apprenants au niveau de la compréhension de l'écrit	47
Figure N° 15. Difficultés des apprenants en compréhension de l'oral	49
Figure N° 16. Difficultés des apprenants en production de l'écrit.....	50
Figure N° 17. Difficultés des apprenants en production de l'oral.....	52
Figure N° 18. Attentes des apprenants en compréhension de l'écrit	54
Figure N° 19. Attentes des apprenants en compréhension orale	55
Figure N° 20. Attentes des apprenants en production écrite.	56
Figure N° 21. Attentes des apprenants en production orale	58
Figure N° 22. Taux de connaissance des tests de positionnement.....	59
Figure N° 23. Tests de positionnement et le niveau des apprenants.....	60
Figure N° 24. Résultats du test DELF A1	64
Figure N° 25. Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral	66
Figure N° 26. Résultats du tableau N°26.....	68

Table des figures

Figure N° 27. Résultats du tableau N°27.....	69
Figure N° 28. Résultats du tableau N°28.....	71
Figure N° 29. Résultats du tableau N°29.....	72
Figure N° 30. Résultats du tableau N°30.....	74
Figure N° 31. Résultats du tableau N°31.....	75
Figure N° 32 : Résultats du tableau N°32.....	78
Figure N° 33. Résultats du tableau N°33.....	80
Figure N° 34. Résultats du tableau N°34.....	82
Figure N° 35. Résultats du tableau N°35.....	83
Figure N° 36. Résultats du tableau N°36.....	86
Figure N° 37. Résultats du tableau N°37.....	88
Figure N° 38. Résultats du tableau N°38.....	89
Figure N° 39. Résultats du tableau N°39.....	91
Figure N° 40. Résultats du tableau N°40.....	92
Figure N° 41. Résultats du tableau N°41.....	94
Figure N° 42. Résultats du tableau N°42.....	96
Figure N° 43. Résultats du tableau N°43.....	98
Figure N° 44. Résultats du tableau N°44.....	100
Figure N° 45. Résultats du tableau N°45.....	102
Figure N° 46. Résultats du tableau N°46.....	103
Figure N° 47. Résultats du tableau N°47.....	105
Figure N° 48. Résultats du tableau N°48.....	107
Figure N° 49. Résultats de l'épreuve de la production orale.....	109
Figure N° 50. Résultats de l'entretien dirigé.....	111
Figure N° 51. Résultats de l'échange d'informations.....	113
Figure N° 52. Résultats du dialogue simulé 1.....	115
Figure N° 53. Résultats du dialogue simulé 2.....	117

Table des figures

Figure N° 54. Résultats de l'épreuve du lexique (étendue) / correction lexicale	119
Figure N° 55. Résultats de l'épreuve la morphosyntaxe /correction grammaticale	121
Figure N° 56. Résultats de l'épreuve de la maitrise du système phonologique.....	122
Figure N° 57. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit.....	124
Figure N° 58. Résultats de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production écrite.....	126
Figure N° 59. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production écrite.....	129
Figure N° 60 : INTRODUIRE 1 SCHEMA	214
Figure N° 61 : Résultats du test « Maison »	243
Figure N° 62 : Résultats de l'épreuve de la compréhension de l'oral	244
Figure N° 63 : Les résultats du tableau N°88	245
Figure N° 64 : Résultats du tableau N° 89.....	247
Figure N° 65 : Résultats du tableau N°90.....	248
Figure N° 66 . Résultats du tableau N°91	250
Figure N° 67 : Résultats du tableau N°92.....	251
Figure N° 68. Résultats du tableau N°93.....	252
Figure N° 69 : Résultats du tableau N°94.....	254
Figure N° 70. Résultats du tableau N°95.....	255
Figure N° 71. Résultats du tableau N°96.....	257
Figure N° 72. Résultats du tableau N°97.....	258
Figure N° 73. Résultats du tableau N°98.....	260
Figure N° 74. Résultats du tableau N°99.....	262
Figure N° 75. Résultats du tableau N°100.....	264
Figure N° 76. Résultats du tableau N°101.....	265
Figure N° 77. Résultats du tableau N°102.....	266
Figure N° 78. Résultats du tableau N°103.....	268
Figure N° 79. Résultats du tableau N°104.....	269
Figure N° 80. Résultats du tableau N°105.....	271

Table des figures

Figure N° 81. Résultats du tableau N°106.....	272
Figure N° 82. Résultats du tableau N°107.....	274
Figure N° 83. Résultats du tableau N°108.....	275
Figure N° 84. Résultats du tableau N°109.....	277
Figure N° 85. Résultats du tableau N° 110.....	278
Figure N° 86. Résultats du tableau N°111.....	280
Figure N° 87. Résultats du tableau N°112.....	281
Figure N° 88. Résultats de l'épreuve de la production orale.....	283
Figure N° 89. Résultats de l'entretien dirigé.....	284
Figure N° 90. Résultats de l'épreuve de l'échange d'informations.....	287
Figure N° 91. Résultats de l'épreuve du dialogue simulé 1.....	290
Figure N° 92. Résultats du tableau N°120.....	292
Figure N° 93. Résultats du tableau N°122.....	293
Figure N° 94. Résultats du tableau N°124.....	295
Figure N° 95. Résultats de l'épreuve de la maîtrise du système phonologique.....	297
Figure N° 96. Résultats de l'épreuve de la production de l'écrit.....	300
Figure N° 97. Résultats de l'exercice N°1 de l'épreuve de la production de l'écrit ...	301
Figure N° 98. Résultats l'exercice N° 2 de l'épreuve de la production de l'écrit	303

Table des matières

Introduction générale.....	6
Partie 1 : Continuum entre le secondaire et le supérieur	12
Chapitre 01 : Transition du secondaire au supérieur	13
Introduction	14
1.1 Transition du secondaire au supérieur : un sentier battu.....	14
1.2. Le niveau des étudiants de première année universitaire en langue française	15
1.3. Les difficultés rencontrées en première année universitaire.....	17
1.4. Emergence des centres d’enseignement intensif des langues	18
1.4.1. Centres d’enseignement intensif des langues	19
1.4.2. Structure des centres d’enseignement intensif des langues	20
1.4.3. Public des centres d’enseignement intensif des langues.....	20
1.4.4. Evaluation au niveau des centres d’enseignement intensif des langues.	21
1.4.5. Formations au niveau des centres d’enseignement intensif des langues	22
1.4.6. Centre d’enseignement intensif des langues de Mascara.....	23
Conclusion.....	24
Chapitre 02 : Besoins des apprenants du centre d’enseignement intensif des langues de Mascara	25
Introduction	26
2.1. Identification des besoins des apprenants du CEIL	26
2.2. Participants	27
2.3. Questionnaire	27
2.3.1. Structure du questionnaire	28
2.3.2. Soumission du questionnaire	31
2.3.3. Résultats du questionnaire	31
Conclusion.....	61
Chapitre 03 : L’évaluation du niveau des compétences en langues des apprenants du CEIL de Mascara... ..	62
Introduction	63
3.1. Rappel du test DELF A1.....	63
3.2. Passation du test DELF A1.....	64

3.3. Résultat du test DELF A1	64
3. 3.1. Résultat de la compréhension orale.....	65
3.3.1.1. Exercice N° 1	66
3. 3.1.1.1. Item N °1	66
3.3.1.1.2. Item N°2.....	68
3.3. 1.2. Exercice N 2.....	69
3.3.1.2.1. Item N° 1	69
3.3.1.2.2. Item N° 2.....	71
3.3.1.2.3. Item N°3.....	73
3.3.1.2.4. Item N°4.....	73
3.3.1.3. Exercice N°3	75
3.3.1.3.1. Item N°1.....	76
3.3.1.4. Exercice N° 4.....	78
3.3.1.4.1. Item N°1	79
3.3.1.4.2. Item N° 2.....	80
3.3.1.4.3. Item N°3.....	82
Conclusion de l'épreuve de la compréhension orale	83
3.3.2. Résultat de l'épreuve de la compréhension écrite.....	84
3.3. 2.1. Exercice N°1	85
3.3.2.1.1. Item N°1	85
3.3.2.1.2. Item N°2.....	87
3.3.2.1.3. Item N°3	88
3.3.2.1.4. Item N°4.....	90
3.3.2.1.5. Item N°5.....	91
3.3.2.2. Exercice N°2.....	92
3.3.2.2.1. Item N°1	93
3.3.2.2.2. Item N°2.....	95
3.3.2.3. Exercice N°3.....	96
3.3.2.3.1. Item N°1	96
3.3.2.3.2. Item N°2.....	98
3.3.2.3.3. Item N°3.....	100

Table des matières

3.3.2.4. Exercice N °4	101
3.3.2.4.1. Item N°1	102
3.3.2.4.2. Item N°2.....	104
Conclusion de l'épreuve de la compréhension écrite	105
3.3.3. Résultat de l'épreuve de la production orale	106
3.3.3.1. Première partie / Entretien dirigé.....	107
3.3.3.1.1. Résultat de la première partie /Entretien dirigé	107
3.3.3.2. Deuxième partie/ Echange d'informations	109
3.3.3.2.1. Résultat de la deuxième partie / Echange d'informations.....	109
3.3.3.3. Troisième partie/Dialogue simulé.....	111
3.3.3.3.1. Epreuve du dialogue simulé 1.....	112
3.3.3.3. 1.1. Résultat de l'épreuve du dialogue simulé 1	112
3.3.3.3.2. Epreuve de dialogue simulé 2.....	113
3.3.3.3.2.2. Résultat de l'épreuve du dialogue simulé 2.....	114
3.3.3.3.3. Résultat de l'étendue du lexique/ correction lexicale.....	115
3.3.3.3.4. Résultats de la morphosyntaxe/ correction grammaticale	117
3.3.3.3.5. Résultats de la maîtrise phonologique	119
Conclusion de l'épreuve de la production orale	120
3.3.4. Résultat de l'épreuve de la production écrite	121
3.3.4.1. Résultat de l'exercice N°1	122
3.4.4. 2. Résultat de l'exercice N ° 2	125
Conclusion de l'épreuve de la production écrite.....	128
Conclusion.....	129
Partie : 2. Evaluation en didactique des langues.	130
Chapitre 04 : Cadre européen commun de référence pour les langues CECRL.....	131
Introduction	132
4.1. Qu'est-ce-que-le CECRL ?.....	132
4.2. Critères du CECRL	133
4.2.1. Exhaustivité	133
4.2.2. Transparence.....	133
4.2.3. Cohérence	133

Table des matières

4.2.4. Flexibilité.....	133
4.3. Approche actionnelle.....	134
4.3.1. Compétence	135
4.3.2. Conditions et contraintes	136
4.3.3. Stratégies	137
4.4. Compétences générales individuelles	137
4.4.1. Savoirs	137
4.4.2. Habilités et savoir-faire	137
4.4.3. Savoir-être.....	138
4.4.4. Savoir-apprendre	138
4.5. Compétences communicatives langagières.....	138
4.5.1. Compétences linguistiques	138
4.5.1.1. Compétence lexicale	138
4.5.1.2. Compétence grammaticale.....	139
4.5.1.3 Compétence syntaxique	139
4.5.1.4. Compétence phonologique.	139
4.5.1.5. Compétence orthographique	139
4.5.1.6. Compétence orthoépique	139
4.5.2. Compétence sociolinguistique.....	140
4.5.2.1. Marqueurs des relations sociales	140
4.5.2.2. Règles de politesse.....	141
4.5.2.3. Expression de la sagesse.....	141
4.5.2.4. Différence de registres	141
4.5.2.5. Accents et dialectes.....	141
4.5.3. Compétence pragmatique.....	142
4.5.3.1. Compétence discursive	142
4.5.3.2. Compétence fonctionnelle	142
4.5.3.3. Compétence de conception schématique.....	142
4.6. Activités langagières.	143
4.7. Niveaux communs de référence	144
4.7.1. Six niveaux de compétence	144
4.7.1.1. Niveau A de l'utilisateur élémentaire	145

Table des matières

4.7.1.1.1. A1 niveau introductif ou de découverte.....	145
4.7.1.1.2. A2 niveau intermédiaire ou de survie.....	145
4.7.1.2. Niveau B de l'utilisateur Indépendant.....	145
4.7.1.2.1. B1 niveau seuil.....	145
4.7.1.2.2. B2 niveau intermédiaire.....	145
4.7.1.3. Niveau C de l'utilisateur expérimente.....	146
4.7.1.3.1. C1 niveau autonome.....	146
4.7.1.3.2. C2 maîtrise.....	146
4.8. Descripteurs de compétence.....	146
4.8.1. Echelles centrées sur l'utilisateur.....	146
4.8.2. Echelles centrées sur l'examineur.....	146
4.8.3. Echelles centrées sur le concepteur.....	147
4.8.4. Echelles de compétences de niveau A1 en compréhension orale.....	148
4.8.5. Echelles de compétences de niveau A1 en compréhension écrite.....	149
4.8.6. Echelles de compétences de niveau A1 en production orale.....	150
4.8.7. Echelles de compétences de niveau A1 en production écrite.....	151
4.8.8. Stratégies.....	151
4.9. Critiques faites au CECRL.....	151
4.9.1. Absence de soubassement théorique.....	152
4.9.2. Plurilinguisme ambivalent.....	152
4.9.3. Conception de la langue.....	152
4.9.4. Evaluation.....	153
4.10. CECRL en dehors de l'Europe.....	154
4.11. Contextualisation du CECRL.....	156
4.11.1. Définition du contexte.....	157
4.11.2. Définition de la contextualisation.....	158
4.11.3. Cadre contextualisé.....	158
4.11.3.1. Multiréférentialité des échelles de compétences.....	160
4.11.3.2. Complétion et prolongement des outils du CECRL.....	160
Conclusion.....	162
Chapitre 5 : Evaluation en didactique des langues.....	163
Introduction.....	164

5.1. Définition de l'évaluation en didactique des langues	164
5.2. Éléments structurels de l'évaluation	165
5.2.1. Évaluateur	166
5.2.2. Apprenant évalué.....	166
5.2.3. Évaluation objective	166
5.2.4. Intérêt de l'évaluation.....	166
5.2.5. Outils de l'évaluation	166
5.3. Objectifs de l'évaluation	166
5.4. Fonctions de l'évaluation	167
5.4.1. Fonction d'orientation	167
5.4.2. Fonction de régulation.....	167
5.4.3. Fonction de certification.....	167
5.5. Du contrôle à l'évaluation	167
5.6. Critères de l'évaluation	170
5.6.1. Validité	170
5.6.1.1. Validité du contenu.....	171
5.6.1.1.1. Validité curriculaire	171
5.6.1.1.2. Validité de couverture des domaines.....	171
5.6.1.1.3. Validité psychodidactique des épreuves.....	172
5.6.1.2. Validité globale et locale	172
5.6.1.3. Validité critérielle	172
5.6.1.4. Validité de construit.....	172
5.6.1.5. Validité apparente	173
5.6.2. Fidélité	173
5.6.2.1. Facteurs affectants la fidélité.....	173
5.6.2.1.1. Effet de fatigue.....	174
5.6.2.1.2. Effet de contraste d'Abernot.....	174
5.6.2.1.3. Effet de contamination	174
5.6.2.1.4. Effet de stéréotypie	174
5.6.2.1.5. Effet halo.....	174
5.6.2.1.6. Effet de favoritisme.....	175

5.6.2.1.7. Effet de débordement.....	175
5.6.3. Praticabilité/ faisabilité.....	175
5.6.4. Equité.....	175
5.6.5. Authenticité	176
5.7. Différents types d'évaluation	176
5.7.1. Evaluation diagnostique	176
5.7.2. Evaluation formative	177
5.7.3. Evaluation sommative	178
5.7.4. Evaluation du savoir	179
5.7.5. Evaluation de la capacité.....	179
5.7.6. Evaluation normative.....	180
5.7.7. Evaluation critériée.....	180
5.7.8. Evaluation de la performance.....	181
5.7.9. Evaluation des connaissances.....	181
5.7.10. Evaluation holistique	181
5.7.11. Evaluation analytique	181
5.7.12. Evaluation mutuelle par les pairs	182
5.7.13. Autoévaluation	182
5.7.14. Evaluation sans examens/ le portfolio.....	183
5.7.14.1. Types de portfolio	183
5.7.14.2. Finalités du portfolio.....	183
5.7.14.3. Composants du portfolio.....	184
5.8. Objet de l'évaluation	185
5.8.1. Compétence	186
5.8.1.1. Composantes de la compétence	186
5.8.2. Performance.....	187
5.8.3. Capacité	187
Conclusion.....	188
Chapitre 6 : Tests d'évaluation en langues.....	189
Introduction	190
6.1. Définition d'un test de langue.....	190

Table des matières

6.2. Evolution des approches des tests de	191
6.2.1. Approche pré scientifique.....	191
6.2.2. Approche structuraliste- psychométrique.....	191
6.2.3. Approche sociolinguistique intégrative.....	191
6.2.4. Approche sociolinguistique intégrative de type actionnel	191
6.3. Critères d'un test de langue.....	192
6.3.1. Validité	192
6.3.2. Fidélité.....	193
6.3.3. Sensibilité	193
6.3.4. Equité.....	193
6.3.5 Utilité d'un test.....	193
6.3.6. Interactivité.....	194
6.4. Différents types de tests de langue.....	195
6.4.1. Test d'aptitude	196
6.4.2. Test de niveau de connaissance.....	196
6.4.3. Test d'acquisition	196
6.4.4. Test diagnostique.....	196
6.4.5. Test de positionnement.....	196
6.4.6. Test de certification	197
6.4.7. Test de langue.....	197
6.5. Biais dans les tests de langue	198
6.5.1. Définition des biais.....	198
6.5.2. Taxonomie des biais	199
6.5.2.1. Biais de construit conceptuel.....	199
6.5.2.2. Biais de méthode méthodologie.....	200
6.5.2.3. Biais liés à l'échantillon.....	200
6.5.2.4. Biais liés au matériel.....	200
6.5.2.5. Biais liés à l'administration	201
6.5.2.5.1. Type de consigne	201
6.5.2.5.2. Choix de la langue	201
6.5.2.5.3. Durée du test	201
6.5.2.6. Biais d'items	201

6.5.2.7. Biais culturels	202
Conclusion	202
Partie 3 : Test « Maison »	203
Chapitre 7 : Conception du test « Maison »	204
Introduction	205
7.1. Emergence du test « Maison »	206
7.2. Processus d'élaboration du test « Maison ».....	206
7.2.1. Nécessité d'un nouveau test	206
7.2.2. Elaboration du test.....	207
7.2.2.1. Planification	207
7.2.2.2. Conception	208
7.2.2.2.1. Objet de l'évaluation.....	208
7.2.2.2.2. Objet principal de la tâche	209
7.2.2.2.3. Supports utilisés	209
7.2.2.2.4. Consigne	212
7.2.2.2.5. Respect de la progression de la difficulté des exercices	212
7.2.2.2.6. Aspects techniques du test.....	212
7.2.2.3. Expérimentation.....	213
7.2.2.3.1. Pré-testage.....	213
7.2.2.3.2. Révision des items	214
7.2.2.3.3. Passation	214
7.2.2.4. Correction	215
7.2.2.5. Annonce des résultats	215
7.2. 2.6. Prise de décisions.....	215
7.3. Description du test « Maison »	215
7.3.1. Epreuve de la compréhension orale	215
7.3.2. Epreuve de la compréhension écrite.....	217
7.3.3. Epreuve de la production écrite.....	218
7.3.4. Epreuve de la production orale.....	219
7.4. Présentation du test « Maison »	220
7.4.1. Epreuve de la compréhension orale	220

Table des matières

7.4.1.1. Exercice N° 1	220
7.4.1.1.1. Item N °1	221
7.4.1.1.2. Item N°2.....	221
7.4.1.1.3. Item N° 3.....	222
7.4.1.2. Exercice N 2.....	222
7.4.1.2.1. Item N° 1	223
7.4.1.2.2. Item N° 2.....	223
7.4.1.2.3. Item N°3.....	223
7.4.1.2.4. Item N°4.....	224
7.4.1.3. Exercice N°3	224
7.4.1.3.1. Item N° 1	225
7.4.1.4. Exercice N° 4.....	225
7.4.1.4.1. Item N°1	226
7.4.2. Epreuve de la compréhension écrite	227
7.4.2.1. Exercice N°1	227
7.4.2.1.1. Item N°1	227
7.4.2.1.2. Item N°2.....	228
7.4.2.1.3. Item N°3.....	228
7.4.2.1.4. Item N°4.....	228
7.4.2.1.5. Item N°5.....	229
7.4.2.2. Exercice N°2	229
7.4.2.2.1. Item N°1	230
7.4.2.2.2. Item N°2.....	230
7.4.2.3. Exercice N°3	230
7.4.2.3.1. Item N°1	231
7.4.2.3.2. Item N°2.....	231
7.4.2.4. Exercice N °4.....	231
7.4.2.4.1. Item N°1	232
7.4.2.4.2. Item N°2.....	232
7.4.2.4.3. Item N °3.....	232
7.4.3. Epreuve de la production orale.....	233

Table des matières

7.4.3.1. Partie 1 : Entretien dirigé.....	233
7.4.3.2 Partie2 : Echange d'informations.....	233
7.4.3.3. Dialogue simulé (jeu de rôle)	233
7.4.3. 3.1. Dialogue simulé. 1	233
7.4.3. 3.2. Dialogue simulé .2	234
7.4.4. Epreuve de la production écrite.....	234
7.4.4.1. Exercice N°1	234
7.4.4.1.1. Item N° 1	234
7.4.4. 2. Exercice N ° 2.....	235
7.4.4.2.1. Item N° 1	235
Conclusion.....	235
Chapitre 8 : Passation du test « Maison »	236
Introduction	237
8.1. Passation du test « Maison ».....	237
8.2. Résultats du test « Maison » global	237
8.2.1. Résultats de l'épreuve de la compréhension orale	238
8.2.1.1. Exercice N° 1	239
8.2.1.1.1. Item N °1	239
8.2.1.1.2. Item N°2.....	241
8.2.1.1.3. Item N° 3.....	242
8.2.1.2. Exercice N 2.....	243
8.2.1.2.1. Item N° 1	243
8.2.1.2.2. Item N° 2.....	245
8.2.1.2.3. Item N°3.....	246
8.2.1.2.4. Item N°4.....	247
8.2.1.3. Exercice N°3	248
8.2.1.3.1. Item N° 1	249
8.2.1.4. Exercice N° 4.....	250
8.2.1.4.1. Item N°1	250
8.2.1.4.2. Item N° 2.....	252
8.2.1.4.3. Item N°3.....	253
Conclusion de l'épreuve de la compréhension orale	255

Table des matières

8 .2.2 Résultat de l'épreuve de la compréhension écrite.....	255
8.2. 2.1. Exercice N°1	256
8.2.2.1.1. Item N°1	257
8.2.2.1.2. Item N°2.....	258
8.2.2.1.3. Item N°3.....	259
8.2.2.1.4. Item N°4.....	261
8.2.2.1.5. Item N°5.....	262
8.2.2.2. Exercice N°2.....	264
8.2.2.2.1. Item N°1	264
8.2.2.2.2. Item N°2.....	265
8.2.2.3. Exercice N°3.....	267
8.2.2.3.1. Item N°1	267
8.2.2.3.2. Item N°2.....	268
8.2.2.3.3. Item N°3.....	270
8.2.2.4. Exercice N °4.....	271
8.2.2.4.1. Item N°1	271
8.2.2.4.2. Item N°2.....	272
8.2.2.4.3. Item N °3.....	274
Conclusion de l'épreuve de la compréhension écrite	275
8.2.3. Résultat de l'épreuve de la production orale.....	276
8.2.3.1. Résultat de la première partie /Entretien dirigé.....	277
8.2.3.2. Résultat de la deuxième partie / Echange d'informations	279
8.2.3.3. Troisième partie/Dialogue simulé.....	281
8.2.3.3.1 Résultat de l'épreuve du dialogue simulé 1.....	282
8.1.3.3.2. Résultat de l'épreuve du dialogue simulé 2.....	283
8.1.3.4. Résultat de l'étendue du lexique/ correction lexicale.....	285
8.1.3.5. Résultats de la morphosyntaxe/ correction grammaticale	287
8.1.3.6. Résultat de la maîtrise phonologique.....	289
Conclusion de l'épreuve de la production orale	290
8.1.4. Résultat de l'épreuve de la production écrite.....	291
8.2.4.1. Résultat de l'exercice N°1	292

Table des matières

8.2.4.2. Résultat de l'exercice N ° 2	294
Conclusion de l'épreuve de la production écrite.....	297
Conclusion générale	300
Limites de la recherche	302
Perspectives	303
Références bibliographiques	306
Liste des Tableaux.....	318
Liste des Figures.....	326
Table des Matières	331
Résumé	344

Résumé

Cette recherche s'inscrit en didactique du français langue étrangère (FLE) et rend compte d'une étude empirique sur la contextualisation d'un test de langue standardisé de type DELF A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) chez les apprenants du centre d'enseignement intensif des langues de l'université de Mascara (CEIL) suite aux biais culturels, socioculturels, cognitifs et linguistiques rencontrés par ces derniers. L'objectif de cette adaptation est d'évaluer avec pertinence les compétences langagières de ces apprenants à travers un dispositif en adéquation avec les réalités du contexte universitaire algérien afin de fournir les moyens nécessaires pour accéder aux savoirs universitaires.

Mots clés : CECRL, CEIL, TEST, ELABORATION DE TEST, CONTEXTE ALGERIEN

Abstract

This research is part of the teaching of French as a foreign language (FLE) and reports on an empirical study on the contextualization of a standardized language test of the DELF A1 type of the Common European Framework of Reference (CEFR) among learners of the intensive language teaching center of the University of Mascara (CEIL) following the cultural, sociocultural, cognitive and linguistic biases encountered by the latter. The objective of this adaptation is to pertinently assess the language skills of these learners through a system in line with the realities of the Algerian university context in order to provide the necessary means to access university knowledge.

Keywords: CECRL, CEIL, TEST, TEST DEVELOPMENT, ALGERIAN CONTEXT

ملخص:

يعد هذا البحث جزءاً من تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) ويقدم تقريراً عن دراسة تجريبية حول وضع سياق اختبار لغوي موحد من نوع DELF A1 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) بين المتعلمين في مركز تعليم اللغات المكثف بجامعة ماسكارا (CEIL) في أعقاب التحيزات الثقافية والاجتماعية والثقافية والمعرفية واللغوية التي يواجهها هذا الأخير. يهدف هذا التعديل إلى تقييم المهارات اللغوية لهؤلاء المتعلمين بشكل مناسب من خلال نظام يتماشى مع حقائق السياق الجامعي الجزائري من أجل توفير الوسائل اللازمة للوصول إلى المعرفة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: CECRL، CEIL، الاختبار، تطوير الاختبار، السياق الجزائري.