

*REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE*

*Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche Scientifique*

**Université A.MIRA – BEJAIA**

**Département de français**



**جامعة بجاية**  
**Tasdawit n Bgayet**  
**Université de Béjaïa**

**Mémoire de fin de cycle**

*En vue de l'obtention du diplôme de master*

*Linguistique et langues appliquées*

**Thème**

*Le niveau des collégiens de la première et quatrième année moyenne selon  
L'échelle du CECRL.*

**Nom et prénom :**

AIT OUARET Salima

**Directeur de recherche :**

Pr AMMOUDEN M'Hand

**Année universitaire : 2020 /2021**

## DÉDICACES

Du fond de mon cœur,

Je dédie mon humble travail :

A mon défunt père qui nous a quittés très tôt, lui qui accordait une grande importance à mes études et à ma réussite, je ne saurai comment le récompenser pour tous ses sacrifices. Que Dieu le tout puissant lui accorde une place au paradis et que ce dernier soit sa demeure éternelle.

A la prunelle de mes yeux, ma chère maman, ma source de force, elle qui a toujours su me reconforter. Ses encouragements m'ont permis de dépasser plusieurs obstacles. Que Dieu la protège et lui accorde santé et longue vie.

A mes chers frères « Saddek », « Amirouche » et « Razik ».

A mes chères sœurs « Lynda » et « Ouahiba ».

A mes petits neveux « Mehdi » et « Adem ».

A mes deux meilleures copines « Sabrina » et « Lynda »

A tous ceux qui me connaissent de près ou de loin.

Salima Aït ouaret

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à mon directeur de recherche, Professeur Ammouden M'Hand, pour son aide précieuse, sa disponibilité et sa patience. Il a aimablement consacré son temps à m'orienter et me guider, ce qui m'a permis de mener à bien ce présent travail. Ses remarques m'ont été d'une grande utilité.

Je tiens aussi à remercier mon petit cousin « Salim » qui a gentiment accepté de m'aider à surmonter toutes les difficultés rencontrées tout au long de la saisie, sans lui, cela n'aurait pas été facile.

Mes remerciements vont aussi à toute ma famille pour son soutien inconditionnel et pour leur accompagnement tout au long de la réalisation de ce travail.



# Sommaire

---

## Sommaire

<b>Sommaire</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>6</b>
<b>Chapitre 1 : Le CECRL, une révolution dans le système d'évaluation</b> .....	<b>12</b>
<b>Introduction</b> .....	13
<b>1.1. Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues</b> .....	13
1.2. Notions définitives du concept de l'évaluation .....	20
<b>Conclusion</b> .....	29
<b>Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des épreuves internationales</b> .....	<b>30</b>
<b>Introduction</b> .....	31
2.1. Les contraintes de système d'évaluation algérien .....	32
2.2. L'évaluation selon le CECRL.....	36
2.3. Les épreuves internationales qui s'inspirent du CECRL.....	37
2.4. Le CECR dans le contexte algérien .....	42
<b>Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests</b> .....	<b>45</b>
<b>Introduction</b> .....	46
3.1. Épreuve de fonctionnement de la langue.....	46
3.2. L'épreuve de compréhension de l'écrit DELF_A1 .....	61
3.3. L'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1 .....	67
3.4. Synthèse des résultats .....	72
<b>Conclusion</b> .....	73
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>74</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>77</b>
<b>Table des figures</b> .....	<b>81</b>
<b>Table des tableaux</b> .....	<b>82</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>83</b>
<b>Sommaire</b> .....	<b>83</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>83</b>
<b>Chapitre 1 : Le CECR, une révolution dans le système d'évaluation</b> .....	<b>83</b>
<b>Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des épreuves internationales</b> .....	<b>83</b>
<b>Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests</b> .....	<b>84</b>
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>85</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>85</b>
<b>Table des figures</b> .....	<b>85</b>

<b>Table des tableaux</b> .....	<b>85</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>85</b>
<b>Résumé du mémoire</b> .....	<b>85</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>85</b>
<b>Résumé du mémoire</b> .....	<b>86</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>1</b>
<b>Annexe 1 : Épreuve de fonctionnement de la langue</b> .....	<b>2</b>
<b>Annexe 2 : Épreuve de Compréhension de l'écrit DELF-A1</b> .....	<b>5</b>
<b>Annexe 3 : Épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1</b> .....	<b>10</b>

# **Introduction générale**

## Introduction générale

---

L'enseignant, en contribuant à construire les connaissances et les savoirs de ses apprenants, peut échouer à sa mission. Pour éviter et prévenir cette défaillance que ce soit dans l'enseignement ou dans l'apprentissage, il a recours à l'évaluation. En effet, pour lui, cette dernière est fortement considérée comme un moyen de vérification de l'efficacité de la démarche adoptée d'une part et le degré d'assimilation d'une autre part, autrement dit vérifier s'il y a eu un écho, c'est ce qui a été confirmé par A. Giordan (1998 : 222), L'évaluation permet de même une rétroaction sur les pratiques enseignantes :

*« L'enseignant a besoin de prendre conscience des décalages entre ce qu'il veut faire, ce qu'il croit faire, ce qu'il fait réellement et l'impact de ses actions. Une évaluation plus complète peut être intégrée dans le processus même de l'innovation. Elle enrichit alors les pratiques enseignantes par un processus de formation continue intégré. »*

L'évaluation fait partie intégrante du processus enseignement-apprentissage, elle est omniprésente dans le parcours scolaire des apprenants, George Noiset et Jean Paul Caverni en 1978 dans un ouvrage intitulé Psychologie de l'évaluation scolaire, confirment la relation étroite qui unit l'évaluation au processus d'apprentissage. Ils révèlent que *« L'acte d'évaluer, qui permet de confronter un résultat à un objectif, est nécessairement inscrit dans tout processus d'apprentissage »* (1978 :190).

On évalue principalement leur profil d'entrée pour pouvoir concevoir des contenus qui répondent à leurs besoins ainsi que leur profil de sortie afin d'estimer le niveau d'acquisition sans tout de même négliger l'évaluation formative qui se fait au cours d'apprentissage elle permet à l'évaluateur de réguler son enseignement ainsi qu'à l'évalué d'améliorer son apprentissage. Pour Scallon (1988 :155), cette forme d'évaluation *« Est un processus d'évaluation continu ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu avec une démarche d'apprentissage dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés »*

Faciliter l'apprentissage des langues étrangères aux apprenants et encourager l'acquisition des compétences langagières a besoin d'un système d'évaluation rationnel, objectif et standard.

## Introduction générale

---

En effet trouver une bonne échelle d'évaluation est la préoccupation majeure de l'enseignant évaluateur. Ce dernier est en quête de cette référence transparente qui lui permet de situer l'apprenant sur une échelle des apprentissages. Il est tout le temps confronté à des difficultés, ce qui entrave son avancement. Et selon Amar Ammouden et M'Hand Ammouden (2010 :38), « *L'évaluation est le parent pauvre de l'enseignement aussi bien en Algérie que dans le monde.* »

Il a tendance d'évaluer en élaborant des tests à savoir : Les devoirs, contrôles continus qui se font en cours de trimestre, le teste appelé « composition » en fin de trimestre et en fin d'année ; et les examens (l'examen de sixième, le brevet et le baccalauréat) et à la fin, il attribue généralement une note ou une appréciation après avoir comparé le travail de l'élève à la norme qui est le corrigé type.

Cette démarche d'évaluer encourage celui qui a une bonne note et démotive celui qui a obtenu une mauvaise appréciation ou une note en dessous de la moyenne. De plus, ils recopient passivement la correction sans vraiment comprendre leurs lacunes pour ne plus les reproduire, de ce fait l'enseignant, en pratiquant cela, va s'éloigner de son objectif principal qui est la remédiation et essentiellement l'installation des compétences.

Par ailleurs, l'unique soucis de l'apprenant serait de restituer le savoir appris momentanément juste pour avoir une bonne note de telle façon à rendre tout le monde fière de lui sans prendre en considération l'acquisition et l'utilisation de ce savoir dans la vie quotidienne.

En outre, cette méthode classique ne révèle pas le véritable niveau de l'apprenant dans cette langue puisque non seulement, elle n'évalue pas les savoirs faire mais aussi elle ne tient pas compte de toutes les compétences à développer chez l'apprenant qui lui permettent de communiquer avec cette langue à savoir : la compréhension et la production de l'oral, la compréhension et la production de l'écrit ainsi que les compétences linguistiques partielles qui prennent en charge les quatre points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe), c'est ce qui a été noté en analysant les tests d'évaluation élaborés par les enseignants que ce soit pour un devoir ou pour une composition.

En effet, la compétence de l'oral en compréhension et en production a été négligée, le même constat a été fait par Ammouden M'hand et Ammar (2010 : 38) :



## Introduction générale

---

*« Les enseignants n'évaluent le plus souvent que deux compétences (la compétence de compréhension et de production de l'écrit) sur quatre (ou sur cinq si l'on intègre la compétence interactionnelle). Les compétences de compréhension et de production orales sont presque toujours omises »*

Avec toutes ces évaluations qui se font, l'enseignant n'arrive toujours pas à situer objectivement le niveau de son apprenant et qui sera le même dans toute l'Europe. Un niveau fiable qui reflète fidèlement ses capacités dans la langue française. Amar Ammouden et M'Hand Ammouden (2010 :38) résument les problèmes que rencontrent les évaluateurs en disant que : *« Cela est sans aucun doute lié au fait qu'il n'existe pas un système unifié et complet d'évaluation à travers les différentes strates du système éducatif et des outils soigneusement triés et mûrement réfléchis qui servent de référence aux enseignants et aux spécialistes de l'évaluation et qui prennent en charge les différentes compétences de communication. »*

C'est pourquoi *« l'adoption du modèle d'évaluation préconisé par le Cadre européen commun de référence pour les langues dans le système éducatif algérien nous semble primordiale à plus d'un titre »* (Ammouden et Ammouden, 2010 : 38).

Le recours au CECRL s'avère fondamental *« Les enseignants, en particulier, y trouveront des outils pour réfléchir à leurs pratiques, un barème pour l'évaluation de la compétence des élèves, une analyse des compétences langagières qui facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints. (Lallement, Pierret, 2007 :17, cité par Habib EL Mestari, 2019 :116). Et il offre les moyens les plus efficaces pour une meilleure évaluation et il « ...définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »* (Conseil de l'Europe, 2001 :09).

Par ailleurs, l'échelle des six niveaux communs de compétences du Cadre (A1, A2, B1, B2, C1, C2) est devenue incontournable pour évaluer le niveau de maîtrise d'une langue notamment dans les tests internationaux tels que le DELF, DALF et TCF.

# Introduction générale

---

## La question de recherche

Le CECRL est le pivot d'une évaluation objective et efficace qui permet de déterminer le niveau des apprenants grâce à la panoplie de descripteurs de compétence qu'il offre. Les chercheurs en didactique des langues n'ont pas nié le mérite de ce cadre et s'accordent à dire qu'il s'agit bien d'une révolution dans le système d'évaluation puisqu'il a pu dépasser les failles de l'évaluation classique, conformément à l'écrit de Ammouden M'hand et Ammar (2010 : 38) :

*« Cela nous permet de passer d'une évaluation fondée sur les savoirs à une évaluation fondée sur les savoir-faire et sur les compétences. Ainsi, dans le Cadre européen, on met en valeur la notion de « tâche » à accomplir par le locuteur/usager dans les multiples contextes auxquels il sera confronté dans la vie sociale. » C'est-à-dire, l'évaluation de la performance.*

Ce préalable posé nous permet de s'intéresser à la question suivante : Quel est le niveau ou les niveaux en français des collégiens selon l'échelle des niveaux de compétences proposée dans le CECR ?

## Les hypothèses

En s'appuyant sur les observations faites en enseignant<sup>1</sup> et conformément au CECR qui décrit les utilisateurs des différents niveaux, nous avons pu dégager des hypothèses qui servent de réponses temporaires au questionnement dessus et que nous allons confirmer au fur et à mesure de ce travail. Nous supposons que les apprenants en première année moyenne c'est-à-dire à l'entrée au collège ont acquis le niveau A1, un niveau débutant de l'épreuve de la compréhension de l'écrit avec beaucoup de difficultés concernant le fonctionnement de la langue.

Tandis que les élèves de la quatrième année moyenne en fin de deuxième cycle scolaire, le niveau B1 de l'épreuve consacrée à la compréhension de l'écrit pourrait leur correspondre mieux, sans même avoir des difficultés de langue.

---

<sup>1</sup> Nous enseignons actuellement dans un collège au niveau de Smaoun, Béjaia.

# Introduction générale

---

## **Le corpus**

Dans ce présent travail, nous essaierons de déterminer objectivement le niveau des collégiens en réalisant des tests qui concernent les deux épreuves à savoir : la compréhension de l'écrit et le fonctionnement de la langue. Pour la première nous avons opté pour les examens de DELF B1 et DELF A1 pour confirmer ou infirmer les niveaux préalablement estimés. Il s'agit de répondre à une série de questions qui portent sur un ou deux documents écrits. Alors que la deuxième contient 25 questions qui testent les connaissances de l'apprenant sur la langue.

## **La motivation du choix du thème**

Le choix de ce thème qui porte sur le recours aux concepts de CECR et l'intérêt porté sur ce cadre pour évaluer et déterminer rigoureusement le niveau des élèves, n'est pas né du hasard, au contraire, il est motivé par un ensemble de raisons. On peut citer le besoin fondamental de l'enseignant d'une évaluation transparente, objective et efficace différente du système d'évaluation qui se fait en attribuant une note, cette dernière ne reflète guère le vrai niveau de compétences des apprenants puisque la notation chiffrée, peut ainsi être jugée différemment selon la ville, l'établissement ou bien le professeur. Son aspect subjectif est signe de manque de fiabilité, selon Pierre Merle (2012 : 219) :

*«La première insuffisance de la note tient au fait qu'elle constitue une évaluation imprécise des compétences des élèves. Depuis plus de quatre-vingts ans, les travaux de docimologie (étude statistique des notes) ont largement montré que des copies corrigées par plusieurs correcteurs font l'objet de notes très différentes, les écarts étant de plusieurs points quelle que soit la discipline concernée, littéraire ou scientifique »* et d'après aussi AMMOUDEN M'hand, l'évaluation est : *« souvent sujette à l'hétérogénéité, même entre deux enseignants assurant la même matière (ou discipline) dans la même école. »* (2017 :73)

Contrairement à l'évaluation positive proposée par le CECRL, qui est *« un précieux outil visant à harmoniser les conceptions et les pratiques d'évaluation en langues : il s'agit de l'échelle des niveaux communs de compétences »* (Ammouden M'Hand, 2017 :73)

Elle se caractérise par l'universalité des niveaux et des compétences grâce à ses descripteurs clairement définis. Sans omettre que cette échelle d'évaluation est une

## Introduction générale

---

référence qu'on retrouve régulièrement dans l'enseignement des langues en particulier dans les programmes scolaires ainsi que les manuels

### **Plan du mémoire**

Le contenu de ce travail s'organise autour de trois chapitres : le premier comprend deux parties, l'un est réservé au CECRL notamment à sa définition et à son évaluation qui se fait par l'échelle des six niveaux. L'autre aborde les notions de bases sur le concept de l'évaluation telles que la définition, les types d'évaluation et ses outils.

Le deuxième est aussi d'ordre théorique, il est divisé en quatre sous-titres. Nous nous intéressons d'abord à l'évaluation selon le CECRL. Puis les contraintes de l'évaluation dans le contexte algérien. Ensuite la place qu'occupe le CECRL en Algérie et enfin les épreuves internationales qui s'inspirent du CECRL.

Arrivons au dernier qui est consacré à la pratique. Dans cette partie, nous allons exposer les résultats des différents tests effectués à savoir : le fonctionnement de la langue, DELF-A1 de la compréhension de l'écrit et DELF-B1 de la même épreuve, pour identifier le niveau des apprenants après les avoir analysés.

Pour terminer, nous mettrons une conclusion générale qui résumera l'ensemble de notre travail.

# **Chapitre 1 : Le CECRL, une révolution dans le système d'évaluation**

### Introduction

L'évaluation est un concept tellement compliqué qu'il est impossible de lui donner une définition exacte. Malgré sa complexité, elle a suscité l'attention de plusieurs chercheurs, qui sont en quête de nouvelles méthodes d'évaluation qui prennent en charge le vrai niveau de compétences des apprenants, vu que « *On s'interroge souvent sur l'information que peut donner la note sur vingt sur le niveau réel de compétence des apprenants.* » (Habib El Mestari, 2019 :122).

La création de Cadre Européen Commun de référence pour les langues est de grand apport grâce à son échelle des niveaux de compétences ou ses multiples descripteurs. Aujourd'hui, il représente la référence emblématique pour de nombreux enseignants et il est utilisé de plus en plus dans le monde entier.

Dans ce chapitre qui est d'ordre théorique, nous concentrons notre attention sur les notions de base relatives à notre thème qui est l'évaluation selon le CECRL.

Nous consacrons le premier sous-titre (cf. infra. 1.1.) au CECRL : nous y traiterons notamment l'échelle des niveaux de compétences ainsi que les différents outils d'évaluation dont il se dispose. Pour ensuite, passer au second (cf. infra. 1.2.) qui relève de « l'évaluation » telle qu'elle est révélée par le CECR : ses types et ses critères.

### 1.1. Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

#### 1.1.1. La définition du CECRL

Le mot « **CECR** » est un acronyme qui renvoie au document intitulé « **Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Evaluer, Enseigner** ». Il a été publié en 2001 par le conseil de l'Europe.

Il définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. L'un de ses objectifs majeurs est de créer une référence commune d'enseignement/ apprentissage et l'évaluation des langues d'où son appellation. Ceci est clairement expliqué dans les premières lignes de cet ouvrage :

*« Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes*

*et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).*

Et d'après Ammouden M'hand (2017 :74) :

*« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. »*

Le Cadre tend à faciliter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : d'une part, en offrant *« une base commune aux enseignants des langues vivantes en Europe, ayant différents systèmes éducatifs » (Habib El Mestari, 2019 :116).*

D'autre part, en situant l'apprenant selon son niveau de compétence et à l'aide de son système descriptif, on identifie ses failles langagières et par la suite les rectifier. Cela a été affirmé par Habib El Mestari (2019 :117) :

*« Il est tout particulièrement important d'interpréter le système descriptif et les niveaux de compétence du Cadre, puis de les adapter aux besoins et compétences des apprenants en définissant les besoins langagiers, c'est-à-dire les situations de communication (orale et écrite) que ces personnes souhaitent gérer, surtout dans la langue de la société d'accueil mais aussi au moyen de toutes les autres ressources linguistiques dont ils disposent. »*

Cette facilitation fait de l'apprenant un usager de la langue autonome, ce qu'il lui permettra de communiquer aisément et d'intégrer d'autres groupes sociaux parlant avec des langues différentes que la sienne. En effet, il est *« en faveur de la diversité linguistique » (Habib El Mestari, 2019 :116).*

Le CECR accorde une place prépondérante à l'évaluation en lui réservant tout un chapitre : Il s'agit du chapitre 9, Intitulé l'évaluation (p.135-p.147).

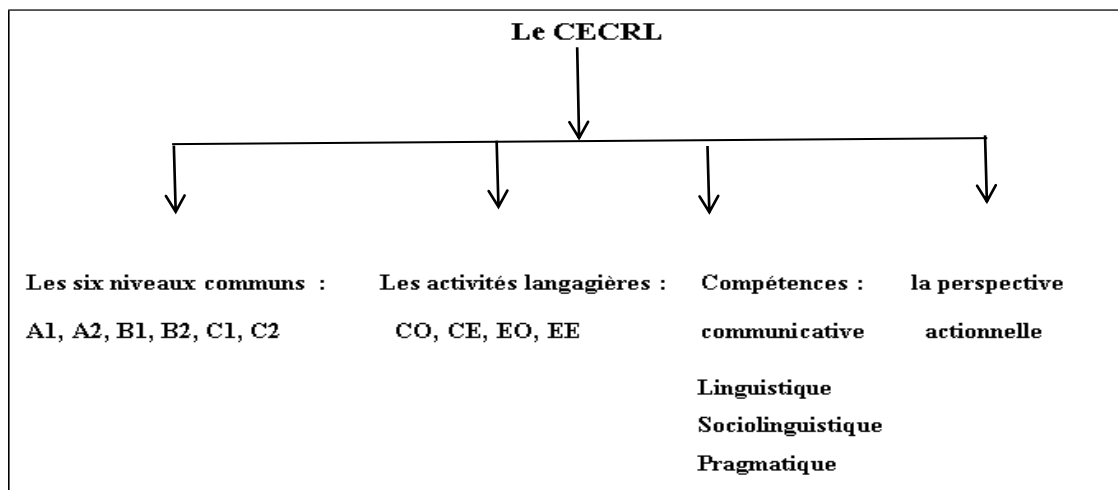
*« Il est, ainsi, très largement présenté comme un outil au service de l'évaluation. En effet, l'évaluation occupe une place centrale dans le CECR et, réciproquement, le CECR propose une vision centrale sur l'évaluation, notamment par le biais des certifications, des descripteurs et des niveaux communs de référence. Cela se manifeste précisément par un recours récurrent aux niveaux communs de référence*

*et, par conséquent, par l'usage généralisé des certifications.* » Habib El Mestari (2019.122).

« Selon le CECRL, la compétence langagière en langue fait appel à l'ensemble de ces trois composantes :

- La composante linguistique : est la combinaison entre le savoir et le savoir-faire relatif au lexique, la syntaxe et la phonologie.
- La compétence sociolinguistique : la langue est considérée comme étant un phénomène social avec ses dialectes et accents. Les paramètres socioculturels sont en relation avec les normes sociales.
- La compétence pragmatique : c'est le lien entre le locuteur et la situation vécue tout en mettant en évidence le choix des stratégies utilisées et favorisées. C'est ainsi la réalisation des fonctions langagières et d'acte de parole et de là aussi la maîtrise du discours. » (Conseil de l'Europe, 2001)

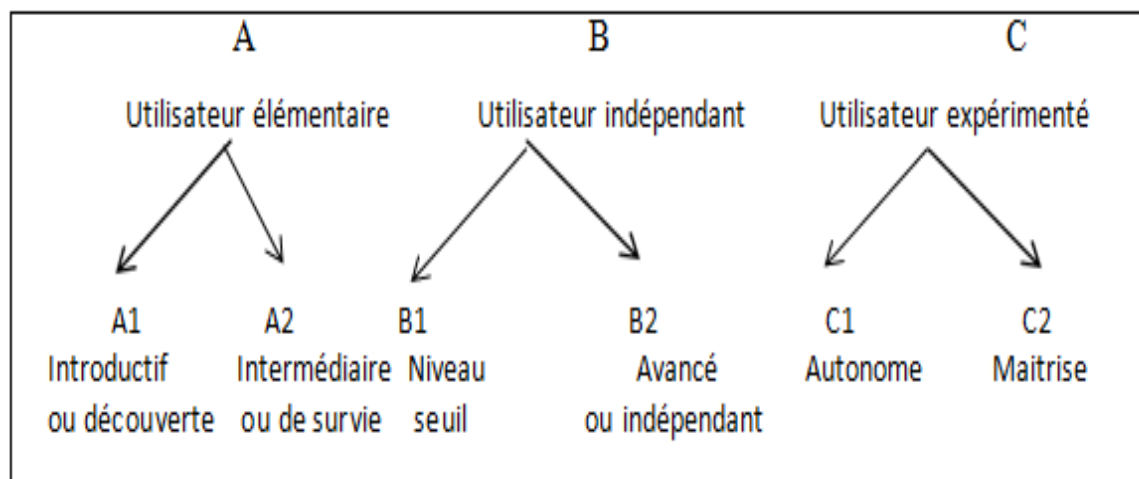




**Figure 1:** Les principes fondamentaux du CECR. (Choumicha Lila Lahcene, 2018 :70).

### 1.1.2. Les Niveaux de français du CECRL : A1, A2, B1, B2, C1, C2

Le CECR présente une échelle de six niveaux de compétences en langues. L'apprentissage de la langue se fait progressivement, selon trois niveaux principaux : **A** (utilisateur élémentaire), **B** (utilisateur indépendant) et **C** (utilisateur expérimenté). Chaque niveau se subdivise en deux catégories :



**Figure 2:** Echelle des six niveaux de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 :25)

**Tableau I :** Niveaux communs de compétences\_ Echelle globale. (Conseil de l'Europe, 2001 :25)

<b>UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ</b>	<b>C2</b>	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.
	<b>C1</b>	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.
<b>UTILISATEUR INDÉPENDANT</b>	<b>B1</b>	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.
		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

	<b>B2</b>	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.
<b>UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE</b>	<b>A1</b>	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.
	<b>A2</b>	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.

Le tableau ci-dessus représente les six niveaux et décrit les compétences de chaque utilisateur.

### **1.1.3. Les critères d'évaluation selon le CECR**

Le CECR vise à inclure trois concepts fondamentaux dans l'évaluation à savoir la fiabilité, la validité et la faisabilité : « Trois concepts *sont considérés comme fondamentaux pour traiter d'évaluation ; la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité* » (Conseil de l'Europe, 2001 :135).

➤ La fiabilité : Le CECR la définit ainsi :

« *La mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats*

*dans deux passations (réelles ou simulées) des 32 mêmes épreuves. (...). C'est l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme (exemple Niveau B1) » (Conseil de l'Europe, 2001 : 135).*

Conformément à cette définition, le concept de fiabilité est lié à l'obtention de même classement (réussite/échec) ou le même niveau (B1/B2) par les candidats soumis à deux évaluations similaires dans deux situations différentes (réelle et simulée). Ajoutant à cela l'accord entre évaluateurs qui est considéré aussi comme aspect de la fiabilité, d'après Marie. J. Berchoud et all (2011 :48)

➤ La validité : On parle de validité lorsque « *les données recueillies lors de la performance permettent d'avoir une image précise de la compétence des candidats* » (Marie. J. Berchoud et all, 2011 :48).

A cet égard, les auteurs du CECRL soulignent que :

*« La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question » (2001 : 135)*

➤ La faisabilité : c'est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Vu le temps limité de l'évaluation, l'examineur est incapable de voir toutes les performances par conséquent le Cadre tente de fournir des éléments de références qui se présente dans la quantité considérable des descripteurs, cela facilitera sans doute l'évaluation (Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. 2011 :48-49)

Tout cela nous amène à dire que le CECRL est au service d'une évaluation transparente et harmonisée.

Pour définir objectivement le niveau d'un utilisateur de langue, l'évaluateur transpose les compétences de ce dernier sur une échelle de descripteurs pour trouver celui qui le correspond le mieux. L'enseignant avant d'évaluer son apprenant dans une activité langagière, il établit d'abord une liste de critères soigneusement et rigoureusement choisis selon ses objectifs. Les propos de J. Bonniol et M.Vial (1997 :105, cité par Abid Yasmine, 2013 :22) nous servent de référence :

« *Le choix des critères d'évaluation et des indicateurs que l'on va observer dépendent donc nécessairement des objectifs de la formation elle-même* ». Cela favorise la transparence.

Un critère a l'avantage de lever l'ambiguïté à la consigne traditionnelle qui est longue et abstraite et d'aider les apprenants à réaliser la tâche qui leur a été assignée.

Xavier ROEGIER (2005) définit le mot « critère » comme suit :

« *Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter la production d'un élève [...] Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. C'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de paire de lunettes. Les différentes paires de lunettes sont choisies de manière à ce que le regard soit le plus complet possible.*»

C'est-à-dire que l'évaluation n'est pas née du néant, porter un jugement sur une production d'un élève c'est de la faire passer sous un tamis pour voir si une qualité quelconque est présente ou fait défaut, cette évaluation est appelée l'évaluation critériée. Par ailleurs, ces critères aident à envisager des activités de régulation et traitement des problèmes observés.

Nous ne pouvons pas parler de critères sans aborder la grille critériée. Il s'agit d'un moyen très efficace qui aide l'enseignant dans ses corrections et le pousse à être plus objectif possible. En effet c'est un accord, une communication constructive entre le correcteur et l'évalué autour des compétences, qui permet une standardisation de la correction.

### 1.2. Notions définitoires du concept de l'évaluation

Evaluer est un acte pédagogique important qui lie l'enseignant à son apprenant. A ce propos Habib El Mestari dit : « *L'acte d'évaluer, instrument de communication entre l'enseignant et l'apprenant* »

Aujourd'hui, l'échelle des niveaux des compétences de CECR est de plus en plus utilisée pour évaluer soit dans le cadre de certification de niveau de l'apprenant ou dans la régulation des apprentissages.

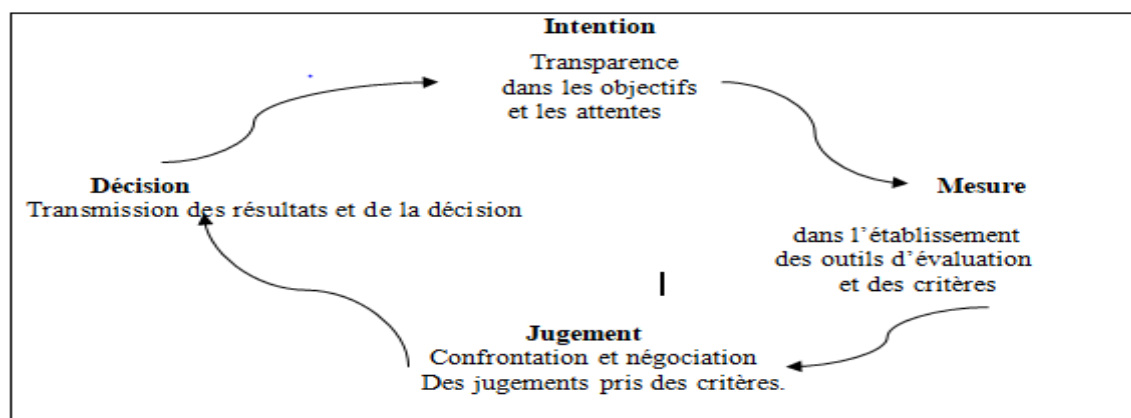
Pour comprendre cet acte central « évaluer », nous lui avons consacré ce sous-titre qui comporte des définitions et son fonctionnement selon le CECR.

### 1.2.1. Le concept de l'évaluation

Plusieurs définitions ont été attribuées au concept de « l'évaluation » et cela varie d'un auteur à l'autre. Jean Pierre Cuq (2003 :90) l'a défini par :

*« Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ».*

Nous comprenons par cette définition que l'action d'évaluer passe par quatre étapes que M-Bélaïr a résumé en ces mots : Intention, mesurer, juger et décider. L'évaluation apporte un jugement sur les apprentissages acquis par l'apprenant et décide sur la poursuite des apprentissages. Cette idée est soutenue par Louise M Bélaïr qui résume ce processus dans le schéma ci-dessous :



**Figure 3** : Le schéma de communication dans l'évaluation. (L.M.Belair, 1999 :34)

Revenons à la définition donnée par le CECR :

*« On entend par « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Evaluation est un terme plus large que contrôle » (Conseil de l'Europe, 2001 :135).*

Dans cette définition, les auteurs de CECRL mettent en exergue la différence entre l'évaluation de la performance c'est-à-dire la mise en œuvre de la compétence par

l'apprenant et tout autre test de langue. Selon la même source, il n'est pas question d'évaluer uniquement les compétences mais aussi « *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.* »

En enseignant, on s'interroge souvent sur le vrai niveau de compétences de langues des apprenants, nous n'arrivons pas à comprendre ce que signifie 18/20, 12/20 ou encore 5/20, ces notes qui changent en fonction de sujets. Donc nous supposons que le CECR porte des éléments de réponse et des innovations au niveau de l'évaluation en passant d'une estimation subjective et approximative à un niveau de compétence objectif et plus fiable, il propose des sujets d'évaluation chaque compétence en fonction de niveau de chaque utilisateur de la langue.

L'évaluation selon le Cadre se veut positive et glorifie les capacités de l'apprenant en se basant sur ce qu'il est capable de faire et non pas sur ce qu'il n'est pas capable de faire. D'ailleurs il recommande d'utiliser cette expression « l'apprenant est capable de ... »

### 1.2.2. Les différents types d'évaluations

Il existe plusieurs types d'évaluation, ils sont classifiés selon le moment de leur intervention dans le processus enseignement/apprentissage :

➤ **Evaluation diagnostique** : Elle se fait **au début** d'apprentissage dans le but de situer l'apprenant en définissant son profil d'entrée, ce qu'il connaît déjà et aussi ses faiblesses pour que l'enseignant puisse adapter son enseignement et que l'élève entame un nouveau cursus. Pour illustrer nos propos, nous pouvons nous appuyer sur la définition donnée par Christine Tagliante (1991 : 15) :

« (...) est, comme son nom l'indique en médecine, 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. »

➤ **Évaluation formative** : Christine Tagliante (1991 : 123) la définit ainsi :

« Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient **avant, pendant et après** le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement / apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second. »

A partir de cet aperçu, nous comprenons que l'évaluation joue le rôle d'un régulateur d'apprentissage, c'est une forme d'évaluation qui accompagne l'apprenant tout au long de son apprentissage. Elle permet non seulement de faire le point sur ses acquis en les renforçant davantage mais surtout de tenir compte de leurs lacunes pour pouvoir les corriger. D'ailleurs, elle est appelée « *évaluation-régulation* » (L. Allal, 1991 ; L. Allal et M. Saada-Robert, 1992).

L'enseignant réajuste le contenu de son cours en fonction des besoins de ses apprenants et c'est ainsi qu'il construit son savoir au fur et à mesure. Au fait, c'est une communication continue entre l'évalué et l'évaluateur. G. Landsheere (1997, cité par Abid Yassmine, 2013 :52) l'a défini ainsi :

*« C'est l'évaluation intervenant, en principe en termes de chaque apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître de degré de maîtrise atteint, et éventuellement de découvrir ou et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies de progresser ».*

➤ **Evaluation sommative :** Nous l'effectuons **à la fin** d'un projet, d'une séquence didactique, à la fin d'un trimestre ou à la fin de l'année. Il s'agit d'établir un bilan sur tout ce qui a été enseigné autrement expliqué c'est de tester la somme des connaissances acquises par les apprenants. Pour D.Lussier (1992 :17-18, cité par Abid Yassmine, 2013 :65-66) « *L'évaluation sommative se veut globalisante. Elle doit refléter la synthèse des apprentissages et fournir un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des élèves et pour l'ensemble des élèves d'un même groupe ou d'un même niveau.* »

Elle est aussi dite normative ou certificative puisqu'elle permet de certifier les apprentissages en attribuant des diplômes et des certificats tel que le baccalauréat, le Brevet d'enseignement Fondamental et l'examen de sixième, pour le système scolaire algérien.

*« De tous les buts reconnus de l'évaluation sommative (notation, attestation, feedback, etc.) la certification des compétences constitue son rôle le plus spécifique et le plus important. »* (Y.Tourneur, 1985 :11 cité par Abid Yassmine, 2013 :65).

En plus de ces trois grands types, l'évaluation est définie autrement par le CECR en reposant sur d'autres caractéristiques distinctives, il les a répartis en dichotomies, voici l'inventaire tiré de l'ouvrage « **Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Evaluer, Enseigner** » :



**Tableau II** : liste des paramètres (Conseil de l'Europe, 2001 :139)

1	Evaluation 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 summative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Evaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guide
11	Evaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Evaluation par series	Évaluation par catégorie
13	Evaluation mutuelle	Auto-évaluation

Nous allons revenir aux 13 paramètres indiqués dans le tableau ci-dessus, selon le Conseil de l'Europe (2001 : 139-144) : «

### **1.Évaluation du savoir/Évaluation de la capacité :**

- L'évaluation du savoir est l'évaluation qui porte sur ce qui a été enseigné pendant l'année scolaire. Elle correspond à une vue de l'intérieur.
- L'évaluation de la capacité c'est l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence ou performance dans le monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur.

### **2.Évaluation normative/Évaluation critériée :**

- L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres. On utilise couramment l'évaluation normative dans les tests de placement (ou les concours) qui servent à constituer des classes.
- L'évaluation critériée se veut 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.

### **3. Maîtrise/Continuum ou suivi :**

- L'approche de type Maîtrise (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est

une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.

- L'approche de type Continuum (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question.

### **4.Évaluation continue/Évaluation ponctuelle :**

- L'évaluation continue est l'évaluation des performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.
- L'évaluation ponctuelle se fait par l'attribution de notes à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée, généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant.

### **5.Évaluation formative/Évaluation sommative :**

- L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles.
- L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste les avoir.

### **6.Évaluation directe/Évaluation indirecte :**

- L'évaluation directe évalue ce que le candidat est en train de faire. Par exemple. Le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation.
- L'évaluation indirecte, en revanche, utilise un test qui évalue souvent les potentialités.

### **7.Évaluation de la performance/Évaluation des connaissances :**

- L'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.
- 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.

### **8.Évaluation subjective/Évaluation objective :**

- L'évaluation subjective se fait par un jugement d'examineur. On entend

habituellement par là le jugement sur la qualité de la performance.

- L'évaluation objective écarte la subjectivité. On entend habituellement par-là l'utilisation d'un test indirect dans lequel une seule réponse correcte est possible, par exemple un QCM.

### **9.Évaluation sur une échelle/ Évaluation sur une liste de contrôle :**

- L'évaluation sur une échelle consiste à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux.
- L'évaluation sur une liste de contrôle consiste à juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donné.

### **10. Jugement fondé sur l'impression/ Jugement guidé :**

- Jugement fondé sur l'impression : Il est subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.
- Jugement guidé : jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.

### **11.Évaluation holistique/ Évaluation analytique :**

- L'évaluation holistique porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur.
- L'évaluation analytique considère séparément les différents aspects.

### **12.Évaluation par série/Évaluation par catégorie :**

- L'évaluation par catégorie porte sur une seule tâche à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation.
- Dans l'évaluation par série, on note habituellement de manière globale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 par exemple une série de tâches différenciées (il s'agit souvent de jeux de rôles entre apprenants ou avec l'enseignant).

### **13.Évaluation mutuelle/Auto-évaluation :**

- L'évaluation mutuelle est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur.
- L'auto-évaluation est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. »  
(Conseil de l'Europe, 2001 :139-144, cité par Nina Amel Cherifi, 2015 : 29-32).

### 1.2.3. Evaluation critériée

L'évaluation selon le CECR, est basée sur des critères qui servent à diminuer la subjectivité. « Selon le dictionnaire Petit Larousse un critère est « *ce qui permet de juger, d'apprécier, d'analyser* » (2011 :97).

Xavier ROEGIERS (2005 :124) quant à lui le définit comme :

*« Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter la production d'un élève [...] Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. C'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de paire de lunettes. Les différentes paires de lunettes sont choisies de manière à ce que le regard soit le plus complet possible.»*  
(Nina Amel Cherifi, 2015 :33).

Les critères sont considérés comme un pacte que l'enseignant établit avec ses apprenants. Les apprenants vont savoir exactement sur quoi ils vont être évalués, ils peuvent faire le point sur leurs acquisitions et par ricochet découvrir ce qu'ils ne maîtrisent pas. Ces critères sont formulés par des verbes d'action, ils servent à responsabiliser l'apprenant et le guider par un ensemble d'étapes.

### 1.2.4. Les différentes typologies des outils d'évaluation

Le CECR comme fondement de l'évaluation a une portée universelle, il se caractérise par une diffusion rapide et massive grâce à ses différents outils d'évaluation qui visent des pratiques harmonisées, transparentes et innovantes. Cela peut être des questions fermées à les quelles, l'apprenant doit répondre par vrai ou faux, des questions à choix multiples qui nécessitent de cocher les bonnes réponses ou bien des questions ouvertes où il doit faire preuve de sa performance et faire appel à des connaissances acquises.

**Tableau III** : Les outils d'évaluation et leurs compétences visées. (Choumicha Lila Lahcene, 2018 :58-59).

Type d'exercice	Type de réponse	Compétences concernées
QCM	Fermé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre : lire et écouter</li> </ul>
Tableau	Fermé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre : lire et écrire</li> </ul>
Test d'appariement ou discrimination auditive	Fermé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre : lire et écrire</li> </ul>
Test de classement	Fermé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre : lire et écrire</li> </ul>
Exercices à trous	Fermé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre: lire et écrire</li> <li>Ecrire</li> <li>Exprimer oralement en continu</li> </ul>
Test de clôture (Reconstitution de texte)	Semi-ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lire et écrire</li> </ul>
Exercice de transformation	Semi-ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre part à une conversation.</li> <li>Ecrire</li> </ul>
QROC (Questionnaire à réponse ouverte courte)	Semi-ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre part à une conversation</li> <li>Ecrire</li> </ul>
Production guidée ou jeux de rôles	Ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre part à une conversation</li> <li>Ecrire</li> </ul>
Résumé	Ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre (lire et écrire)</li> <li>Ecrire</li> <li>S'exprimer oralement en continu</li> </ul>
Analyse	Ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lire</li> <li>S'exprimer oralement en continu</li> <li>Ecrire</li> </ul>
Synthèse	Ouverte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecrire</li> <li>S'exprimer oralement en continu</li> </ul>

Commentaire	Ouverte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lire</li><li>• Ecrire</li><li>• S'exprimer oralement en continu</li></ul>
Dissertation ou production orale continue (discours, argumentation, description) ou production d'invention	Ouverte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ecrire</li><li>• S'exprimer oralement en continu</li></ul>

A partir de ce tableau résumant les outils d'évaluation, nous pouvons constater que chaque outil est fait pour évaluer une ou des compétences bien précises.

### Conclusion

Dans ce présent chapitre, nous avons essayé de cerner le thème de l'évaluation en se référant au cadre commun de référence pour les langues, cela nous a permis de comprendre beaucoup de notions de base à partir des définitions fournies. L'évaluation est une étape tellement importante que le Cadre Européen Commun de références pour les langues lui a réservé tout un chapitre. Elle est présente tout au long du processus enseignement-apprentissage.

Et inversement, le CECR est devenu actuellement la référence principale pour toute évaluation grâce à son innovation dans les réflexions évaluatives qui se résument dans l'échelle des compétences. A ce propos, Habib El Mestari dit (2019 :122) :

*« Le CECR s'est rapidement diffusé dans les pratiques et les réflexions sur l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, au point qu'il en est actuellement devenu la référence principale ».*

Ses trois critères fondamentaux à savoir : la validité, la fiabilité et la faisabilité, offrent un système d'évaluation objectif pour l'évaluateur qui désormais pourra situer le niveau de ses apprenants.

## **Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des épreuves internationales**

## **Introduction**

L'enseignement du français langue étrangère a connu plusieurs méthodes qui se sont succédées à travers le temps et cela dans le but de favoriser l'apprentissage de cette langue.

Paradoxalement, devant cette évolution méthodologique, l'évaluation en Algérie demeure globalement la même. A défaut de moyens performants qui servent à évaluer convenablement les compétences des apprenants, l'enseignant continue à évaluer avec la méthode traditionnelle en attribuant une note et en évaluant les structures linguistiques sans se préoccuper de la compétence communicative. Cela est explicitement dit par Ammar et M'Hand Ammouden (2010 :38) :

*« L'évaluation est le parent pauvre de l'enseignement aussi bien en Algérie que dans le monde. Cela est sans aucun doute lié au fait qu'il n'existe pas un système unifié et complet d'évaluation à travers les différentes strates du système éducatif et des outils soigneusement triés et mûrement réfléchis qui servent de référence aux enseignants et aux spécialistes de l'évaluation et qui prennent en charge les différentes compétences de communication. »*

Malgré tous ces manques aux quels l'enseignant devrait faire face, le recours au système d'évaluation le plus complet et unifié de CECRL lui semble toujours une corvée. Le modèle de six niveaux de compétences n'est pas utilisé dans les institutions scolaires algériennes et par conséquent les apprenants ignorent son existence. C'est pour cette raison que les étudiants qui ont affaire aux épreuves internationales telles que le TCF, DELF...qui s'inspirent du Cadre rencontrent diverses difficultés auxquelles s'ajoute le problème d'incompréhension comme le mentionnent Ammar et M'Hand Ammouden (2010 :39) :

*« Les étudiants africains qui sont appelés à passer les tests que nous venons de citer sont confrontés à des difficultés de compréhension de certains items faisant appel à des références culturelles françaises. »*

Avec ce préambule, nous lançons le deuxième chapitre qui est consacré aux problèmes dont souffre le système d'évaluation en Algérie (cf. infra. 2.1.) pour ensuite aborder l'évaluation à la suite du CECRL et son mérite d'apporter des solutions avec sa méthode d'évaluer (cf. infra. 2.2.). Nous ne manquerons pas de s'intéresser aux épreuves internationales qui s'inspirent de l'échelle des six niveaux du Cadre pour évaluer les candidats (cf. infra. 2.3.).



## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

---

Nous décrivons les tests de niveaux (cf. infra. 2.3.1.) qui sont présentés respectivement dans cet ordre (cf. infra. A, b, c, d) : DILF, DELF, DALF, TCF) et nous traitons les difficultés qu'éprouvent les candidats étrangers en passant ces épreuves (cf. infra. 2.3.2.). Nous terminerons avec la place accordée au système d'évaluation du Cadre dans le contexte algérien (cf. infra. 2.4.).

### 2.1. Les contraintes de système d'évaluation algérien

#### 1.2.5. 2.1.1. L'écrit au détriment de l'oral

L'évaluation dans le contexte algérien se caractérise par le système de notation allant de 0 jusqu'à 20. L'élève est évalué trois fois de suite pendant le trimestre :

- La première note concerne le contrôle continu où l'enseignant vise l'observation quotidienne de l'activité des apprenants (la discipline, la participation,...etc.) permettant aussi de diagnostiquer les points forts ou faibles, de s'assurer de la compréhension et de l'assimilation des connaissances, de régler les méthodes d'intervention selon leurs besoins. Cette estimation reste très subjective du moment qu'elle dépend de l'humeur de l'enseignant, de sa relation avec son élève, ses sentiments...etc. ses procédés de notation ne sont pas orientés sur des critères fiables qui sont les seuls garants d'un minimum d'objectivité

- Le devoir et la composition : Il s'agit d'un texte suivi d'un ensemble de questions qui portent sur la compréhension de l'écrit et les quatre points de langue, en dernier, se trouve une situation d'intégration où l'élève est amené à produire un écrit. Cette évaluation rend l'élève passif, consommateur de savoir car il se contente de rendre tout ce qui lui a été donné pendant le cours sans aucun objectif communicationnel.

A partir de là, nous comprenons que cette évaluation n'est pas suffisante et ne prend pas en charge toutes les compétences. L'oral est longtemps négligé dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en Algérie selon M'hand Ammouden (2013 :32) :

*« La place accordée à l'enseignement de l'oral demeure souvent minime dans certains contextes...Cela s'est, en fait, souvent traduit par une marginalisation de l'oral au profit d'une focalisation sur l'écrit »).*

D'après toujours le même auteur, cela veut dire que l'école tente de passer de « Scripto-centrisme » et la marginalisation, voire l'exclusion de l'oral ou développement

## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

différencié des deux compétences et cela par peur que l'oral influence négativement l'écrit.

Les enseignants et les inspecteurs s'inspirent de ces affirmations :

« *La langue orale et la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication* » (MEN, 2005 b : 14 ; 2006 b : 70, cité par M'hand Ammouden, 2013 : 38).

Nous pouvons d'ailleurs établir la différence entre les deux compétences dans le tableau suivant :

**Tableau IV** : la différence entre l'oral et l'écrit de la langue française. (Réalisé par nous-même).

L'oral	L'écrit
<ul style="list-style-type: none"><li>• Plus permissive dans la plupart des contextes.</li><li>• Des phrases non complètes et des accords non faits sont tolérés.</li><li>• L'omission du « ne » de négation et l'emploi de « on » à la place de « nous ».</li><li>• L'emploi excessif de verbes passe-partout comme <i>avoir, être ou faire</i></li><li>• Est souvent accompagné de langage non verbal, l'intonation etc.</li><li>• L'usage de registre familier.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plus conforme au code linguistique.</li><li>• Est plus soigné et ne tolère pas les usages permis de l'oral ;</li><li>• Les mots et la ponctuation sont les seuls moyens qui traduisent notre pensée.</li><li>• DIRE peut-être remplacé par déclarer, affirmer, prétendre, clamer, etc.,</li><li>• Des phrases complètes et complexes syntaxiquement. (Un registre soutenu).</li></ul>

Etant donné que les concepteurs de manuels et programmes scolaires cherchent le beau et bel usage de la langue, ils ont banni l'oral même dans l'évaluation et ils se penchent vers l'écrit. Or que c'est « *En traitant de la production orale, on attire l'attention des enseignants sur le fait que l'on puisse s'appuyer sur un écrit pour déclencher la parole. Les occasions de production se présentent quand l'élève réagit oralement face à un texte (écrit ou oral)* » (MEN, 2005 b : 15 ; Cité par M'hand Ammouden, 2013 : 38).

Il serait judicieux d'ajouter à la compréhension de l'écrit les deux autres compétences : compétences : réceptive et productive de l'oral dans une situation qui s'inscrit dans des interactions pour évaluer les capacités communicatives des élèves. En d'autres termes, L'enseignant doit savoir combiner les deux compétences et prévoir des

évaluations pour voir le processus de progression pour assurer une maîtrise de langue et une bonne communication qui correspondra à tout type de situation et « *Au lieu de parler de « langues » orale et écrite, il aurait été préférable de recourir par exemple au terme « discours ».* (M'hand Ammouden, 2013 : 38)

### **1.2.6. 2.1.2. Absence d'objectifs communicationnels**

Nous avons remarqué que les activités d'évaluation de langues sont complètement décontextualisées et ne répondent à aucun objectif de communication concret où l'apprenant fait preuve de ses compétences, il semble qu'il apprend machinalement les règles de grammaire, de conjugaison d'orthographe et de vocabulaire ensuite il les applique aveuglement sans construction phrastique personnelle et appliquer plutôt la langue dans des contextes différents. C'est l'idéal moment où il mobilise ses ressources acquises pendant l'apprentissage dans le but de résoudre une situation problème quiconque, il s'agit d'amener une conversation.

Cependant, il est impératif de placer les apprenants dans des rôles interlocutifs, à cet égard, D. Lussier (1992 : 96) souligne que « (...) *l'adéquation entre l'intention de communication, la situation de communication et la réalisation linguistique s'avère difficile à réaliser* » c'est-à-dire que l'élève sera capable d'adapter ses compétences dans de différentes situations, il ne suffit pas seulement de « *être capable de lire et d'écrire correctement des phrases, comme on l'apprenait dans l'enseignement traditionnel, ou de comprendre et de produire rapidement et automatiquement des phrases correctes en réponse à certains stimuli élémentaires, comme on l'apprend au laboratoire de langues. Il faut être capable de comprendre et de produire des combinaisons d'actes de langue correspondant aux intentions des participants d'un événement de communication et appropriés à la situation d'interaction.* » (Rolet, 1991 ; cité par Ouyougoute, 2014 : 81).

### **1.2.7. 2.2.3. La centration sur la note**

Le système éducatif algérien est centralisé sur la note, c'est elle qui définit la réussite et l'échec de l'élève par conséquent les compétences et les connaissances que l'enseignant ne cesse de transmettre l'importe peu. D'ailleurs l'apprenant à son arrivée à la maison, ses parents lui demandent combien il a eu et non pas qu'est-ce qu'il a appris à faire. La perpétuelle angoisse de l'échec scolaire fécond un enseignement figé sur des pratiques anciennes, dépassées et non productives.

Les pratiques d'évaluation doivent profondément changer et il est impératif d'adopter un système plus rigoureux qui repose sur des objectifs communicatifs bien précis. Par ailleurs, l'enseignant ne doit pas se comporter tout le temps comme juge mais plutôt comme guide qui régule les apprentissages pour décomplexer les apprenants face à cette langue étrangère et le préparer la vie universitaire et celle en société parce que « *Une mauvaise note ne signifie pas qu'un élève est mauvais, mais qu'il a raté un exercice ou un devoir. C'est important, cela peut même être grave et le handicaper lourdement pour les évaluations et examens à venir* » (MERIEU, Philippe et HAMELINE, Daniel (2000 : 174).

#### **1.2.8. 2.1.4. Les effets parasites**

La note ne reflète jamais le vrai niveau des apprenants car il existe plusieurs facteurs qui interviennent lors de la correction et agissent sur l'objectivité de l'enseignant, c'est ce que Christine Tagliante appelle les effets parasites, il y en a beaucoup, nous en citons quelqu'un :

- « *Le favoritisme : par rapport au favori qui renvoie à l'enseignant une image valorisante de lui-même et dans ce cas il serait dommage de lui infliger une mauvaise note.*
- *L'effet de fatigue : les conditions dans lesquelles les évaluations sont effectuées influencent aussi le jugement de l'enseignant, nous évaluons mieux dans la matinée que vers le soir.*
- *L'effet de contraste : par rapport à la position dans laquelle se trouve une copie, si cette dernière a été corrigée après une très bonne copie celle-ci en souffrira par contre il y aura l'effet inverse si elle est corrigée après une copie médiocre.*
- *L'effet d'ordre : nous devenons plus sévères lorsque nous nous retrouvons à la fin d'une série de copies qu'au début ou nous sommes plus indulgents.*
- *L'effet de stéréotypie : les notes obtenues lors d'une première évaluation constituent souvent une référence de base pour l'enseignant qui aura du mal à noter différemment.*
- *L'effet de halo : un travail bien présenté et soigné aura une meilleure impression qu'un travail bien fait et mal présenté.*
- *L'effet de « choc » : des idées géniales ou des fautes d'orthographe vont forcément influencer le correcteur. La suppression de points est très courant.*

## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

---

• *L'effet « goutte d'eau » : ou communément appelé « variables de débordement », c'est lorsqu'un certain seuil de tolérance est dépassé exemple trop de fautes en rapport avec la ponctuation, l'orthographe ou encore le délai de remise du travail à effectuer.*

• *L'écart type : cela dépend de chaque enseignant et de la fourchette qu'il se permet, tel enseignant par exemple ne donnera pas de notes au-delà d'une fourchette entre huit et douze, pour un autre ça sera entre dix et quinze. » ( Tangliante Christine, 2005 :12-13, cité par Cherifi Nina Amel, 2015 :33-34).*

Se référer à l'évaluation proposée par le CECR semble la meilleure solution, il rend compte aux apprenants de leur niveau réel de compétence de façon transparente et prend en charge toutes les compétences.

### 2.2. L'évaluation selon le CECRL

Le CECR a obtenu une grande reconnaissance au-delà des frontières européennes car il porte une aide précieuse aux enseignants ainsi qu'aux apprenants dans l'enseignement/apprentissage et notamment dans le processus d'évaluation des langues étrangères :

*« Le CECR s'est rapidement diffusé dans les pratiques et les réflexions sur l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, au point qu'il en est actuellement devenu la référence principale » (Habib El Mestari, 2019 :122).*

Le modèle d'évaluation que propose le Cadre Européen, semble le meilleur et le seul qui puisse faire face à toutes les contraintes qui entravent le travail de l'évaluateur. D'abord, il est conçu de manière à évaluer l'apprenant dans les quatre compétences communicatives aussi bien l'écrit que l'oral. Il prend en charge l'oral et les interactions car la langue se pratique. De plus, le but du Cadre Européen est d'installer chez l'apprenant des savoirs faire qui lui permettent d'accomplir des tâches dans sa vie sociale contrairement à ce qui se faisait avec le modèle traditionnel. Ce dernier se soucie des connaissances à accumuler chez l'apprenant.

Ensuite, l'échelle des six niveaux de compétences qu'il préconise est d'une grande importance. Avec un test de niveau, l'apprenant sera situé en toute transparence et c'est à partir de là qu'il travaille pour améliorer sa langue sans jamais se décourager c'est-à-dire

## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

---

pour le CECR « *L'apprentissage de la langue se fait progressivement, selon trois niveaux principaux : A (utilisateur élémentaire), B (utilisateur indépendant) et C (utilisateur expérimenté).* » (Habib El Mestari, 2019 :123).

Cette échelle remplace les notes attribuées à tort et à travers qui contribuent largement à la réussite ou à l'échec de l'apprenant.

Enfin, cette évaluation laisse les apprenants se familiariser avec les tests internationaux qui s'inspirent de CECRL et les prépare à les affronter.

### 2.3. Les épreuves internationales qui s'inspirent du CECRL

Le CECRL continue à conquérir le monde de l'évaluation, il est devenu une référence par excellence pour de nombreux tests, grâce au modèle type d'évaluation qu'il offre. Les évaluations internationales telles que le DILF, DELF, DALF et TCF s'en inspirent pour évaluer les candidats vivants dans des contextes différents afin de certifier leurs compétences en langue française.

#### 1.2.9. 2.3.1. La description des épreuves internationales

##### a. Le DILF : Diplôme initial de langue française

D'après le site de France-éducation-international, le DILF « *est un diplôme de français langue étrangère évaluant les premiers apprentissages (niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe). C'est un diplôme délivré par le ministère de l'éducation nationale... Il évalue les contenus communicatifs et linguistiques décrits dans le Référentiel pour les premiers acquis en français. Il constitue une première étape vers le DELF et le DALF... Les examens du DILF se composent de 4 épreuves qui évaluent les compétences langagières suivantes : réception orale, réception écrite, production orale et production écrite.* » (Pierre-François Mourier, 1945).

##### b. DELF : Diplôme d'étude de la langue française

Selon la même source le DELF « est un diplôme officiel, de qualité, délivré par le ministère de l'éducation nationale, il est harmonisé sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues... Ce diplôme est reconnu dans le monde entier, et il est valable à vie.

## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

Il se compose de 4 diplômes indépendants les uns des autres correspondant aux niveaux du CECRL : le DELF A1, le DELF A2, le DELF B1 et le DELF B2.

- Utilisateur indépendant > B2 > DELF B2
- Utilisateur indépendant > B1 > DELF B1
- Utilisateur élémentaire > A2 > DELF A2
- Utilisateur élémentaire > A1 > DELF A1 »

### c. DALF : Diplôme approfondi de la langue française

En se référant toujours au même site : « Le DALF se compose de **2 diplômes indépendants** correspondant aux niveaux avancés du Cadre européen commun de référence pour les langues : le DALF C1 et le DALF C2, » Il possède « plusieurs épreuves permettant d'évaluer les compétences suivantes : compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite et production orale. »

On peut résumer ces épreuves dans le tableau suivant :

**Tableau V** : Les niveaux de compétences des épreuves internationales.

CECR	DILF/DELF/DALF	Utilisateurs
A1.1	DILF	Elémentaire
A1	DELF A1	
A2	DELF A2	
B1	DELF B1	Indépendant
B2	DELF B2	
C1	DALF C1	Expérimenté
C2	DALF C2	

**d. TCF : Test de connaissance de la langue française**

Le site nous présente ainsi le TCF : « Ce TCF est composé de 3 épreuves obligatoires, présentées sous forme de questions à choix multiples (QCM) et de 2 épreuves complémentaires et facultatives, proposées sous forme d'exercices et que le candidat peut choisir de passer ou non en fonction de ses besoins

**Tableau VI :** Les épreuves de test de connaissance de langue française et leurs durées.

Trois épreuves obligatoires		Deux épreuves complémentaires	
<b>76 items</b> <b>1h25</b>	<b>Compréhension orale</b> 29 items / 25 minutes	<b>1h12</b>	<b>Expression orale</b> 12 minutes
	<b>Maîtrise des structures de la langue</b> 18 items/ 15 minutes		<b>Expression écrite</b> 60 minutes
	<b>Compréhension écrite</b> 29 items/ 45 minutes		

**1.2.10. 2.3.2. Les contraintes d'évaluation des épreuves internationales**

Le CECR continue à être utilisé dans différents contextes socio didactiques grâce à l'adaptation des descripteurs de l'échelle des niveaux au système éducatif du public auquel il s'adresse. En effet, la description de chaque niveau contient une indication sur l'environnement dont l'apprenant est issu, on rencontre ces indices : **Des expressions familières et quotidiennes, son lieu d'habitation, choses familières dans le travail,...** Il s'interroge principalement sur le niveau à développer, à atteindre avec ses apprenants. La différence du contexte géographique, éducatif et culturel n'a pas échappé au cadre et a été fortement pris en considération lors des évaluations, il a précisé que :

*« L'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place. » (Conseil de l'Europe, 2001 :133).*



## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

---

Suite aux plusieurs études<sup>2</sup>menées sur ce sujet, spécialement l'analyse socio didactique des évaluations internationales faite par M'hand Ammouden, nous arrivons à dire que contrairement au CECR, ces épreuves ne prennent pas compte de la diversité des contextes bien qu'elles se réfèrent au cadre dans leurs évaluations, il révèle d'ailleurs :« ...plusieurs des descripteurs de l'échelle des niveaux de compétences proposée dans le C.E.C.R. suggèrent la nécessité de la prise en compte de l'environnement immédiat de l'apprenant/usager de la langue étrangère... ce principe ne semble pas être suffisamment respecté par les concepteurs des épreuves des DELF et DALF... » (2017 :72).

Les candidats étrangers sont affrontés à de nombreuses difficultés en passant les épreuves internationales afin de certifier leur niveau de langue française, ce qui influence négativement sur le résultat qu'ils obtiennent. Parmi les contraintes auxquelles, ils devront faire face, nous trouvons :

### a. L'oral et son évaluation

Si nous prenons le contexte algérien, nous remarquerons que l'enseignement de l'oral est négligé, un problème que nous avons précédemment soulevé (cf. sous-titre 2.2.1). On accorde plus d'attention à l'écrit qu'à l'oral. Pourtant la séquence didactique dans les manuels scolaires débute par cette compétence orale en réception suivie de la production, on illustre cela par les propos de M'hand Ammouden « *On consacre, notamment dans les manuels du primaire et du collège, une rubrique consacrée au développement de ces compétences au début de chaque séquence didactique. On met fréquemment à la disposition des enseignants concernés des supports audio à utiliser.* » (2017 :77)

Il s'agit bien d'un enseignement aléatoire, non approfondi qui se base sur des méthodes imprécises et peu efficaces. Ce désintérêt passe de l'enseignant à l'apprenant, ce dernier est passif pendant la séance de l'oral et peu productif car cette compétence n'est jamais évaluée, et « *Le fait même d'être confronté à des épreuves orales est suffisant pour déstabiliser les candidats algériens, mais aussi ceux issus des nombreux autres contextes dans lesquels l'oral, son enseignement/apprentissage et son évaluation ne bénéficient pas encore de toute l'importance qu'ils méritent.* » (M'hand Ammouden, 2017 :77).

### b. La nature des activités et des consignes

---

<sup>2</sup>Abbes-Kera, Kebbas et Cortier, 2013 ; Ammouden et Ammouden, 2010 ; Ammouden et Cortier, 2009 ; Cortier, 2009 ; Beacco, 2015 ; Cortier, 2009 ; Mottier Lopez et Leveault, 2008 ; Rispaill et Blanchet, 2015).

## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

---

Restant dans le contexte algérien car nous le connaissons mieux que d'autres, l'apprenant s'est habitué à un type particulier de sujet de langue française lors du devoir ou de la composition. Un examen composé d'un texte suivi d'une panoplie de questions qui est organisée comme suit :

- « -identifier le type auquel appartient un texte (narratif, argumentatif, explicatif, etc.)
- donner ou choisir un titre à un texte (écrit surtout) ;
- répondre par vrai ou faux ;
- repérer un synonyme, un antonyme ou une expression ayant le même sens, etc. ;
- utiliser le paratexte pour identifier la situation (schéma) de la communication ;
- relever des informations (arguments, personnages, etc.) ;
- classer dans un tableau (causes/conséquences, avantages/inconvénients, etc.) ;
- relier par des flèches des éléments présentés dans deux colonnes d'un tableau ;
- compléter des textes à trous (souvent le résumé du texte support) ;
- identifier le rapport logique (cause, conséquence, but, etc.) exprimé dans des phrases ;
- compléter en choisissant l'articulateur, la conjonction, le relatif, ... qui convient ;
- réécrire des phrases en effectuant les transformations qui s'imposent (passage du singulier au pluriel ou inversement, passivation, transposition au style indirect, etc.) ;
- conjuguer des verbes donnés entre parenthèses à l'infinitif dans des phrases ;
- reconstituer des textes dont les parties sont données dans le désordre ;
- établir le plan, le schéma narratif, le schéma actanciel, ou le résumé d'un texte ;
- rédiger un court texte obéissant souvent au plan suivant : introduction, développement, Conclusion. » (M'hand Ammouden, 2017 :77)

Ce sont des leçons qu'ils ont déjà vu au cours de la séquence didactique et si on sort de ce canevas, ils seront perdus et ne sauront pas répondre. C'est ce que nous avons

constaté lors du test de fonctionnement de la langue. A peine nous avons distribué les questions à choix multiple que tous les apprenants réagissent et dire qu'ils n'ont jamais affaire à ce genre d'évaluation.

**c. Les supports et les thématiques**

Les supports et les thématiques sont une autre contrainte auxquels les candidats étrangers à la culture française devraient faire face.

Les apprenants durant leur cursus scolaire et universitaire, découvrent au fur et à mesure les genres de discours (la fable, la légende, le fait divers, l'autobiographie, la biographie, la lettre, ...), il se peut qu'ils tombent sur un qui n'a pas été encore étudié. Nous supposons que rencontrer ce type de problèmes va les terrifier et les déstabiliser.

Par ailleurs « *la majorité des tests du CIEP propose des supports qui ne s'inscrivent pas dans le contexte social des publics auxquels ils sont destinés* » (M'hand Ammouden, 2017 :79), les manuels scolaires véhiculent la culture, les valeurs et les principes qui caractérisent le pays donc les apprenants ont tendance à décrire une ville d'Algérie, de raconter un évènement de l'Histoire de l'Algérie, rédiger une biographie d'une personne connue algérienne. Ils rencontrent souvent les noms des auteurs algériens : Mouhamed Dib, Mouloud Feraoun, ...or que les épreuves proposées par le Centre International d'Études Pédagogiques (désormais le CEIP) introduisent une culture purement européenne.

Le test de compréhension de l'écrit extrait de DELF B1 (Yann Perrot, 2009) nous a permis d'illustrer cette réalité puisque le texte support contient des références culturelles européennes telles que la monnaie de l'union européenne (Euro), le Noël qui est une fête célébrée par les chrétiens le 25 décembre.

Toutes ces contraintes ont un mauvais impact sur les résultats des candidats non français.

## **2.4. Le CECR dans le contexte algérien**

Malgré tous les avantages que le CECRL présente et tous les problèmes qu'il résout, les enseignants algériens ne travaillent pas avec ses recommandations. Les descripteurs des compétences prônés par le CECRL dans l'évaluation ne sont pas utilisés en Algérie, ce

## Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des évaluations internationales

---

genre d'évaluation n'est pas encore rentré en vigueur dans les établissements publics. Les enseignants des différents cycles continuent à évaluer avec la méthode traditionnelle et trouvent beaucoup de contraintes à intégrer le système des six niveaux de compétences.

Son utilisation est réduite, en effet, les Centres d'Enseignement Intensif des Langues qui sont présents dans les universités algériennes en collaboration avec les centres de langue français se réfèrent au cadre pour élaborer des programmes selon les besoins des étudiants qui sont en difficultés afin de les aider dans leurs études qui se font avec cette langue. Après les avoir classés selon le niveau de compétences de chacun indiqué par le test de placement, ils seront répartis en groupes c'est-à-dire que l'évaluation se fait selon l'échelle de niveaux de compétences de CECR (A1, A2, B1, B2, C1, C2) pour pouvoir suivre cette formation d'intensification d'enseignement dans cette langue.

Cet enseignement intensif présente une occasion pour se préparer aux certifications internationales telles que DELF, DALF, TCF. Par ailleurs, on trouve que même les écoles privées en Algérie suivent le programme de CECR pour accompagner les enfants dès leur jeune âge et de les habituer à la langue française et de faire de cette langue, une langue maternelle. C'est pourquoi les enfants de la ville maîtrisent le français mieux que ceux de la campagne.

Cependant, son peu d'utilisation n'empêche de dire que le CECR n'est pas étranger aux algériens, ils « *ont déjà affaire à des évaluations fondées sur la logique des six niveaux au moins à travers les évaluations qui concernent les examens des DELF, DALF et TCF, proposées par les Centres culturels français en Algérie, et par les tests de niveaux qui se font dans certains Centres d'enseignement intensif des langues et dans quelques écoles privées algériennes* » (M'hand Ammouden, 2017 : 73) .

## **Conclusion**

L'évaluation est une étape importante dans l'enseignement/apprentissage, il consiste d'informer l'apprenant sur son niveau de compétence en toute objectivité c'est pour cela que tous les systèmes éducatifs devront faire appel au CECR qui est connu pour la fiabilité de ses résultats.

Le recours à l'échelle des six niveaux de compétences de CECRL « *peut certainement contribuer considérablement à remédier à la quasi-totalité des problèmes que pose l'évaluation* » (M'hand Ammouden, 2017 :73), Le même auteur ajoute qu'il s'agit d'un « *précieux outil visant à harmoniser les conceptions et les pratiques d'évaluation en langues* » (M'hand Ammouden, 2017 :73). Cette méthode aide les enseignants en Algérie à positionner les performances de leurs apprenants qui se progressent sans jamais se sentir de la situation d'échec.

Les certifications internationales délivrées par le ministère français de l'éducation nationale (DILF, DELF, DALF, TCF) ont adopté les niveaux de compétences du cadre mais pas les recommandations qui figurent dans ses descripteurs. Ces derniers veillent à ce que l'environnement immédiat des apprenants soit respecté et pris en considération ce qui engendre la valorisation des efforts fournis par les candidats et leur motivation d'apprendre la langue.

# **Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests**

### Introduction

Dans cette deuxième partie qui est consacrée à la pratique, nous serons amenée à analyser et exposer les résultats obtenus des tests effectués, pour identifier le niveau des collégiens sur une échelle de six niveaux de compétences. Pour rendre aisé la réalisation de ces tests, nous avons choisi d'évaluer les apprenants du collège où nous enseignons situé à Tizi-Adjissa Smaoun dans la daïra d'Amizour et nous nous sommes limitée à deux épreuves seulement, nous avons opté pour un test de fonctionnement de la langue et un autre de compréhension de l'écrit telles qu'elles sont proposées par le cadre européen commun de références pour les langues.

D'abord, nous commençons par l'épreuve de fonctionnement de la langue (cf. infra. 3.1.), nous allons présenter et analyser les résultats des apprenants de 1AM (cf. infra. 3.1.1.) puis de ceux de 4AM (cf. infra. 3.1.2. et 3.1.3.), après avoir collecté et corrigé leurs copies. Ce qui nous permettra d'établir une comparaison soit entre les résultats des deux classes de la 4AM (cf. infra. 3.1.4.) ou encore entre ces apprenants et ceux du collège de Tinbdar (cf. infra. 3.1.5.). Ensuite, nous passons aux résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit pour les analyser aussi (cf. infra. 3.2. Et cf. infra. 3.3.). Pour pouvoir enfin faire une synthèse générale sur tous les résultats (cf. infra. 3.4.). Cette collection de données nous octroie la possibilité de faire une étude comparative entre les résultats de nos apprenants et ceux des apprenants de Tinbdar Sidi Aich, en se servant du travail de MEZOUANI Khaled (2018) qui a mené la même problématique. Nous allons aussi essayer d'identifier les difficultés de langue qu'ils ont rencontrées.

### 3.1. Épreuve de fonctionnement de la langue

Pour cette épreuve de Fonctionnement De la Langue (désormais FDL), nous avons reproduit le même test qui a été réalisé par Amar Ammouden et M'Hand Ammouden en 2010. (Annexe 1)

Nous avons pris une classe de première année contenant 24 apprenants et deux classes de 4AM au nombre de 42 suivis par deux enseignants différents.

Il s'agit d'un questionnaire (cf. Annexe1) de 25questions qui portent sur :

#### • La conjugaison

01. Accorder le verbe avec son sujet :(ils ne m'écoutent pas.)

- 05. Accorder le verbe avec son sujet : (moi qui suis responsable.)
- 12. Utiliser la concordance du temps : (il affirme qu'il rentrera demain.)
- 15. Employer de conditionnel présent : (si un grain de sable pouvait dire je t'aime, je t'offrirais le Sahara.)
- 20. Mettre au subjonctif : (je ne pense pas que cette histoire finisse sans problèmes.)
- 23. Mettre le subjonctif après « bien que » : (c'est bien le seul homme qui puisse m'aider.)
- 25. Utiliser la concordance des temps avec « il aurait fallu que » : (je lui écrive une lettre.)

#### • La grammaire

- 02. Employer le pronom personnel « lui » : (quand tu verras Khaled, dis-lui que je l'appellerai demain.)
- 03. Employer la préposition de lieu- espace : (j'ai rencontré ton frère à Tunis.)
- 04. Employer le pronom complément « là » : (cette anecdote, je la raconterai à tous mes amis.)
- 06. Employer « en » pour éviter la répétition : (ils ont souffert et je suis sûr qu'ils s'en souviendront.)
- 07. Utiliser la subordonnée complément circonstanciel de cause : (je le respecte parce qu'il est honnête.)
- 08. Employer le pronom relatif « que » : (ce petit livre que tu m'as offert est intéressant.)
- 09. Employer le pronom personnel complément « leur » : (je verrai tes amis demain et je leur dirai de venir.)
- 13. Utiliser la subordonnée complément circonstanciel de temps « lorsque » : (je dormais, lorsque le téléphone sonna.)
- 14. Employer « en » pour remplacer une quantité exprimée par un article partitif « du » : (quand je veux du beurre, j'en prends.)
- 16. Utiliser une conséquence logique entre la phrase principale et la subordonnée : (il l'a supplié si bien qu'il a fini par céder.)
- 17. Transformer de style direct au style indirect : (elle lui déclara qu'elle préparerait un festin dont il se souviendrait.)
- 18. Transformer la voie active à la voie passive : (les manifestants furent encerclés).
- 19. Utiliser la subordonnée complément circonstanciel exprimant le temps « jusqu'à ce que » : (je resterai avec toi jusqu'à ce que tu partes.)



21. Utiliser la subordonnée complément circonstanciel d'opposition : (elle garda son manteau de fourrure bien qu'il fasse beau.)

22. Employer le pronom relatif « auxquels » : (Voilà des sujets auxquels j'accorde de l'importance.)

24. Employer la concession « même si » : (il est venu même s'il pleut.)

• **L'orthographe :**

10. Employer le registre soutenu : (Pour plus de renseignement veuillez me contacter.)

11. Accorder avec l'auxiliaire « Avoir » : (il fredonnait la chanson qu'il a lui-même composée.)

Nous présentons les résultats comme suit :

**1.2.11. 3.1.1. Résultats des apprenants de la première année moyenne**  
**a. Les résultats**

Nous récapitulons les résultats obtenus lors de la correction des 24 copies des apprenants de la AM dans le tableau ci-dessus (cf. tableau n°VII) :

Tableau VII : Les résultats de l'épreuve de fonctionnement de la langue-1AM.

N°	Note/25	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25
M1 01	<b>6</b>	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
M1 02	<b>8</b>	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
M1 03	<b>5</b>	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
M1 04	<b>4</b>	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
M1 05	<b>7</b>	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
M1 06	<b>3</b>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M1 07	<b>9</b>	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
M1 08	<b>7</b>	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
M1 09	<b>7</b>	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0
M1 10	<b>7</b>	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
M1 11	<b>8</b>	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1
M1 12	<b>6</b>	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
M1 13	<b>10</b>	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
M1 14	<b>6</b>	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
M1 15	<b>7</b>	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0
M1 16	<b>6</b>	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0
M1 17	<b>6</b>	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
M1 18	<b>8</b>	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
M1 19	<b>5</b>	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
M1 20	<b>5</b>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
M1 21	<b>4</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M1 22	<b>7</b>	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
M1 23	<b>6</b>	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
M1 24	<b>2</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
M1 25	<b>6</b>	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
	<b>6.2</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

### Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests

A partir de ce tableau, nous constatons que les résultats de cette épreuve sont globalement assez insuffisants : ils varient entre 2 et 10 sur 25. Aucun apprenant n'a réussi à franchir le seuil de 10 sur un ensemble de 25 points. En somme, la totalité des élèves n'a pas pu avoir la moyenne au-dessus 12.5/25. La moyenne de cette classe est fixée à 6.2, un travail qui est loin d'être satisfaisant, je pense que le niveau du test dépasse les compétences des apprenants.

#### b. Le classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants

A partir du tableau ci-dessus (cf. tableau n° VII), nous avons pu classer les difficultés et les lacunes rencontrées par les apprenants. Nous les avons hiérarchisées dans le tableau ci-dessous (cf. tableau n° VIII) selon le nombre de réponses justes obtenues pour chaque question en allant du plus bas au plus élevé.

Le classement ci-dessous, nous offre une explication pour les moyennes insuffisantes que nous avons obtenues pour y remédier.

**Tableau VIII :** Classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants de la 1AM.

Classement	N° de la question	La nature de la question
01	10	Emploi du registre soutenu.
02	14	L'emploi de « en » pour remplacer une quantité.
03	6	Emploi de « en » pour éviter la répétition
	23	Emploi du subjonctif
04	25	Concordance de temps.
05	9	Emploi du pronom personnel complément « leur ».
	16	Emploi de la conséquence.
	17	Du style direct au style indirect
	18	De la voie active à la voie passive.
	24	Emploi de la concession.
06	5	Accord du verbe avec son sujet.
	12	Concordance de temps.
	13	Emploi du complément circonstanciel du temps
	19	Emploi du complément circonstanciel du temps.
	22	Emploi du pronom relatif « auxquels ».
07	4	Emploi de la concession.
08	20	Emploi du subjonctif.

	21	Emploi de l'opposition.
<b>09</b>	2	Emploi du pronom personnel « lui ».
	7	Emploi du complément circonstanciel de cause.
	8	Emploi du pronom relatif « qui ».
	11	Accord avec l'auxiliaire « Avoir ».
<b>10</b>	3	Emploi de la préposition de lieu « à ».
	15	Emploi de conditionnel présent
<b>11</b>	1	Accord du verbe avec son sujet.

A partir de ces deux tableaux (cf. tableau n° VII) (cf. tableau n° VIII), nous pouvons dire que la question 10 qui concerne l'orthographe (lorsque deux verbes se suivent, le premier se conjugue et le deuxième se met à l'infinitif), leur a été d'une grande difficulté, aucun d'eux n'a pu trouver la bonne réponse.

Les questions auxquelles le nombre d'apprenants qui ont répondu juste varie entre 1 et 5 sont dans l'ordre croissant : 14, 6, 23, 25, 9, 16, 17, 18, 24.

-Entre 6 apprenants et 10 : 5, 12, 13, 19, 22, 4, 20, 21, 2, 7, 8, 11, 3, 15.

- La question 1 qui concerne l'accord du verbe avec son sujet, est la mieux répondue par rapport aux autres, 12 apprenants sur un ensemble de 25 qui ont répondu juste à cette question.

#### **1.2.12. 3.1.2. Les résultats des apprenants de la quatrième année moyenne (4AM1) a. Les résultats**

En ce qui concerne la dernière année du cycle moyen, nous avons effectué le même test du FDL dans deux classes appartenant à deux enseignants de français différents bien qu'ils soient répartis d'une manière homogène. Pour déterminer les résultats, nous avons fait ressortir dans ce qui suit, les notes obtenues par chaque élève des deux groupes dans deux tableaux différents :

Tableau IX : les résultats de l'épreuve de fonctionnement de la langue – 4AM1.

N°	Note/2 5	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q1 0	Q1 1	Q1 2	Q1 3	Q1 4	Q1 5	Q1 6	Q1 7	Q1 8	Q1 9	Q2 0	Q2 1	Q2 2	Q2 3	Q2 4	Q2 5
M4 01	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
M4 02	4	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
M4 03	5	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
M4 04	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
M4 05	9	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0
M4 06	3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
M4 07	8	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
M4 08	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
M4 09	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
M4 10	12	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
M4 11	7	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
M4 12	9	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
M4 13	5	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
M4 14	5	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
M4 15	8	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
M4 16	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
M4 17	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
M4 18	6	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	<b>5.88</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Comme nous pouvons le remarquer dans le tableau des résultats, les élèves de 4AM1 ont obtenu des notes qui varient entre 3 et 12 sur 25. Ce qui signifie que même en dernière année du cycle moyen, ils ne sont pas arrivés à atteindre la moyenne. Les résultats sont semblables aux élèves de 1AM pourtant toutes les questions sont déjà traitées au cours de l'année scolaire c'est-à-dire les leçons telles que cause, la conséquence, l'opposition, la concession, le subjonctif ainsi que le présent sont intégrées dans le programme de 4AM. L'apprenant M4 10 a eu 12/25, il s'approche de la moyenne, il lui manque qu'un demi-point. La moyenne de la classe est à 5.88.

#### **b. Le classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants**

Pour savoir où se situent les difficultés rencontrées par les apprenants, nous nous sommes appuyée sur le nombre de réponses correctes pour chaque question, nous les avons classées de la plus difficile (peu de bonnes réponses) à la moins difficile (plus de bonnes réponses).

**Tableau X :** Classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM1.

Classement	N° de question	La nature de la question
01	6	Emploi de « en » pour éviter la répétition
	14	L'emploi de « en » pour remplacer une quantité.
02	5	Accord du verbe avec son sujet.
	17	Du style direct au style indirect.
03	9	Emploi du pronom personnel complément « leur ».
	10	Emploi du registre soutenu.
	11	Accord avec l'auxiliaire « Avoir ».
	13	Emploi du complément circonstanciel du temps.
	19	Emploi du complément circonstanciel du temps.
	22	Emploi du pronom relatif « auxquels ».
04	23	Emploi du subjonctif.
	2	Emploi du pronom personnel « lui ».
	15	Emploi de conditionnel présent.
	24	Emploi de la concession.
05	25	Concordance de temps.
	8	Emploi du pronom relatif « qui ».

### Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests

---

	20	Emploi du subjonctif.
	21	Emploi de l'opposition.
06	7	Emploi du complément circonstanciel de cause.
	12	Concordance de temps.
07	1	Accord du verbe avec son sujet.
	18	De la voie active à la voie passive.
08	3	Emploi de la préposition de lieu « à ».
	4	Emploi du pronom complément « la ».
	16	Emploi de la conséquence.

Le tableau des résultats (cf. tableau n° IX) et le tableau de la classification (cf. tableau n° X) nous laissent remarquer que la question 6 et 14 semblent les plus difficiles, aucun apprenant n'a pu répondre correctement. Il s'agit bien de l'emploi du pronom «en » soit pour éviter la répétition ou bien pour remplacer une quantité.

-Les questions auxquelles deux apprenants à 5 sur le total de 25 ont répondu correctement sont : 5, 9, 10, 11, 13, 19, 22, 23, 2, 15, 24, 25, 8, 20, 21.

-Les questions auxquelles 6 apprenants à 10 ont répondu correctement sont : 7, 12, 1, 18, 3, 4, 16.

- Il n'y a aucune question à laquelle au moins la moitié de l'ensemble des apprenants a répondu juste.

1.2.13. 3.1.3. Les résultats des apprenants de la 4AM2

a. Les résultats

Nous passons maintenant à l'autre classe de 4AM qui contient 19 élèves :

Tableau XI : les résultats de l'épreuve de fonctionnement de la langue – 4AM2.

N°	Note/25	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25
M4 01	5	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
M4 02	7	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
M4 03	5	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
M4 04	5	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
M4 05	13	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
M4 06	5	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M4 07	5	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
M4 08	9	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0
M4 09	7	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
M4 10	9	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
M4 11	4	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M4 12	8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
M4 13	6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
M4 14	10	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1
M4 15	7	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
M4 16	11	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
M4 17	6	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
M4 18	7	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
M4 19	6	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	<b>7.10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>



### Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests

A la différence des résultats précédents, un seul apprenant sur 25 a eu l'épreuve en dépassant à peine la moyenne, M4 05 a obtenu la note de 13. Par contre, le reste des élèves a des notes insatisfaisantes au-dessous de la moyenne variant entre 4 et 11 c'est ainsi que la moyenne de la classe est fixée à 7.10.

#### b. Classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM2

Dans le tableau ci-dessous (cf. tableau n° XII), nous avons hiérarchisé les questions selon leur difficulté partant de la plus difficile (moins de réponses correctes) à la moins difficile (plus de réponses correctes).

**Tableau XII :** Classement des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM2

Classement	N° de question	La nature de la question
01	13	Emploi du complément circonstanciel du temps.
02	14	L'emploi de « en » pour remplacer une quantité.
	17	Du style direct au style indirect.
	18	De la voie active à la voie passive.
	23	Emploi du subjonctif.
03	11	Accord avec l'auxiliaire « Avoir ».
	15	Emploi de conditionnel présent.
04	2	Emploi du pronom personnel « lui ».
	5	Accord du verbe avec son sujet.
	24	Emploi de la concession.
	25	Concordance de temps.
05	3	Emploi de la préposition de lieu « à ».
	6	Emploi de « en » pour éviter la répétition.
	9	Emploi du pronom personnel complément « leur ».
	10	Emploi du registre soutenu.
	12	Concordance de temps.
	21	Emploi de l'opposition.
	22	Emploi du pronom relatif « auxquels ».
06	19	Emploi du complément circonstanciel du temps.
	20	Emploi du subjonctif.
07	1	Accord du verbe avec son sujet.
	8	Emploi du pronom relatif « qui ».
	16	Emploi de la conséquence.
08	4	Emploi du pronom complément « la ».
09	7	Emploi du complément circonstanciel de cause.

Nous avons noté plusieurs difficultés qui empêchent les apprenants d'avoir cette épreuve.

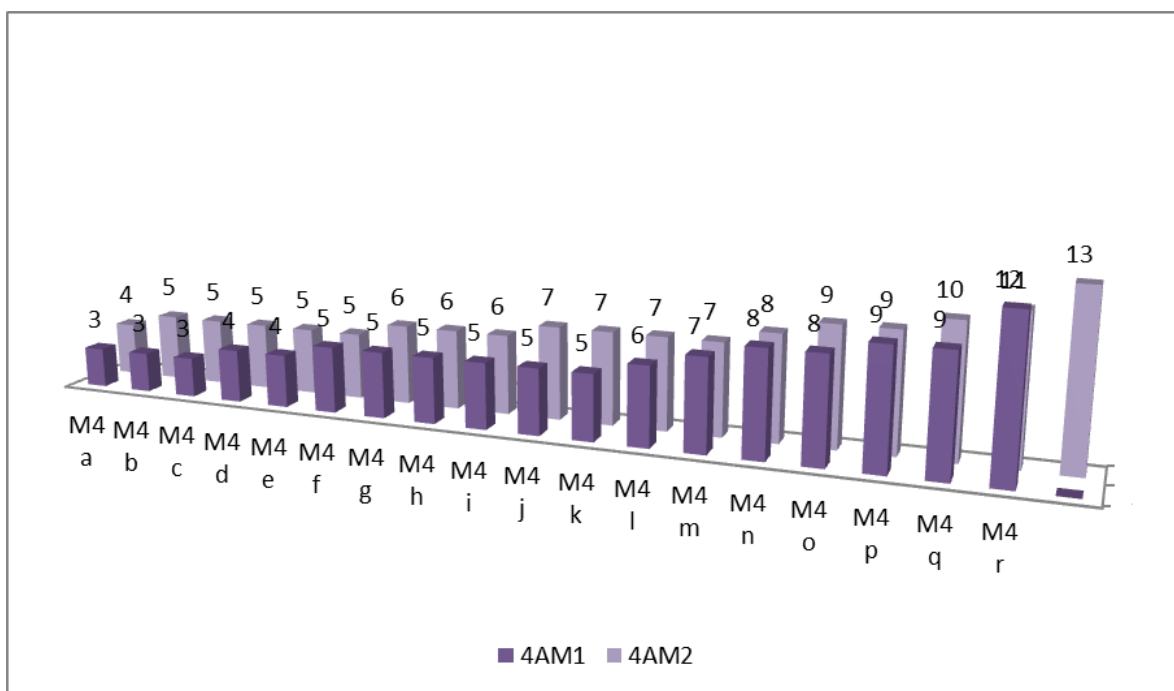
-les questions : 13, 14, 17, 18, 23, 11, 15, 2, 5, 24, 25, 3, 6, 9, 10, 12, 21, 22 semblent les plus difficiles. Un apprenant à 5 seulement qui ont su répondre correctement.

Nous passons ensuite aux questions : 19, 20, 1, 8, 16 aux quelles 7 à 8 apprenants ont trouvé la bonne réponse.

-Les deux questions : 4 et 7 sont les mieux répondues, le nombre de bonnes réponses dépasse la moyenne, elles sont respectivement à 14 et 17 réponses justes.

#### 1.2.14. 3.1.4. Une étude comparative entre les résultats des élèves de la 4AM1 et ceux de la 4AM2

Nous assemblons les notes obtenues par les élèves des deux classes 4AM1 et 4AM2 dans la figure suivante dans un ordre croissant :



**Figure 4:** comparaison des résultats des apprenants des deux classes (4AM1/4AM2)

Ce graphique nous montre la variation des notes obtenues sur 25 par les apprenants (M4 a, M4 b, M4 c, ...) dans un ordre croissant, partant de la plus basse jusqu'à la plus élevée. Cette représentation graphique nous permet de comparer les résultats des deux classes 4AM1 (représentée par la couleur violet foncé) ainsi que la 4AM2 (représentée par le violet clair).

En voyant les deux rangées, nous constatons tout d'abord que la quasi-totalité des notes des élèves de la 4 AM 2 sont plus élevées que celles de la 4AM1 excepté

les apprenants représentés par la lettre (r), celui qui a eu la meilleure note (12) appartient à la classe 4AM1 tandis que celui de la 4AM2 a eu 11. Ensuite, l'écart des notes entre les deux classes va de 1 jusqu'à 2 points. Enfin, nous pouvons voir que 12 est l'apogée de la courbe de la 4AM1 tandis que celle de la 4AM2 est estimée à 13.

Pour expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants, nous nous référons à leurs réactions lors de l'épreuve, ils n'ont pas hésité à exprimer leur mécontentement par rapport aux questions difficiles et aux réponses plausibles et aussi ils ne sont pas habitués à ce genre de questionnement.

#### **1.2.15. 3.1.5. La comparaison entre les résultats des élèves de la 1AM du collège Tizi-Adjissa et ceux du collège de Tinebdar**

Khaled Mezouani, pour son mémoire de fin d'étude en 2018, a effectué le même test, celui de fonctionnement de la langue avec les élèves de 1AM à Tinebdar dans la région de Sidi Aich.

A l'aide d'une étude statistique des notes obtenues, nous sommes arrivés à faire une analyse comparative des compétences de la langue française des deux populations d'apprenants. Sachant que ces derniers sont répartis dans le même niveau scolaire mais qui appartiennent aux deux régions différentes. Cette comparaison a pour but de rechercher s'il existe des différences dans le niveau de langue et dans le degré d'acquisition des connaissances de la langue française.

Nous regroupons dans l'histogramme ci-dessous (cf. Figure n°5) les résultats selon le nombre d'apprenants qui ont eu l'épreuve et de ceux qui ont trouvé des difficultés à répondre correctement :

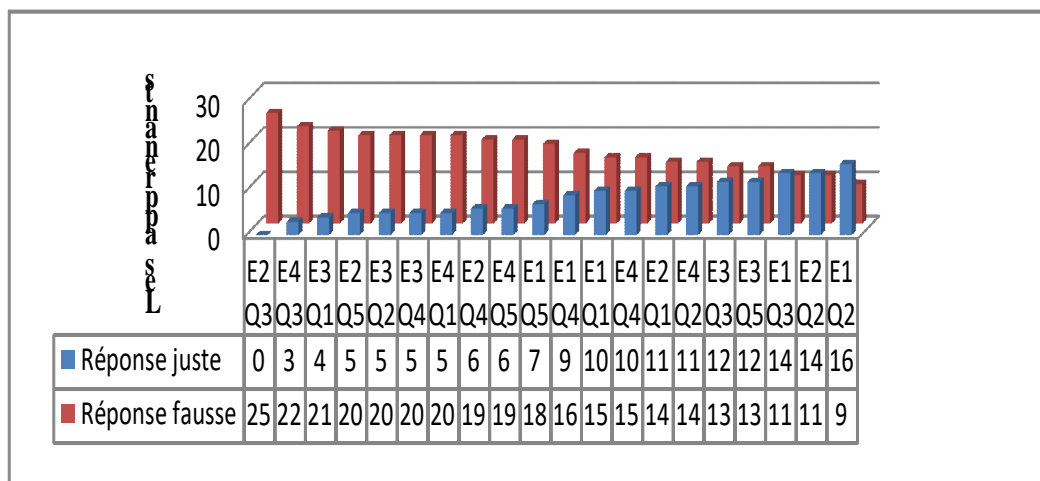


Figure 5 : Comparaison des résultats de FDL des collégiens de la 1AM.

Ces indications quantitatives dévoilent un contraste flagrant des deux variables entre la population d'apprenants de Tinebdar et celle de Tizi-Adjissa. Cette schématisation nous permet de constater que les résultats sont à l'avantage des élèves de Tinebdar. Ils ont réussi cette épreuve, 21/24 ont obtenu des moyennes égales ou supérieures à 12.5 et seulement 3 qui ont eu des notes au-dessous de la moyenne. Tandis que la totalité des élèves de tizi-Adjissa présentent des notes faibles, inférieures à la moyenne qui est fixée à 12.5, ils ont tous échoué à cette épreuve. Ce qui nous mène à dire qu'ils éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue.

### 1.2.16. 3.1.6. Pourquoi ont-ils rencontré des difficultés dans cette épreuve

Le facteur major qui est derrière cette non maîtrise de la langue revient au niveau de base déficient de la langue française autrement dit les élèves au primaire n'ont pas bien assimilé les connaissances qui leur a été transmises. Ils intègrent le CEM avec des failles considérables en termes de langue. Ils n'ont pas su répondre correctement aux questions pourtant il s'agit de la grammaire, à partir de là, nous comprenions que « beaucoup d'enseignants, en classe, préconisent grammaire explicite. Ils leur inculquent un ensemble de règles formelles, d'exercices systématiques qui demandent un effort de mémorisation, et réclament beaucoup d'attention et de temps pour pouvoir les réutiliser correctement et de façon spontanée. » Dans ce cas, « il n'y a pas de l'appropriation des connaissances et à

*force de vouloir tout enseigner à nos apprenants, ils finiront par tout perdre. »*  
(BELKHOUDJA Lynda ép. Benzian, 2012 : 2)

En outre, peut-être que cela revient à la situation géographique du CEM, il se situe dans une région montagneuse, rurale et isolée où le français est rarement ou pas du tout pratiqué, de ce fait les élèves ne sont pas en contact avec cette langue, ce qui pourrait engendrer chez eux le désintéressement et la démotivation et il se pourrait qu'ils développent un complexe envers cette langue étrangère. Face à cette situation, les enseignants se retrouvent désarmés et les apprenants sans aucune compétence développée.

Il est aussi possible que le milieu social de l'apprenant pratique une influence négative sur l'apprentissage de cette langue, ils sont issus des familles démunies où les parents sont d'un niveau d'instruction très limité et par conséquent, ils n'auront aucune chance d'acquérir cette langue naturellement. S'ils ont l'habitude de communiquer dans cette langue étrangère, ils utiliseront une grammaire correcte sans s'en rendre compte et sans devoir réfléchir aux règles formelles, dans ce test, ils auraient reconnu la forme correcte spontanément.

#### **1.2.17. 3.1.7. Synthèse des résultats**

Après avoir effectué ce premier test, nous pouvons confirmer l'hypothèse émise au début du travail concernant les apprenants de 1AM et leurs difficultés de langue, aucun apprenant n'est arrivé à dépasser le seuil de la moyenne fixée à 12.5. A l'inverse des résultats impressionnants de ceux de Tinebdar, ils ont approuvé une bonne maîtrise de cette épreuve 21 sur un ensemble de 24 qui ont eu la moyenne. Par ailleurs, le même constat a été fait pour ceux de 4AM, soit la 4AM1 ou la 4AM2, parce qu'ils ont trouvé que cette épreuve est difficile et ils sont loin d'atteindre le niveau requis contrairement à ce qui a été supposé au début de travail, de cette manière nous infirmons la suggestion relative à la dernière année du cycle moyen.

Enfin, nous pouvons dire que ce test dépasse leurs capacités pourtant il contient des notions existantes dans leur programme scolaire soit celui de la 1AM ou celui de la 4AM.

A partir du classement fait pour les questions qui les entravent, je suppose que la majorité des contenus ne sont pas acquis et leur posent problème. Il n'y a que l'accord du verbe

avec son sujet qui est maîtrisé par les apprenants de la 1AM tandis que ceux de la 4AM maîtrisent la cause et la concession.

Devant cette situation de non maîtrise de connaissance, il faut penser aux moyens d’y remédier.

En définitive, sur le total des 62 apprenants répartis comme suit : 25 en 1AM et 37 en 4AM, il y a un seul seulement qui a réussi cette épreuve, il s’agit d’un élève de 4AM2.

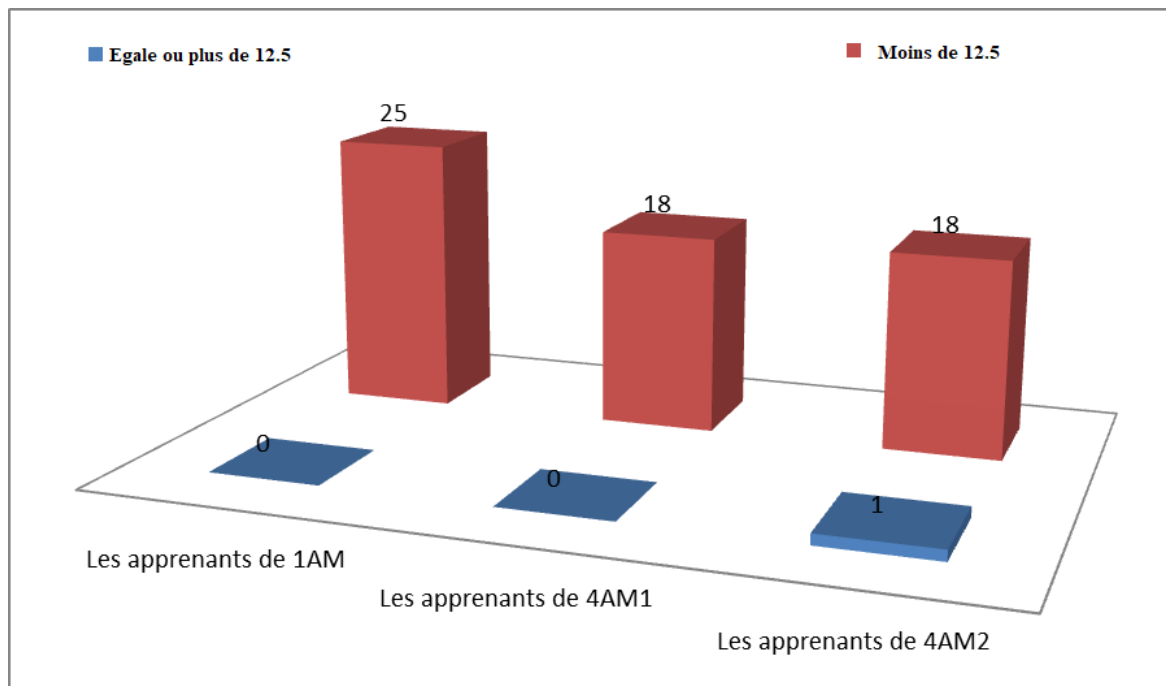


Figure 6 : les résultats de l’épreuve de FDL pour les deux niveaux.

### 3.2. L’épreuve de compréhension de l’écrit DELF\_A1

Il s’agit d’une certification internationale fondée sur l’échelle des six niveaux recommandés par le CECR. Pour attester le niveau A1 dans la compétence de la compréhension de l’écrit chez les apprenants de la première année du cycle moyen, ils doivent répondre à des questionnaires sur la compréhension de quatre documents écrits ayant trait à des situations de la vie quotidienne. C’est un sujet destiné à tout public évalué sur 25 points pour une durée de 30minutes et pour réussir cette épreuve (Annexe n°2), il faut atteindre le seuil de 12.5.

### 1.2.18. 3.2.1. Les résultats

Normalement à ce niveau-là, l'apprenant est capable de comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

Nous collectons les résultats des 25 copies corrigées dans le tableau suivant :

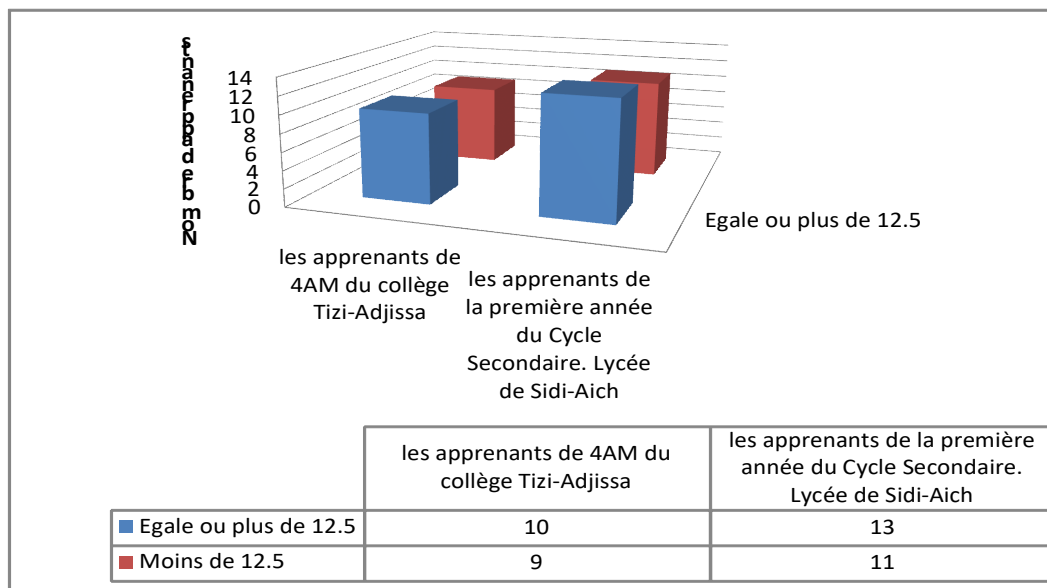
Tableau XIII : les résultats de l'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-A1.

	N/25	Exercice 1					Exercice 2					Exercice 3					Exercice 4				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
M 01	14	1	1	1	0	2	0	1	0	1	0	0	1	1	1	2	0	1	0	0	1
M 02	08	1	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
M 03	05	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
M 04	06	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	
M 05	05	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	
M 06	09	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	2	0
M 07	08	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	
M 08	13	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	2	0	0	0	2	0
M 09	01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
M 10	20	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	1	1	0	2	2	1	0	2	1
M 11	06	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
M 12	00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
M 13	05	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0
M 14	00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
M 15	03	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
M 16	02	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
M 17	10	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	2	0	1	1	0	0
M 18	14	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0	1	0	0	0
M 19	00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
M 20	15	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	0	2	0
M 21	06	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	
M 22	08	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
M 23	11	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	1	2	0
M 24	07	0	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
M 25	22	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	2	1	0	2	1
	7.92	0.4	0.64	0.56	0.36	0.56	0.44	0.56	0	0.24	0.2	0.16	0.2	0.48	0.2	0.96	0.4	0.44	0.12	0.8	0.24



### Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests

Pour plus d'éclaircissement, nous convertissons les données regroupées dans le tableau (cf. tableau n° XIII) à un graphique représentant les notes de ces apprenants sur l'échelle de 25 dans leur rang et analyser facilement les résultats.



**Figure 7 :** Les résultats des apprenants de la 1AM dans l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-A1.

Le graphique représenté dans la figure ci-dessus (cf. figure n°7) met en exergue les notes obtenues par les apprenants de la 1AM (M 01, M 02, M 03...) dans l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-A1 qui est évalué sur 25 points. Les apprenants qui ont eu cette épreuve c'est-à-dire une note égale ou plus de 12.5 figure en bleu et ils sont au nombre de 6. Cependant, ceux qui ont eu moins de 12.5 figurent en rouge et ils sont au nombre de 19, cette catégorie a trouvé beaucoup de difficultés de compréhension.

Nous constatons clairement qu'il y'a six apprenants qui ont réussi cette épreuve, ils ont approuvé le niveau A1 de diplôme DELF concernant la compétence de la compréhension de l'écrit. Leurs notes vont de 13 à 22. Il y a deux parmi eux qui ont obtenu une très bonne note, il s'agit de M 25 avec une note de 22/25 et M 10 qui a eu 20 points sur 25. Les quatre autres, nous pouvons dire qu'ils essaient tant bien que mal de comprendre un écrit, ils ont dépassé d'à peine la moyenne.

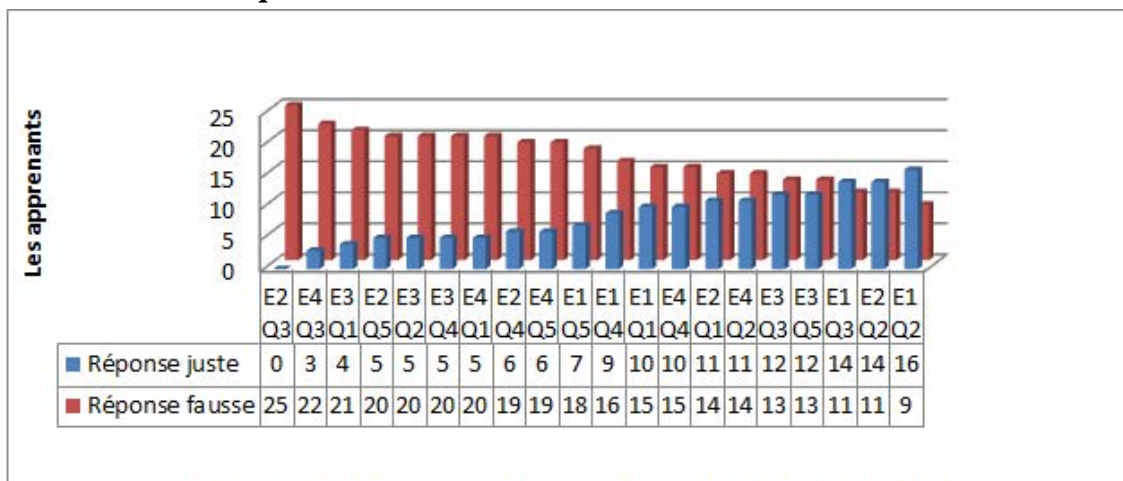
Quant aux autres qui sont au nombre de 19, ils ont obtenu des notes insuffisantes qui s'échelonnent de 0 à 11. Ils ont rencontré beaucoup de difficulté à comprendre les questions et les textes pourtant le A1 représente un niveau élémentaire très basique. Pour

répondre correctement aux questions de ce test, l'apprenant devrait cocher la bonne réponse ou donner l'information demandée en la relevant du texte. Pour s'y mettre, il suffit de transposer la question à la phrase qui lui correspond dans le texte en faisant attention à ce qui est demandé précisément. Cette astuce a été intelligemment utilisée par certains mais le souci c'est qu'ils n'arrivent pas à délimiter l'information, Par exemple dans la 5<sup>e</sup> question du 4<sup>e</sup> exercice : où pouvez-vous réserver ? Ici, on cherche le lieu. Et la bonne réponse consiste à dire : Nous pouvons réserver dans le bureau 127 de l'université. Sans ajouter « du lundi au vendredi (10h-18h) ». Chaque mot interrogatif porte un élément de réponse.

En corrigeant les copies, nous avons remarqué que certains au lieu de cocher la bonne réponse, ils ont écrit à côté toutes les phrases de texte donc ils témoignent de leur incompréhension aux questions. Tandis que d'autres, ils ont écrit devant les questions qui leur semblent difficiles l'expression « je ne comprends pas ». Il y'a même ceux qui ont laissé quelques questions sans réponses.

Ajoutant à ce qui a été dit, le résultat de la troisième question de deuxième exercice a attiré notre attention. En effet, aucun d'eux n'est arrivé à répondre correctement, il s'agit de trouver la salle internet sur le plan en suivant l'itinéraire mentionné dans le texte à partir de point de départ qui est les escaliers. Ce qui prouve qu'ils ne comprennent pas les indications d'orientation et ils confondent la droite et la gauche. Ils ont mal identifié la place y compris les deux meilleurs éléments qui ont eu 20 et 22 sur 25, ces derniers se sont trompés à la fin du parcours parce qu'ils ont mal saisi l'expression « la salle internet est la deuxième salle après les toilettes à gauche », ils ont commencé à compter à partir des toilettes.

**3.2.2. Classement des questions selon leur difficulté**



*Figure 8 : Classement des questions selon leur difficulté.*

Cette figure (cf. Figure n°8) nous hiérarchise les difficultés rencontrées par les apprenants de la 1AM en passant l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-A1. Cette dernière est composée de quatre exercices et que chacun d'eux contient cinq questions. Nous nous sommes appuyée sur les résultats exposés dans le tableau (cf. tableau n° XIII) et notamment sur la dernière ligne pour ordonner les questions selon leur difficulté (E2. Q3, E4.Q3...) dans un ordre graduel partant de la question la plus difficile autrement dit 25 apprenants ne sont pas arrivés à trouver la bonne réponse jusqu' à la plus facile qui est au contraire tous les apprenants ont trouvé la réponse juste.

Nous constatons que la question 3 de l'exercice 2 semble la plus difficile, aucune réponse correcte.

Puis viennent les questions : E4 Q3, E3 Q1, E2 Q5, E3 Q2, E3 Q4, E4 Q1, où le nombre de réponses justes varient entre 1 et 5.

-E2 Q4, E4 Q5, E1 Q5, E1 Q4, E1 Q1, E4 Q4, sont des questions auxquelles cinq à dix apprenants ont répondu juste.

- E2 Q1, E4 Q2, E3 Q3, E3 Q5, E1 Q3, E2 Q2, les questions auxquelles 10 apprenants à 15 ont trouvé la bonne réponse. Les deux premières ont atteint 12 réponses et la troisième a atteint 14 bonnes réponses.

-E1 Q2 est la question la mieux répondu, 16 apprenants sur un total de 25 qui ont trouvé la bonne réponse, je suppose que c'est la plus simple pour eux.

#### **1.2.20. 3.2.3. Comparaison des résultats de ces élèves avec ceux des élèves de Tinebdar**

En s'appuyant encore une fois sur le travail de Khaled Mezouani (2018) et en mettant les résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit qu'il avait fait avec les élèves de 1AM au collège de Tinebdar en assimilation avec ceux du collège tizi-Adjissa, nous avons que ces derniers ont des difficultés même pour comprendre un écrit, ils n'ont même pas atteint le niveau A1 qui est considéré comme « *le plus élémentaire d'utilisation de la langue dit « de découverte », il valorise les premiers acquis (Yann Perrot, 2009)* », contrairement aux apprenants de Tinbdar qui prouvent encore une fois qu'il ont un potentiel élevé concernant la langue.

Selon Khaled Mezouani (2018): « Cette épreuve a montré que les apprenants comprennent globalement les textes proposés par l'épreuve de compréhension de l'écrit, et ils ont le Niveau A2. »

Ces obstacles rencontrés et ces failles enregistrées en début de cycle moyen reviennent au niveau de base insuffisant avec lequel les élèves accèdent au cycle moyen. On ne fait aucun effort pour y remédier Malgré la sonnette d'alarme tirée par les enseignants de ce CEM. Nous nous retrouvons face à des situations qui nous obligent à tout refaire y compris l'alphabet pour pouvoir enseigner une notion dans le programme. Tout ce retard accumulé met ces enfants en péril.

### **3.3. L'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1**

Le DELF-B1 junior « *est parfaitement adapté aux adolescents de 12 à 18 ans scolarisés au niveau du collège et du lycée.....En effet, les sujets du DELF Junior abordent des thèmes correspondant aux centres d'intérêt des jeunes* » (Yann Perrot, 2009).

Nous nous sommes inspirés du test que Khaled Mezouani (2018) a fait dans son travail de fin d'étude. Cette épreuve est destinée aux élèves de la 4AM c'est-à-dire la dernière année du cycle moyen. Il s'agit de deux exercices : le premier est noté sur 10 points où l'apprenant est amené à lire l'article écrit et à compléter le tableau selon ce qui est demandé. Tandis que le deuxième est noté sur 15 points, il contient un texte suivi d'un questionnaire à lequel l'apprenant doit répondre mais cela nécessite la compréhension de ce qui est écrit. La moyenne pour obtenir ce niveau dans cette épreuve est fixée à 12.5.

#### **1.2.21. 3.3.1. Les résultats**

Nous avons corrigé les copies des élèves et nous présentons les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau XIV : les résultats de l'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1.

	Note/25	Exercice 1								Exercice 2							
		Pierre		Olivier		Caroline		Valérie		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5			Q6
		Titre	Just	Titre	Just	Titre	Just	Titre	Just								
	N/1	N/1.5	N/1	N/1.5	N/1	N/1.5	N/1	N/1.5	N/1.5	N/2	N/2	N/1.5	N/2	N/2	N/2	N/2	
M 01	12.5	1	1.5	1	0	1	0	1	0	1.5	0	0	1.5	2	0	2	0
M 02	15	1	1.5	0	0	1	0	1	1.5	1.5	2	0	1.5	0	0	2	2
M 03	12.5	0	1.5	0	1.5	1	1.5	0	0	1.5	0	0	1.5	0	0	2	2
M 04	8	1	1.5	0	0	1	1.5	0	1.5	0	0	0	1.5	0	0	0	0
M 05	5.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.5	0	0	2	2
M 06	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1.5	0	0	1.5	2	0	2	0
M 07	7	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2
M 08	8.5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.5	2	2	0	2
M 09	9	0	0	1	0	1	0	0	0	1.5	0	0	1.5	2	0	2	0
M 10	12	0	1.5	0	1.5	1	1.5	0	1.5	1.5	0	0	1.5	0	0	2	0
M 11	13	1	1.5	1	1.5	1	1.5	0	1.5	0	0	0	0	2	0	2	0
M 12	15.5	1	1.5	1	1.5	1	1.5	1	0	1.5	0	0	1.5	2	0	2	0
M 13	14	1	1.5	1	1.5	1	1.53	1	1.5	0	0	0	0	0	0	2	2
M 14	15.5	1	1.5	1	1.5	1	1.5	1	1.5	0	0	0	1.5	0	0	2	2
M 15	14	1	1.5	1	1.5	1	1.5	0	1.5	1.5	0	0	1.5	0	0	2	0
M 16	10	0	1.5	1	0	1	0	1	0	0	2	0	1.5	0	0	2	0
M 17	12	0	1.5	0	1.5	0	1.5	0	1.5	0	0	2	0	0	0	2	2
M 18	13	1	1.5	0	1.5	1	1.5	1	1.5	0	0	2	0	0	0	0	2
M 19	7.5	1	0	0	0	1	0	0	0	1.5	0	0	0	0	0	2	2
	11.52	0.52	1.02	0.42	0.71	0.78	0.78	0.44	0.72	0.71	0.31	0.21	1.02	0.63	0.1	1.5	1.05

Sur 19 apprenants, il y a eu 10 qui ont eu la moyenne égale ou au-dessus de 12.5 c'est-à-dire la moitié, des notes allant de 12.5 jusqu'à 15.5. Les neuf autres apprenants ont obtenu des moyennes au-dessous de 12.5, ils ont éprouvé quelques difficultés dans la compréhension des textes.

La plupart des apprenants ne sont pas arrivés à associer le cadeau à la personne qui lui correspond, cela est un porteur d'indication sur la mal compréhension des descriptions de chaque cadeau et donc les exigences des amis sont mal prises en considération.

De plus, nous avons remarqué qu'ils se sont trompés aussi en cochant la mauvaise réponse dans la deuxième question, cette dernière consiste à dire qui a le droit de sortir après le couvre-feu, ils ont répondu qu'il s'agit des enfants moins de 13ans, cette réponse est juste mais ils n'ont pas fait attention au détail qui s'ajoute à cette information : les enfants moins de 13ans et non accompagnés. Même remarque concernant la troisième question : Le couvre-feu commence ? Ils ont tous répondu qu'à partir de 24h oubliant ainsi la précision entre parenthèse (parfois 22h). Cela est expliqué par le manque de concentration et ne renvoie pas à la compréhension.

Passant aux trois questions du tableau et la dernière question qui comprennent des phrases non citées dans le texte et qu'il faut juger vrai ou faux après avoir déduit le sens implicite. A partir de là, nous pouvons dire que ces apprenants se contentent de ce qui est explicitement exprimé et ils ont des difficultés à lire entre les lignes.

Nous considérons les résultats obtenus dans cette épreuve (la compréhension de l'écrit DELF-B1) avec cette classe de la 4AM, comme les meilleurs par rapports à ceux obtenus précédemment. Nous pourrions supposer que le test est abordable, il est à leur niveau. Ou peut-être cela est dû à l'acquisition de cette compétence de compréhension des écrits, ils comprennent facilement les écrits ou au moins le sujet dominant. Il est tout de même possible que cela revienne à la nature des questions qui sont toutes directes et qu'ils peuvent facilement trouver leurs réponses en transposant la partie de la question sur sa similaire dans le texte.

De plus, nous avons remarqué que la majorité des apprenants comprend le sens des mots interrogatifs avec lesquels les questions sont posées, par exemple : Combien pour le prix, pourquoi pour la raison, où pour le lieu...etc.

3.3.2. Classement des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM

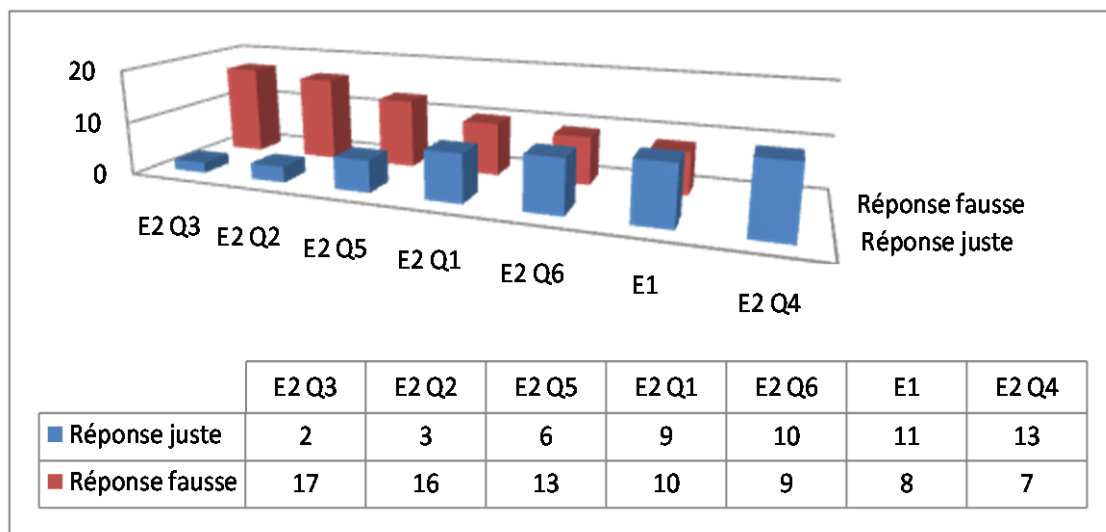


Figure 9 : Classement des questions selon leur difficulté.

La figure ci-dessus (cf. figure n°9) montre le classement des questions de l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-B1 que nous avons fait subir aux apprenants de la 4AM, selon leur difficulté. Elle est composée de deux exercices (E1 et E2), le deuxième à son tour contient six questions (E2 Q1, E2 Q2, E2 Q3, E2 Q4, E2 Q5 et E2 Q6). Nous les avons classées graduellement, commençons par la plus difficile (celle à laquelle peu d'apprenants ont répondu juste) jusqu'à la plus facile (celle qui bien répondu par la plupart des apprenants).

A partir de ce tableau, nous pouvons ressortir trois catégories :

Les deux questions (E2 Q3 et E2 Q2) semblent les plus difficiles, uniquement 2 et 3 apprenants qui ont répondu juste.

Ensuite, viennent Les questions (E2 Q5, E2 Q1, E2 Q6) au deuxième degré où le nombre d'apprenant qui a répondu correctement varie entre 6 et 10.

Enfin, le premier exercice et E2 Q4 que nous considérons faciles puisqu'il y'a respectivement 11 et 13 apprenants qui ont trouvé la bonne réponse.

1.2.22. 3.3.3. Comparaison entre les résultats des élèves de la 4AM de Tizi-Adjissa et ceux de

1.2.23. La 1AS de Sidi-Aich

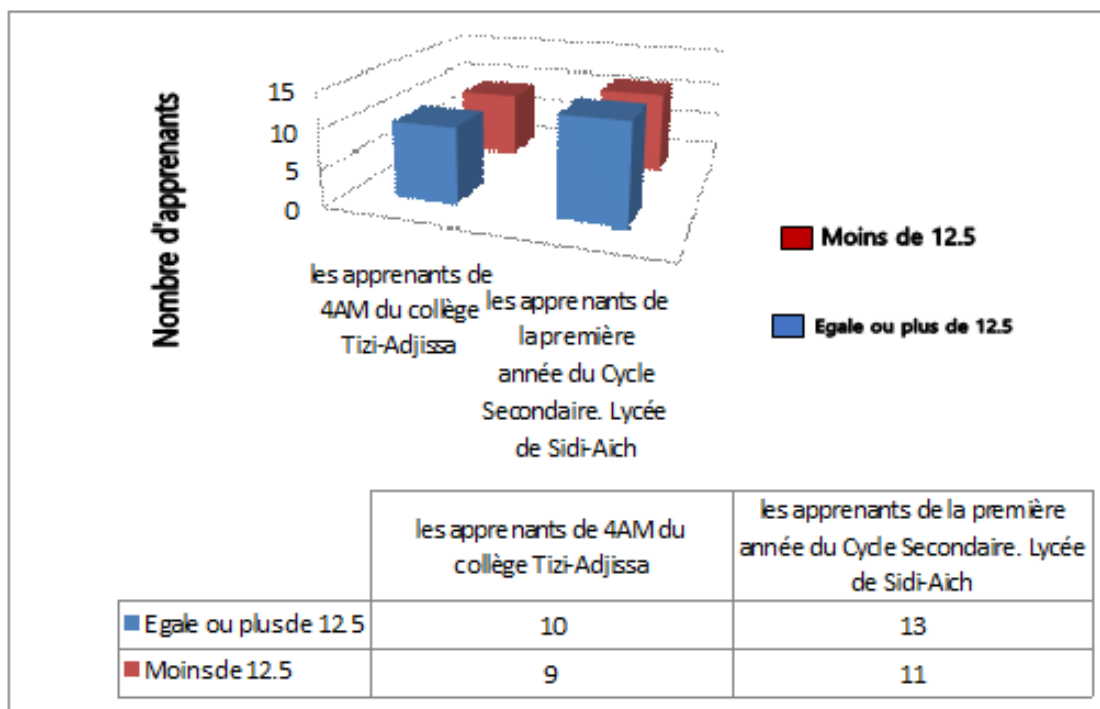


Figure 10 : Comparaison des résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-B1.

Ce graphique (cf. figure n°10) nous permet de comparer les résultats recueillis à partir d'un même test effectué avec deux publics différents à savoir les apprenants de fin de cycle moyen du collège Tizi-Adjissa et ceux de début de cycle secondaire du lycée Tinebdar, et cela en vue d'éprouver le niveau B1 en compréhension de l'écrit. Après avoir confirmé que nos élèves manquent de concentration en lisant les textes et ne possèdent pas une lecture déductive c'est pourquoi la moitié de la classe a échoué à cette épreuve, il est temps de dire que même ceux de première année secondaire souffrent de difficultés de compréhension d'après l'étude menée par Khaled Mezouani (2018) pour son travail de fin de cycle. Comme nous pouvons le remarquer, ces résultats sont convergents, il n'y'a aucune évolution autrement dit, ils ont le même niveau.

Ces difficultés sont expliquées par le manque de concentration de la part des apprenants. En effet, ils lisent linéairement sans aucune analyse ou déduction d'informations. Lors de l'épreuve, nous avons remarqué qu'ils sont dépendants de leur enseignant au point où ils attendent à ce qu'il leur explique ce qu'ils devaient faire. Et puis



ce qui leur importe c'est la note, au moment où ils ont su que ce travail ne sera pas évalué, ils ne l'ont pas pris au sérieux, encore moins lorsqu'ils se sont sentis étrangers à la culture du texte notamment à la monnaie de l'union européenne représentée par l'Euro, Noël et les prénoms européens tels que Caroline, Pierre, Olivier et Valérie. En plus de la raison fondamentale qui est le non maitrise de langue.

#### 3.4. Synthèse des résultats

En guise de récapitulation, nous mettrons en exergue la somme des résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit.

Les apprenants de 1AM ont montré une grande insuffisance linguistique et ils ne maitrisent pas la langue. Il y avait seulement six sur un ensemble de 25 qui ont réussi à dépasser la moyenne de 12.5 et avoir le niveau A1 de la certification internationale le DELF. La comparaison établie entre ceux-ci et ceux du collège de Tinebdar qui sont dans le même niveau scolaire, nous permet de dire qu'ils ont acquis cette compétence de compréhension de l'écrit, ils ont atteint le A2 de DELF. Quant au reste, ceux qui n'ont pas eu cette compétence, nous leur suggérons de revoir les notions de base de la langue française et remettre en question l'enseignement du primaire. Or que « *Dans le contexte algérien, le niveau A2 peut, à notre sens, être requis comme objectif et profil de sortie pour l'école primaire en référence à cette échelle* ». (Habib EL Mestari, 2019 :126).

Contrairement aux élèves de fin de cycle moyen, qui nous ont impressionnée par leur faculté de comprendre les écrits issus du niveau B1 de la certification internationale le DELF. 10 sur 19 l'ont eu excepté quelques-uns qui éprouvent toujours des difficultés de langue. Ce niveau leur permet de « *dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.* » (Pierre-François Mourier, 1945). Conformément à la comparaison faite précédemment, nous pouvons conclure qu'ils ont réalisé le même travail et pratiquement les mêmes résultats avec les apprenants de la 1AS du lycée de Sidi-Aich (13 sur 24 ont approuvé ce niveau dans cette épreuve de la compréhension de l'écrit) malgré la différence du niveau scolaire (4AM/1AS).

#### Conclusion

Pour conclure, nous rappelons que le but de notre travail était d'évaluer le niveau des compétences des élèves du collège de Tizi-Adjissa sur une échelle de six niveaux recommandés par le CECR. Il est à noter que l'intérêt est porté sur les collégiens de début de cycle et ceux de fin de cycle.

Après tant d'investigations, de tests effectués et de leurs analyses, nous sommes arrivés à valider la première suggestion émise provisoirement. Cette partie nous a montré qu'effectivement les apprenants de 1<sup>am</sup> ont des difficultés et n'ont pas des connaissances requises pour pouvoir réussir l'épreuve de fonctionnement de langue. Par ailleurs, le niveau A1 en compréhension de l'écrit n'est pas acquis par la totalité des apprenants, en nombre de 25, 6 seulement qui l'ont réussie.

De surcroît, il s'est avéré que même les apprenants de fin de cycle moyen ont un savoir-faire très limité en langue, contrairement à ce qui a été supposé au début de cette recherche pourtant le questionnaire était à leur portée.

Cependant, ils ont réussi à approuver le niveau B1 en compréhension de l'écrit.

Dans l'ensemble, ce système d'évaluation nous a permis de noter un léger écart entre les deux niveaux d'acquisition des compétences de la langue française.

# **Conclusion générale**

## Conclusion générale

---

Au terme de cette recherche où nous sommes emmenée à confirmer ou infirmer la problématique posée préalablement et qui s'interroge sur le niveau des collégiens de Tizi-Adjissa conformément à la logique des six niveaux de compétences du Cadre Européen Commun de référence, nous avons pu constater l'importance d'emprunter le système d'évaluation de CECRL qui est connu pour sa transparence et son efficacité. D'ailleurs, son utilisation tend vers l'universalité et il est répandu dans le monde entier.

Dans le présent travail, nous avons opté pour une expérimentation appliquée aux apprenants de la 1AM et ceux de la 4AM. Nous avons réalisé avec eux le test de fonctionnement de la langue (FDL) qui est commun aux deux niveaux et en se référant au DELF, nous avons sélectionné les tests de l'épreuve de la compréhension de l'écrit du niveau A1 pour les 1AM et du B1 pour les 4AM.

L'analyse des résultats nous montre que les apprenants des trois classes qui sont au nombre de 62, ignorent les règles qui régissent la langue et par conséquent ils ont rencontré beaucoup de difficultés dans en effectuant l'épreuve de fonctionnement de la langue.

Tandis que l'épreuve de la compréhension de l'écrit, en s'appuyant sur l'expérience, nous pouvons dire que le niveau A1 de DELF dépasse les capacités des apprenants de la 1AM à comprendre un écrit, il n'y a que six qui ont pu surmonter le seuil de la moyenne fixée à 12 .5. A l'inverse des apprenants de la 4AM, les résultats sont plus au moins mieux, la moitié de la classe ont eu le B1 facilement.

En tant qu'enseignante qui affronte chaque jour les contraintes du système d'évaluation classique telles que sa focalisation sur les notes et sa négligence pour certaines compétences langagières, nous encourageons la promotion et l'adoption de l'évaluation par niveaux de compétences recommandée par le CECRL.

Il s'agit d'un modèle qui identifie fidèlement le vrai niveau des performances des apprenants loin du concept de réussite ou d'échec c'est-à-dire il permet de situer ses quatre compétences sur une échelle de six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et à partir de cette base de données, le cadre leur propose un programme qui améliorera leur niveau de la langue française.

De plus c'est un modèle qui évalue les performances, l'utilisation de la langue par l'apprenant contrairement à ce que nous évaluons dans nos classes qui se résume à

## Conclusion générale

---

l'accumulation des règles qui régissent la langue sans appropriation, ce qui est défavorable pour l'apprentissage de la langue.

Le travail avec ce modèle d'évaluation n'a pas seulement attiré les enseignants de langue mais aussi les apprenants qui ont bien apprécié cette rénovation. Ils ont découvert une nouvelle évaluation différente de ce qu'ils ont l'habitude de voir. En effet, la manière de poser des questions et celle avec laquelle ils doivent répondre ont attiré leur attention, il ne s'agit plus de retrouver les personnages du texte ni qu'est-ce qu'il fait le personnage principal mais cocher la bonne réponse et remplir un tableau.

Pendant cette expérience, nous avons découvert cette énergie que les apprenants enfouissent en eux, l'enthousiasme qu'ils dégagent en répondant aux questions, ils étaient tous concentrés surtout ceux de la 4AM qui ont ressorti même les calculatrices pour effectuer le premier exercice. A la fin du test, ils nous ont entourée dans le bureau et crient : « madame, quand est-ce nous ferons la correction ? » ou encore « madame, quelle est la bonne réponse à cette question ? » et la meilleure c'est « madame, quand est-ce que nous ferons un autre test comme celui-là ? Et à chaque fois où nous nous rencontrons, ils nous demandent s'ils ont bien travaillé.

Devant toute cette positivité, nous n'allons pas nier que les racines d'ancien système d'évaluation sont ancrées en eux car ils n'arrêtent pas de demander combien ils ont eu (leur note), ou bien quelle est la meilleure note et ils étaient étonnés le fait de savoir que le test est évalué sur 25 points.

En somme, il est préférable de travailler avec ce modèle et de s'inspirer des épreuves internationales qui prennent le CECRL comme base de leur élaboration pour faciliter l'apprentissage de la langue française. Il s'agit d'un système très enrichissant et une résolution à tous les problèmes d'évaluation.

## **Références bibliographiques**

## Références bibliographiques

---

- ABID Yasmine** (2013). Evaluation des acquis des apprenants du français langue étrangère en module de Technique d'Expression Ecrite et Orale en 1<sup>ère</sup> année universitaire. Thèse de Doctorat en Didactique, université d'Oran. Url: <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t.pdf>.
- AMMOUDEN Amar** et **AMMOUDEN M'Hand** (2010). *Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Synergies Algérie*, N°9, pp. 37-44. Url :<https://gerflint.fr/Base/Algerie9/ammouden.pdf>
- AMMOUDEN M'Hand** (2017). *Analyse sociodidactique des évaluations internationales inspirées du Cadre européen commun de référence pour les langues*. in Revue Contextes et Didactique, N°9. Url :<http://journals.openedition.org/ced/757>.
- AMMOUDEN M'Hand** (2013). *Place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement du français dans le secondaire algérien*. Synergies Mexique, N°3, pp. 31-44. Url : <https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Ammouden.pdf> .
- BELAIR Louise M** (1999). *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris. ESF Editeur.
- BELKHOUDJA Lynda** (2012). *Pour un enseignement implicite de la grammaire du FLE dans le secondaire algérien: Propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs*. mémoire de Magistère en didactique, université de Aboubakr Belkaïd –Tlemcen. Url : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/2388>.
- BOURGUIGNON Claire** et **all** (2005). *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*. CAIRN.INFO. In revue Éla. Études de linguistique appliquée, N°140, pp. 459-473. Url : <https://www.cairn.info/journal-ela-2005-4-page-459.htm> .
- CONSEIL DE L'EUROPE** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- CHEREFI Nina Amel**. *L'évaluation de la production écrite : De l'appréciation subjective à la pertinence de la grille critériée*. Mémoire de magister en Didactique, université de Tlemcen. Url : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/8362>.

## Références bibliographiques

---

- ELMESTARI Habib** (2019). *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie*. Synergies Algérie n° 27, pp 115-129. Url : [https://gerflint.fr/Base/Algerie27/el\\_mestari.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie27/el_mestari.pdf).
- HAMA khadidja** (2016). *L'évaluation des compétences dans le milieu scolaire : cas des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire (langues étrangères)*. mémoire de master en Didactique de français sur objectif spécifique. Université Abdelhamid Ibenbadis-Mostaganem. Url : <http://ebiblio.univmosta.dz/bitstream/handle/123456789/6925/m%C3%A9moire%20de%20Hama%20Khadidja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .
- LAHCENE Choumicha Lila** (2018). *L'application du CECRL dans l'enseignement /apprentissage du FLE dans les CEIL algériens. Exemple de l'université de Laghouat Amar Thélidji*. Mémoire de Magister En Didactique du FLE, université de d'Oran 2. Url : <https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/handle/123456789/1574> .
- MERIEU Philippe** et **HAMELINE Daniel**. *L'école et les parents : La grande explication*. pp 203-224. Paris: Plon.Url :<https://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/coleetparents.pdf> .Consulté le 29/07/2021.
- MEZOUANI Khaled** (2018). *Le niveau des collégiens de Tinebdar et des lycéens de Sidi-Aich selon l'échelle des niveaux du CECR*. mémoire de master en EN LINGUISTIQUE ET LANGUES APPLIQUEES. université de Béjaia.Url :<http://univ-bejaia.dz/dspace/123456789/12569> .
- NOIZET George** et **CAVERNI Jean Paul** (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Presses universitaires de France.
- OUYOUGOUTE Samira** (2020). *L'oral dans le système éducatif algérien: étude comparative*. Doctoral dissertation, Université de Béjaia-Abderrahmane Mira.
- PIERRE Merle** (2012). *L'évaluation par les notes, quelle fiabilité et quelles réformes ?* Regards croisés sur l'économie, (2), pp 218-230.<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-218.htm>. consulté le 15/03/2021.
- ROEGIERS Xavier** (2005). *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?* in TOUALBI-THAALIBI.K.et



## Références bibliographiques

---

TAWIL,Soubhi (dir). *La refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation*.pp 107-124.

**SCALLON Gérard** (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I : La réflexion*. Vol. 2. Presses Université Laval. Url : <https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin4-evaluation-formative-dec-2010.pdf>. consulté le 12/03/2021.

### Sites :

**Pierre-François Mourier** (1945). Diplômes et tests- DILF, <https://www.france-education-international.fr/>. Consulté le 08/06/2021.

**Yann PERROT** (2009). Exemples de sujets DELF B1 scolaire, <http://www.delfdalf.fr/delf-b1-junior.html>. Consulté le 02/05/2021.

**Yann PERROT** (2009). Les examens et diplômes DELF Junior A1, A2, B1 et B2, [DELFL Junior : diplômes de français pour les adolescents \(delfdalf.fr\)](http://www.delfdalf.fr). Consulté le 06/05/2021.

**Yann PERROT** (2009). Niveau A1 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues),<https://www.delfdalf.jp/a1/a1.php>. Consulté le 05/05/2021.

## Table des figures

<b>Figure1:</b> Les principes fondamentaux du CECR. (Choumicha Lila Lahcene, 2018 :70)...	16
<b>Figure2:</b> Echelle des six niveaux de compétences du CECRL (CECR, 2001 :25).....	16
<b>Figure3 :</b> Le schéma de communication dans l'évaluation. (L.M.Belair, 1999 :34).....	21
<b>Figure4:</b> comparaison des résultats des apprenants des deux classes (4AM1/4AM2).....	57
<b>Figure5 :</b> Comparaison des résultats de FDL des collégiens de la 1AM.....	59
<b>Figure6 :</b> les résultats de l'épreuve de FDL pour les deux niveaux.....	61
<b>Figure7 :</b> Les résultats des apprenants de la 1AM dans l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-A1. ....	64
<b>Figure8 :</b> Classement des questions selon leur difficulté.....	65
<b>Figure9 :</b> Classement des questions selon leur difficulté.....	70
<b>Figure10 :</b> Comparaison des résultats de l'épreuve de la compréhension de l'écrit DELF-B1. ....	71

## Table des tableaux

**Tableau I :** Niveaux communs de compétences\_ Echelle globale.

**Tableau II:** liste des paramètres.

**Tableau III:** Les outils d'évaluation et leurs compétences visées.

**Tableau IV :** la différence entre l'oral et l'écrit de la langue française.

**Tableau V:** Les niveaux de compétences des épreuves internationales.

**Tableau VI :** Les épreuves de test de connaissance de langue française et leurs durées.

**Tableau VII :** Les résultats de l'épreuve de fonctionnement de la langue-1AM.

**Tableau VIII :** Classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants de la 1AM.

**Tableau IX :** les résultats de l'épreuve de fonctionnement de la langue – 4AM1.

**Tableau X :** Classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM1.

**Tableau XI :** les résultats de l'épreuve de fonctionnement de la langue – 4AM2.

**Tableau XII :** Classement des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM2

**Tableau XIII :** les résultats de l'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-A1.

**Tableau XIV :** les résultats de l'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1.

# Table des matières

---

## Table des matières

Sommaire.....	4
<b>Introduction générale.....</b>	<b>6</b>
<b>Chapitre 1 : Le CECR, une révolution dans le système d'évaluation .....</b>	<b>12</b>
Introduction.....	13
1.1.Le Cadre Européen Commun des Références pour les Langues .....	13
1.1.1. La définition du CECRL.....	13
1.1.2. Les Niveaux de français du CECRL : A1, A2, B1, B2, C1, C2.....	16
1.1.3. Les critères d'évaluation selon le CECR.....	18
1.2.Notions définitives du concept de l'évaluation .....	20
1.2.1. Le concept de l'évaluation.....	21
1.2.2. Les différents types d'évaluations .....	22
1.2.3. L'évaluation critériée.....	27
1.2.4. Les différentes typologies des outils d'évaluation .....	27
Conclusion .....	29
<b>Chapitre 2 : Le CECRL, les contraintes de l'évaluation en Algérie et celles des épreuves internationales .....</b>	<b>30</b>
Introduction.....	31
2.1. Les contraintes de système d'évaluation algérien.....	32
2.1.1. L'écrit au détriment de l'oral .....	32
2.1.2. Absence d'objectifs communicationnels.....	34
2.1.3. La centration sur la note .....	34
2.1.4. Les effets parasites .....	35
2.2. L'évaluation selon le CECRL.....	36
2.3. Les épreuves internationales qui s'inspirent du CECRL .....	37
2.3.1. La description des épreuves internationales.....	37
a. Le DILF : Diplôme initial de langue française .....	37
b. DELF: Diplôme d'étude de la langue française .....	37
c. DALF : Diplôme approfondi de la langue française .....	38
d. TCF : Test de connaissance de la langue française.....	39
2.3.2. Les contraintes d'évaluation des épreuves internationales .....	39

## Table des matières

---

a. L'oral et son évaluation.....	40
b. La nature des activités et des consignes .....	40
c. Les supports et les thématiques.....	42
2.4. Le CECR dans le contexte algérien .....	42
Conclusion .....	44
<b>Chapitre 3 : Analyse des résultats des tests.....</b>	<b>45</b>
Introduction.....	46
3.1. Épreuve de fonctionnement de la langue .....	46
3.1.1. Résultats des apprenants de la première année moyenne.....	48
a. Les résultats .....	48
b. Le classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants .	50
3.1.2. Les résultats des apprenants de la quatrième année moyenne (4AM1) .....	51
a. Les résultats .....	51
b. Le classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants....	53
3.1.3. Les résultats des apprenants de la 4AM2 .....	55
a. Les résultats .....	55
b. Classement et classification des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM2.....	56
3.1.4. Une étude comparative entre les résultats des élèves de la 4AM1 et ceux de la 4AM2 .....	57
3.1.5. La comparaison entre les résultats des élèves de la 1AM du collège Tizi-Adjissat et ceux du collège de Tinebdar.....	58
3.1.6. Pourquoi ont-ils rencontré des difficultés dans cette épreuve.....	59
3.1.7. Synthèse des résultats.....	60
3.2. L'épreuve de compréhension de l'écrit DELF_A1.....	61
3.2.1. Les résultats.....	62
3.2.2. Classement des questions selon leur difficulté.....	65
3.2.3. Comparaison des résultats de ces élèves avec ceux des élèves de Tinebdar.....	66
3.3. L'épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1 .....	67
3.3.1. Les résultats.....	67
3.3.2. Classement des difficultés rencontrées par les apprenants de la 4AM.....	70

## Table des matières

---

3.3.3. Comparaison entre les résultats des élèves de la 4AM de Tizi-Adjissa et ceux de la 1AS de Sidi-Aich.....	71
3.4. Synthèse des résultats .....	72
Conclusion .....	73
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>74</b>
Références bibliographiques.....	77
Table des figures.....	81
Table des tableaux .....	82
Table des matières .....	83
Résumé du mémoire .....	86
Annexes .....	1
Annexe 1 : Épreuve de fonctionnement de la langue .....	2
Annexe 2 : Épreuve de Compréhension de l'écrit DELF-A1 .....	5
Annexe 3 : Épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1 .....	10

## **Résumé du mémoire**

L'évaluation est une étape primordiale qui lie l'enseignement à l'apprentissage. Elle est considérée comme une référence qui permet de vérifier le degré d'acquisition des connaissances de la part de l'apprenant, d'identifier ses lacunes et y remédier.

Avec la méthode traditionnelle qui consiste à attribuer à l'apprenant une note sur 20, l'enseignant tente sans succès de situer fidèlement le niveau de son apprenant dans la langue française.

Devant les diverses difficultés qu'il rencontre en évaluant, il est temps de renouveler les pratiques évaluatives en adoptant l'échelle des six niveaux de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2) recommandé par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) qui mettra fin à tous les problèmes d'évaluation.

Dans ce présent travail, nous tenons à appliquer le système des niveaux de CECRL aux collégiens de la 1AM et de la 4AM pour identifier le niveau de leurs compétences en fonctionnement de la langue et en compréhension de l'écrit.

### **Mots-clés :**

CECRL, l'évaluation, l'apprenant, le niveau, les compétences, l'enseignant, la langue française, test de niveau.

### **Abstract :**

Assessment is a crucial step that connects teaching to learning process. It is considered as a reference to check learner's degree of knowledge acquisition as well as to identify his or her learning gaps and remedy them.

With traditional method which consists of assigning a grade of 20 to a learner, the teacher attempts unsuccessfully to pinpoint learner's level in french language.

In front of various difficulties that he encounters while assessing, it is time to adapt the assessment practices adopting the scale of the six skill levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) recommended by Common European Framework of Reference for Languages (CECRL) test putting an end to any issues of assessment.

In this present work, we tend to apply the system of CECRL on middle school pupils of 1MS and 4MS in order to point out their competency levels at language operation and writing comprehension.

**Key words :**

CECRL, assessment, learner, level, competencies, teacher, french language, level test.



# **Annexes**

# **Annexe 1 : Épreuve de fonctionnement de la langue**

## **Annexe 1 : Epreuve de fonctionnement de la langue.**

---

1. Quand je leur parle,
  - Ils ne m'écoute pas
  - ils ne m'écoutes pas
  - ils ne m'écoutent pas
  - ils ne m'écoutés pas
2. Quand tu verras Khaled,
  - dis-lui que je l'appellerai demain
  - dis à lui que je l'appellerai demain
  - dis à il que je l'appellerai demain
  - dis le que je l'appellerai demain
3. J'ai rencontré ton frère
  - En Tunis
  - à Tunis
  - dans Tunis
  - au Tunis
4. Cette anecdote,
  - Je la raconterai à tous mes amis
  - j'en raconterai à tous mes amis
  - j'y raconterai à tous mes amis
  - je raconterai la à tous mes amis
5. C'est moi qui
  - Est responsable de cette erreur
  - Es responsable de cette erreur
  - Ai responsable de cette erreur
  - Suis responsable de cette erreur
6. Ils ont souffert et je suis sûr
  - qu'ils sont souviendront
  - qu'ils s'en souviendront
  - qu'ils son souviendront
  - qu'ils s'ont souviendront
7. Je le respecte
  - Parce qu'il est honnête
  - Même s'il es thonnête
  - Sauf s'il est honnête
  - c'est pourquoi il est honnête
8. Ce petit livre
  - Qui tu m'as offert est intéressant
  - Dont tu m'as offert est intéressant
  - Lequel tu m'as offert est intéressant
  - Que tu m'as offert est intéressant
9. Je verrai tes amis demain et
  - Je leur dirai de venir
  - Je les dirai de venir
  - Je leurs dirai de venir
  - Je dirai à eux de venir
10. Pour plus de renseignements,
  - Veuillez me contactez
  - Veuillez me contacter
  - Veuillez me contacter
  - Veuillez me contacter
11. Il fredonnait la chanson
  - qu'il a lui-même composé
  - qu'il a lui-même composée
  - qu'il a lui-même composer
  - qu'il a lui-même composait
12. Il affirme
  - qu'il rentrait demain
  - qu'il rentrera demain
  - qu'il rentrerait demain
  - qu'il rentra demain
13. Je dormais ,lorsque le téléphone
  - sonnait
  - sonna
  - avait sonné
  - aurait sonné

## **Annexe 1 : Epreuve de fonctionnement de la langue.**

---

- 14.** Quand je veux du beurre,  
 Je le prends  
 j'y prends  
 je prends de lui  
 j'en prends
- 15.** Si un grain de sable pouvait dire  
je t'aime,  
 Je t'offrirai le Sahara  
 Je t'offrais le Sahara  
 Je t'offrirais le Sahara  
 Je t'aurais offert le Sahara
- 16.** Elle l'a supplié  
 Si bien qu'il a fini par céder  
 bien qu'il ait fini par céder  
 tant bien qu'il a fini par céder  
 aussi bien qu'il a fini par céder
- 17.** «Je prépare un festin dont tu te souviendras».  
 Elle lui déclara qu'elle Prépare un festin dont il se souviendra  
 Préparait un festin dont il se souviendra  
 Préparerait un festin dont il se souviendrait  
 Préparait un festin dont il se souviendrait
- 18.** On encercla les manifestants.  
 Les manifestants seront encerclés  
 Avaient été encerclés par la police  
 Furent encerclés  
 Seraient encerclés par la police
- 19.** Je resterai avec toi  
 jusqu'au moment où tu partes  
 dès que tu partes  
 jusqu'à ce que tu partes
- du moment que tu partes
- 20.** Je ne pense pas que cette histoire  
 Finis sans problèmes  
 Finira sans problèmes  
 Finisse sans problèmes  
 Finirait sans problèmes
- 21.** Elle garde son manteau de fourrure,  
 pourvu qu'il fasse beau  
 bien qu'il fasse beau  
 depuis qu'il fasse  
 quand bien même qu'il fasse beau
- 22.** Voilà des sujets  
 Dont j'accorde de l'importance  
 Auxquels j'accorde de l'importance  
 Que j'accorde de l'importance  
 A qui j'accorde de l'importance
- 23.** C'est bien le seul homme  
 Qui puisse m'aider  
 Qui pourra m'aider  
 Qui peut m'aider  
 Qui pourrait m'aider
- 24.** Il est venu  
 Malgré il pleut  
 Par contre il pleut  
 Bien qu'il pleut  
 Même s'il pleut
- 25.** Il aurait fallu que  
 Je lui écrive une lettre  
 Je lui écrirais une lettre  
 Je lui écrivisse une lettre  
 Je lui aurais écrit une lettre

# **Annexe 2 : Épreuve de Compréhension de l'écrit DELF-A1**

# 2 Compréhension des écrits

25 points

Pour répondre aux questions, cochez (X) la bonne réponse ou écrivez l'information demandée.

## EXERCICE 1

6 points

Vous habitez en France. Vous lisez cette annonce dans un centre commercial.

Bonjour,

Je recherche une personne pour garder mes enfants de 1 et 7 ans.  
 Il faut être disponible pour travailler les jeudis, vendredis et samedis soirs après 17 heures.  
 Vous devez habiter dans le centre de Limoges ou avoir une voiture.  
 Tarifs : 45 € pour une soirée.  
 Expérience avec les enfants souhaitée.  
 Si vous êtes intéressé, appelez-moi au 06 38 46 27 11.

Anna Lemaître

Répondez aux questions.

1  Cette annonce concerne quel travail ? 1 point



A



B



C

2  Quel jour devez-vous travailler ? 1 point

- A  Le lundi.  
 B  Le mercredi.  
 C  Le vendredi.

3  Il faut être disponible... 1 point

- A  le matin.  
 B  le midi.  
 C  le soir.

4  Combien est-on payé pour une soirée ? 1 point

.....

5  Si vous êtes intéressé par l'annonce, que devez-vous faire ? 2 points

.....

## EXERCICE 2

Vous êtes en France, dans une bibliothèque. Vous lisez le panneau suivant.

### BIENVENUE À LA BIBLIOTHÈQUE MUNICIPALE !





- Au premier étage : les livres pour enfants, les journaux.
  - Au deuxième étage : les livres pour adultes, une salle de travail, une salle internet et la cafétéria.
- Pour aller à la salle internet à partir de l'escalier, marchez jusqu'à l'accueil, puis tournez à gauche. La salle internet est la deuxième salle après les toilettes, à gauche.

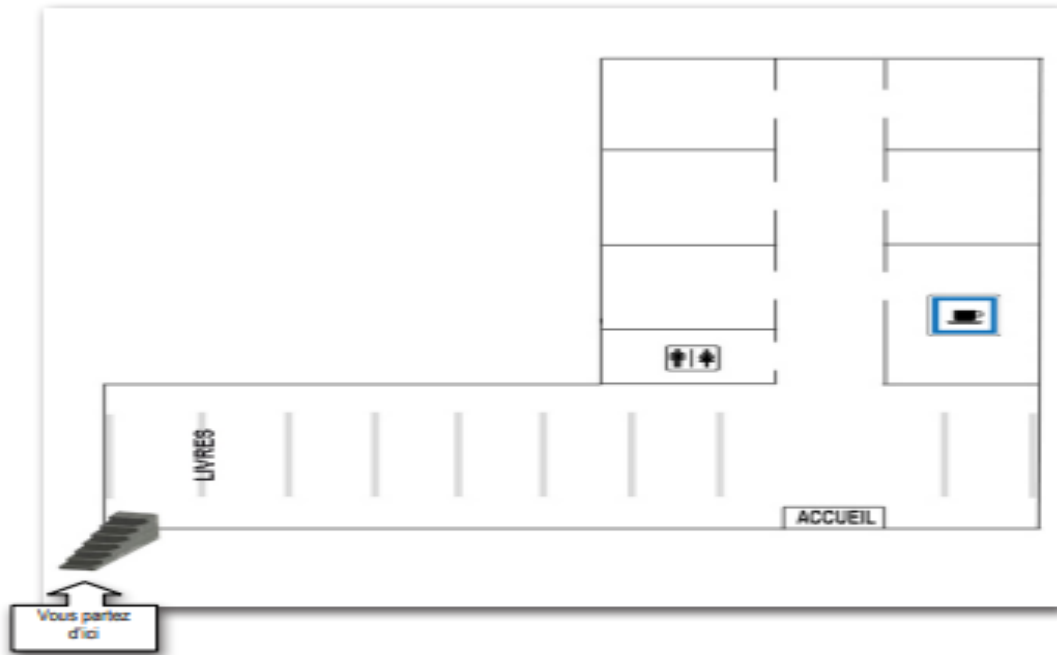
#### Horaires d'ouverture :

- du lundi au vendredi : 8 h - 12 h
- le samedi : 8 h - 19 h

Répondez aux questions.

- ❶  Les livres pour enfants sont... 1 point
- A  au premier étage, avec les journaux.
- B  au deuxième étage, à côté des toilettes.
- C  au deuxième étage, derrière la salle internet.
- ❷  Dans la bibliothèque, il y a... 1 point
- A  une cafétéria.
- B  Une salle de cinéma.
- C  Une salle de spectacle.

- 3 Dessinez sur le plan le chemin pour aller à la salle Internet et marquez d'une croix (X) la salle Internet. 2 points



- 4 À quelle heure la bibliothèque ouvre-t-elle le matin ? 1 point

.....

- 5 Quel jour est-ce que la bibliothèque est ouverte l'après-midi ? 1 point

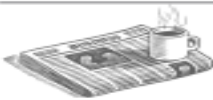
.....

Activer M

### EXERCICE 3

6 points

Vous êtes en France. Vous cherchez du travail. Vous lisez ces annonces dans le journal.

 <p style="text-align: center;"><b>Les petites annonces</b></p> <p>« Sport plus » cherche un vendeur de chaussures à partir d'octobre.</p> <p>Le restaurant « Bon appétit » recherche des serveurs pour l'été (juin - septembre).</p> <p>Médecin recherche une secrétaire pour 3 semaines en août. Tel : 04 44 57 65 00.</p>	<p><b>URGENT !</b> Jeune homme cherche un/une professeur de danse pour apprendre la valse avant la date du mariage, le 30 mai. Tel : 06 89 64 53 20.</p> <hr/> <p>Le club de football de Briançon recherche un joueur (15-17 ans) du 1<sup>er</sup> septembre au 30 février. Contacter Michel au 04 92 21 43 28.</p>
---	--

Répondez aux questions.

- 1 Qui propose un travail de serveur ? 1 point

.....

- 2 Le docteur offre un travail pour combien de temps ? 1 point


.....

- 3 Quelle est la date du mariage ? 1 point

.....

Activer Wind  
Accédez aux para



- 4  Quand commence le travail à « Sport plus » ? 1 point

.....

- 5  Michel travaille... 2 points
- A  dans un restaurant.
- B  dans un club de sport.
- C  dans un magasin de chaussures.

## EXERCICE 4

7 points

**Vous faites des études à Paris. Vous voulez faire une sortie avec d'autres étudiants. Vous lisez cet article sur le site internet de l'université.**

<http://www.universite.fr> Google

***Que faire à Paris ?***


S'il fait beau, l'après-midi vous pouvez aller au jardin du Luxembourg et, le soir vous pouvez faire un tour en bateau jusqu'à la Tour Eiffel.

S'il pleut, allez visiter le musée Carnavalet sur l'Histoire de Paris et finissez la journée avec une pièce de théâtre à la Comédie-Française...


Au restaurant Paris Musical, près des Champs Elysées, vous pouvez voir des spectacles et manger pour 21 €.

Réservez vos billets dans le bureau 127 de l'université du lundi au vendredi (10 h - 18 h).

**Répondez aux questions.**

- 1  L'après-midi, s'il y a du soleil, dans l'article on vous conseille... 2 points
- A  de visiter un musée.
- B  d'aller dans un parc.
- C  de faire un tour de bateau sur la Seine.

- 2  Quel musée on vous conseille de visiter s'il pleut ? 1 point
- .....

- 2  Quel musée on vous conseille de visiter s'il pleut ? 1 point
- .....

- 3  Le soir, s'il ne fait pas beau, on vous propose... 1 point



A



B



C

- 4  Le restaurant proposé dans l'article est à côté... 2 points
- A  de la Tour Eiffel.
- B  des Champs-Élysées.
- C  du musée Carnavalet.

- 5  Où pouvez-vous réserver ? 1 point
- .....

# **Annexe 3 : Épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1**

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

10 points

C'est bientôt Noël. Vous voulez offrir un cadeau à vos ami(e)s. Mais chacun d'eux a des goûts bien particuliers:

- Pierre aime les dessins animés et les voyages;
- Olivier adore les langues et l'orthographe;
- Caroline préfère les objets, les vêtements, la mode;
- Valérie veut toujours tout avoir et n'arrête pas de poser des questions.

Votre budget, pour l'ensemble des cadeaux, est de 55 euros maximum. Vous avez lu dans un magazine ces quelques idées de cadeaux:

<p><b>Le scriptophone</b> Si tu aimes les mots, rien de tel que les homophones, ces mots qui se prononcent de la même façon mais qui ne veulent pas dire la même chose. Une plongée dans la magie des mots, drôle, poétique, surprenante... <i>Paru aux éditions du Ricochet. Prix 18,5 euros</i></p>	<p><b>Les animaux du froid, de Valérie Videau</b> Pourquoi la baleine crache-t-elle de l'eau? La banquise fond-elle en été? À quoi servent les défenses du morse? Un documentaire qui se lit avec passion. <i>Éditions Nathan. 10,5 euros</i></p>
<p><b>L'homme orchestre,</b> De Louis Cervin, raconté par Jean-Pierre Cassel. Un matin, un homme se réveille avec un orchestre au pied de son lit... et se voit suivre partout par ce bruyant compagnon. Joint à ce conte musical, découvrez le journal de l'homme à l'orchestre pour découvrir quelques secrets de la composition musicale. <i>Paru chez Textivores. 17 euros</i></p>	<p><b>Je décore ma chambre et je trouve mon look</b> Voici deux petits carnets d'activités bourrés d'astuces pour vous les filles. Le premier donne des idées pour changer la décoration de vos chambres. Le second vous aide à relooker votre garde-robe sans vous ruiner. <i>Éditions Nathan. 10 euros (5 euros chacun)</i></p>
<p><b>Robbie le renne et la légende du peuple oublié</b> Si tu as aimé Wallace et Gromit et Chicken Run, tu risques d'adorer ce dessin animé. L'histoire nous conte les aventures d'un jeune renne malicieux sélectionné pour faire partie de l'attelage du Père Noël. <i>Éditions M Junior. Le DVD, 15 euros</i></p>	<p><b>La rousse des 1000 Questions-Réponses</b> Pourquoi les dinosaures avalaient-ils des pierres? Qui a inventé l'écriture? Comment se produit une éclipse? Toutes les réponses à tes questions sur sept grands thèmes qui t'intéressent: les étoiles et les planètes, la Terre, les dinosaures, les civilisations anciennes, les chevaliers et les châteaux forts, les inventions, les transports. <i>Éditions Larousse. 19,50 euros</i></p>

### Annexe 3 : Épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1

---

Indiquez ci-dessous quel cadeau vous allez retenir pour chacun de vos amis, et pourquoi (attention à ne pas dépasser votre budget!).

	<b>Cadeau retenu</b>	<b>Prix</b>
<b>Pierre</b>	Titre: Justification:	
<b>Olivier</b>	Titre :Justification:	
<b>Caroline</b>	Titre :Justification:	
<b>Valérie</b>	Titre :Justification:	

■ Exercice2

15points

Lisez le texte, puis répondez aux questions, en cochant (  ) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Un couvre-feu pourquoi faire?

Dans plusieurs villes de France, les mineurs de moins de 13 ans n'ont plus le droit de sortir seuls tard le soir. On appelle ça le couvre-feu. Explications.

Les enfants et les ados de certains quartiers sont sous haute surveillance. À Orléans, Nice, Cannes et dans une dizaine d'autres communes, les maires ont pris la décision d'instaurer un "couvre-feu" pour les mineurs de moins de treize ans. Le but ? Interdire aux jeunes de certains quartiers de sortir entre minuit (parfois 22heures) et 6heures du matin s'ils ne sont pas accompagnés d'un adulte. En cas de non-respect, les policiers peuvent les conduire au commissariat ou chez leurs parents, avec le risque d'une amende pour la famille. Ces dispositions, limitées dans le temps, devraient prendre fin au plus tard le30 septembre.

Les élus ont expliqué que ces mesures visent à protéger les jeunes des quartiers difficiles, livrés à eux-mêmes pendant les vacances scolaires et parfois poussés, par les plus grands, à commettre des délits\*. (...) La nouvelle a fait grand bruit: cette affaire de "couvre-feu" cache en fait une angoisse plus profonde. Depuis quelques années, on enregistre une augmentation de la violence chez les jeunes. Les maires ont ainsi voulu montrer qu'ils les avaient à l'œil\*. Et qu'ils prenaient en considération les peurs de leurs électeurs...

Sur le fond, tout le monde est d'accord. En effet, il n'est pas normal qu'un enfant ou un ado de moins de treize ans erre\*en pleine nuit dans les rues. Le débat porte plutôt sur l'utilité d'une telle mesure. Les policiers font remarquer qu'ils n'ont pas attendu ces décisions pour se préoccuper des enfants qu'ils croisaient tard dans la nuit. Ils ont déjà l'obligation de les ramener chez eux. Par ailleurs, des éducateurs expliquent que ce n'est pas en poursuivant ces enfants que l'on réglera les problèmes des familles. Derrière ces jeunes, il y a très souvent des parents en grande difficulté à cause de la pauvreté ou du chômage. Des parents qui n'arrivent pas à exercer pleinement leur autorité. En traitant ainsi les ados de certains quartiers, le risque existe de les isoler encore davantage et d'accroître les tensions. Alors, beaucoup de bruit pour rien?

La délinquance des plus jeunes reste le fait d'une minorité. Les spécialistes de la violence chez les adolescents rappellent qu'il est dangereux de les considérer comme une armée menaçante. D'ailleurs, des voix s'élèvent pour dire qu'interdire ne sert à rien si on ne tente pas, en même temps, de renouer le dialogue entre les jeunes et le reste de la société. C'est justement ce que tentent de faire les associations de prévention en effectuant un travail de longue haleine...

Arnaud Schwartz, Okapi, 1<sup>er</sup> septembre 2001

\* *délit: faute punie par la justice*

\* *avoir à l'œil: surveiller*

\* *errer: se promener sans but*

1. La mesure décrite dans ce texte (le «couvre-feu») est appliquée:

- Dans toutes les villes de France.
- Seulement dans certaines villes.
- On ne sait pas.

1,5point

### Annexe 3 : Épreuve de compréhension de l'écrit DELF-B1

---

2. Qui n'a plus le droit de sortir après le couvre-feu? 2 points

- Tous les jeunes.
- Tous les jeunes non accompagnés.
- Tous les jeunes de moins de 13 ans.
- Seulement les jeunes de moins de 13 ans non accompagnés.

3. Le couvre-feu commence : 2 points

- Dès qu'il fait nuit.
- à 22 h 00.
- à 24 h 00.
- entre 22 h 00 et 24 heures, selon les cas.

4. À quelle heure se termine-t-il? 1.5 points

5. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante : 6 points

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Beaucoup de gens pensent qu'il faut laisser les jeunes libres de se promener la nuit.			
Pour les policiers, le couvre-feu ne change pas grand-chose.			
Pour les éducateurs, le problème n'est pas dans la rue, mais dans les relations entre parents et enfants.			

6. Quelle est la conclusion de ce texte? 2 points

- Il faut maintenir le couvre-feu.
- Il faut supprimer immédiatement le couvre-feu.
- De toute façon, le couvre-feu ne suffit pas pour résoudre les problèmes

