PP-19-26
P-ISSN: 2716-8093 E-ISSN: 2716-8212

Quand le contexte devient un facteur d'exclusion / inclusion dans les tests de langue…

When context becomes a factor of exclusion / inclusion in language tests…

Laila-Saliha KIES [1]
Université Mustapha Stambouli, Mascara / ALEGRIE
Laila.kies@univ-mascara.dz

Mounia Aicha SEBANE [2]
Université Mustapha Stambouli, Mascara / ALEGRIE
Laboratoire: LOAPL Oran2
msebane@univ-mascara.dz

Reçu: 27/02/2026 **Accepté:** 08/04/2026 **Publié:** 15/04/2026

Résumé :

La présente contribution s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) et porte sur l'évaluation des compétences communicatives des apprenants du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) rattaché à l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Fondée sur une démarche empirique, cette étude se propose de concevoir un dispositif d'évaluation s'inspirant du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), tout en l'adaptant aux réalités sociolinguistiques et pédagogiques du contexte universitaire algérien. Cette initiative résulte d'un diagnostic effectué après l'administration du test DELF A1 aux apprenants du CEIL, lequel a mis en évidence des biais structurels susceptibles de biaiser les performances de ces derniers. La présente recherche ne vise pas à remettre en cause les fondements du CECRL, ni à en faire une application littérale, mais à produire un matériau d'évaluation ancré dans les spécificités du terrain algérien. Il s'agit, en définitive, de réconcilier les modèles standardisés avec les contraintes locales, afin d'appréhender le niveau réel des apprenants du CEIL et de jeter les bases d'un programme de formation adéquat.

Mots clés : CEIL – CECRL – DELF A1 – Biais – Conception de test de langue

Abstract:

This study, situated within the field of French as a Foreign Language (FFL) didactics, investigates the assessment of communicative competences among learners enrolled at the Intensive Language Teaching Center (CEIL) of Mustapha Stambouli University in Mascara. Using an empirical approach, it seeks to design a language assessment tool drawing on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), while tailoring it to the sociolinguistic and pedagogical realities of the Algerian university environment. The study was prompted by a diagnostic analysis of DELF A1 test results administered to CEIL learners, which revealed inherent structural biases affecting learner performance. Rather than rejecting or mechanically applying CEFR principles, the research aims to produce a locally grounded evaluation instrument. The broader objective is to bridge standardized assessment frameworks with local constraints, thereby capturing learners' actual competence levels and informing the design of appropriate training curricula.

Keywords: CEIL – CEFR – DELF A1 – Bias – Language Test Design

* Auteur correspondant : Mounia Aicha SEBANE
Langues & Cultures / © 2026 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introduction

Le contexte universitaire algérien est marqué par un phénomène persistant d'attrition académique, lié en grande partie aux lacunes linguistiques des étudiants en français, qui constitue pourtant un facteur déterminant de réussite (Romainville, 2005 ; Beillet, 2016). Ces lacunes trouvent leur origine dans les choix politiques opérés dès l'indépendance nationale, notamment la généralisation de l'arabisation qui a imposé l'arabe comme langue d'instruction tout au long du parcours scientifique préuniversitaire (Sebane, 2008).

Or, cette politique n'a pas été étendue au niveau supérieur : les filières techniques et scientifiques continuent d'être enseignées en français à l'université (Sebane, 2019). Cette discontinuité linguistique entre le secondaire et le supérieur engendre une rupture cognitivo-langagière qui fragilise significativement les nouveaux bacheliers dans leur cursus académique (Aït Moula, 2014 ; Kaaboub, 2010 ; Sebane, 2008). La problématique ne réside plus dans l'accès à l'université, mais dans les conditions permettant d'y persister et de réussir (Colon, 1997).

C'est ce déficit qui pousse certains étudiants, conscients de leurs insuffisances, à s'inscrire volontairement dans les CEIL universitaires, structures offrant des conditions d'apprentissage plus spécifiques : infrastructure dédiée (laboratoires de langues, salles multimédias), enseignants spécialisés et formations sur mesure adaptées aux profils individuels.

Préalablement à toute formation, les CEIL procèdent à des tests de positionnement couvrant les quatre compétences langagières. Ces outils diagnostiques remplissent une double fonction : déterminer le niveau réel de l'apprenant et identifier son profil linguistique, d'une part ; et, d'autre part, permettre la constitution de groupes homogènes afin de personnaliser au mieux les parcours de formation (Kies, 2024 ; Kies & Sebane, 2021).

Parmi les instruments employés dans les centres de langues, les tests certifiants de type DELF A1/A2/B1 imposés par le Cadre qui est la « référence en matière d'élaboration de tests de langues, des modèles d'évaluation et de certifications universelles servant de repères pour les enseignants et les centres de langues » (Conseil de l'Europe, 2001 ; Noel-Jothy & Sampsonis, 2006). Largement diffusés et reconnus à l'échelle internationale, ces tests certifient les compétences des candidats dans les quatre domaines du français.

Cependant, ces instruments ont été élaborés dans une optique strictement européenne, visant à faciliter la circulation des locuteurs au sein de l'espace européen, avant d'être exportés sur le marché mondial des certifications sans que soient pris en compte les « traits constitutifs du contexte de l'utilisation de la langue en dehors de l'Europe, encore moins dans les pays arabo-musulmans » (Kies, 2025 : 7). Ce décalage contextuel engendre des difficultés de nature linguistique, cognitive et culturelle, dont la manifestation concrète prend la forme de biais d'évaluation définis par Demeuse et al. comme :

> *Erreur de conception touchant un ou plusieurs éléments constitutifs d'une unité d'évaluation (consigne, document support, amorce, clé, distracteur) susceptible d'influencer la réponse du candidat (vers une réponse fausse, vers une réponse vraie, vers l'abstention) pour des raisons d'appartenance à un « groupe » culturel (genre, orientation politique, religieuse, groupe social, groupe national, âge, etc.) ou de connaissances culturelles (culture générale non universellement partagée sur des faits culturels ou des caractéristiques historiques, géographiques, sociales, économiques, religieuses, etc. auxquels peuvent renvoyer un ou plusieurs éléments constitutifs d'une unité d'évaluation) indépendamment de sa compétence réelle à communiquer (et qui est, normalement, la seule compétence évaluée. (2006 : 5).*

De tels biais compromettent deux critères fondamentaux de tout instrument d'évaluation : la validité, dès lors que le test échoue à restituer « une image réaliste des capacités langagières des apprenants en situation authentique » et à anticiper « les compétences en situation réelles » (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 : 44) ; et l'équité, un test juste étant celui qui « donne les mêmes chances aux candidats de réussite en dépit de leurs races, sexes et origines ethniques » (ibidem, 2006 : 51).

Face à ce constat, Tagliante (2005) invite les didacticiens à « réfléchir à d'autres façons d'évaluer », afin « tout d'abord de montrer du respect pour chaque individu » et de « lever un grand nombre de malentendus » (Tagliante, 2005 : 9). Cette réorientation passe nécessairement par la conception d'un outil d'évaluation contextualisant, susceptible de mesurer avec justesse le niveau réel des apprenants algériens en langue française.

Si le CECRL se présente comme un cadre de référence universel pour l'évaluation, il importe de s'interroger sur son adaptabilité à des contextes situés, sur la pertinence de ses instruments et sur la valeur prédictive de leurs résultats. La question fondatrice de cette recherche est donc la suivante :

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

Deux hypothèses guident notre investigation :

> H1 : Un test contextualisant rendrait compte de manière plus fidèle du niveau réel des apprenants du CEIL comparé à un test standardisé de type DELF A1.
>
> H2 : Un tel test permettrait également de diagnostiquer plus finement les forces et les lacunes spécifiques de ces apprenants.

1. Méthodologie

1.1 Public cible

L'expérimentation s'est déroulée au sein du CEIL de l'université de Mascara durant l'année académique 2018/2019. L'échantillon se compose de 64 apprenants ayant obtenu le baccalauréat entre 2013 et 2018, avec des moyennes en français allant de 04 à 11/20.

2.2 Outils

2.2.1 Test contextualisé

2.2.2 Genèse du test contextuel

Le test DELF A1, importé d'un environnement européen, n'a jamais fait l'objet d'une discussion quant à la question de son adaptation à un contexte d'accueil (Zarate & Liddicoat, 2009). Son application directe aux apprenants du CEIL s'est révélée problématique, les biais observés ayant pénalisé injustement les candidats. Cette déficience justifie une réorientation vers des pratiques évaluatives contextualisées (Kies, 2025).

Il ne s'agit pas pour autant de rejeter les référentiels existants, mais plutôt de « s'inspirer de leurs atouts, prendre connaissance de leurs limites puis définir des orientations méthodologiques » nouvelles (Kettani, 2022 : 69). C'est dans cet esprit de renouvellement et d'ancrage contextuel que s'inscrit la présente étude.

2.2.3 Élaboration du test contextualisé

2.2.3.1 Contexte et contextualisation

Avant toute intervention évaluative, il est indispensable de documenter les caractéristiques contextuelles des apprenants du CEIL. À cette fin, un questionnaire a été administré en amont pour établir le profil linguistique des participants, déterminer leurs besoins langagiers et recueillir leurs attentes formatives. Cette étape est justifiée par le fait que les apprenants « traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturel, familial, linguistique » (Boudechiche, 2007 : 160).

La prise en compte du contexte dans sa pluralité — conditions de vie, environnement d'apprentissage, répertoires langagiers — prévient le risque que ce dernier ne devienne « le symptôme d'une difficulté » (Castellotti & Debono, 2017). À ce titre, Mucchielli (2004) rappelle que pour « atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux » (Mucchielli, 2004 : 23).

La contextualisation, telle que la conçoit Kies (2025), constitue « la mise en œuvre de pratiques didactiques efficaces dans un contexte bien établi ». Elle est envisagée par Castellotti, Debono & Huver (2017) et Wallerstein (2008) comme une « machine de guerre pour contrer l'universalisme et le conformisme imposés par l'Occident via le CECRL notamment » (in Kies, 2025 : 161), car « ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur et en subir ses conséquences » (Coste, 2007 : 8).

Il convient toutefois de distinguer la véritable contextualisation d'une simple adaptation superficielle. Castellotti (2016), Vilpoux (2013) et Dabène (1990) mettent en garde contre des démarches réduites à un « ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales ou à un simple ré-étiquetage de l'existant » (Coste, 2006), sans remise en cause des fondements méthodologiques ni des référentiels curriculaires.

2.2.3.2 Conception du test de substitution

La conception du test s'est appuyée sur la méthode « recherche-action » de Catroux (2002), qui consiste à élaborer un plan d'action à partir d'observations systématiques du terrain. Elle s'est également nourrie des recommandations du CECRL (2001) ainsi que des manuels spécialisés de l'A.L.T.E. (2002 et 2011) portant sur la conception et l'administration de tests de langue.

Le processus d'élaboration s'est articulé autour de quatre grandes étapes :

a/ Nécessité d'un nouvel outil

Contrairement aux démarches institutionnelles habituelles, la nécessité de concevoir un nouvel instrument a émergé d'une initiative personnelle de l'équipe de recherche. Suite à l'analyse des profils linguistiques des apprenants, de leurs besoins identifiés et des difficultés rencontrées lors de la passation du DELF A1, il est apparu indispensable d'élaborer un dispositif d'évaluation plus pertinent et mieux adapté aux réalités du terrain. Kettani (2002 : 29) rappelle que la connaissance du contexte constitue un « principe fondamental à toute conception efficace d'un outil pédagogique ».

b/ Élaboration du test

Cette phase comprend trois sous-étapes :

1- Planification : La phase de planification consiste à recenser les caractéristiques des candidats, à formuler les objectifs évaluatifs (diagnostic, positionnement, niveau CECRL visé) et à résoudre les questions pratiques liées à la logistique : effectif concerné, disponibilité des espaces, nombre de surveillants, modalité de passation (papier ou numérique), financement.

2- Conception : Cette étape porte sur le contenu du test, la définition des variables, des contraintes, des compétences cibles et du niveau visé.

3- Expérimentation : Elle se déroule en trois moments successifs :

Pré-testage : Un essai pilote est mené sur un sous-échantillon présentant le même profil que les candidats finaux et dans des conditions identiques. Cette étape permet de déceler les éventuelles défectuosités au niveau des items et des consignes (clarté, niveau de difficulté, ambiguïté).

Révision des items : À la lumière des résultats du pré-test, le concepteur effectue les corrections nécessaires en puisant dans un réservoir d'items de remplacement.

Passation : Le test final est administré dans des conditions réelles de passation, selon les mêmes modalités que le DELF A1 pour assurer la comparabilité des résultats.

c/ Communication des résultats

Les candidats sont informés de leur niveau A1 acquis ou non acquis.

d/ Prise de décisions pédagogiques

Sur la base des résultats, plusieurs décisions sont prises : constitution de groupes de niveau homogènes, conception de dispositifs d'aide ciblés, et programmation de nouvelles passations au gré de l'évolution des besoins.

2.2.3.3 Intervention didactique

L'ajustement didactique a porté prioritairement sur les tâches, les consignes et les supports textuels, lieux principaux où ont été identifiés les biais du DELF A1. Les critères retenus pour le choix des supports sont les suivants :

a) Appropriation du texte : l'âge des candidats, leur niveau d'études, leur parcours antérieur et leurs expériences sont pris en compte pour sélectionner des supports pertinents.

b) Choix des textes : les sujets sensibles — religieux, politiques, culturellement étrangers — sont évités, de même que les registres familiers ou argotiques inaccessibles aux candidats.

c) Authenticité : les supports doivent refléter des situations de communication quotidienne proches de celles que vivent les candidats, sans les reproduire à l'identique. Les documents de presse répondent bien à ce critère.

d) Relation texte/candidat : l'intérêt suscité par le document joue un rôle décisif dans la compréhension. Tout sujet tabou ou étranger aux centres d'intérêt des candidats est à éviter.

e) Niveau de difficulté : la simplicité syntaxique (phrases courtes, voix active) et une structure narrative claire (peu de personnages, chronologie cohérente) favorisent la compréhension.

f) Supports visuels : l'adjonction d'images ou d'éléments sonores améliore significativement la compréhension des textes.

2.2.3.4 Épreuve de compréhension écrite

L'épreuve de compréhension de l'écrit constitue la deuxième composante du test contextualisant. Elle comprend quatre exercices totalisant 13 items, d'une durée de 30 minutes, notée sur 25 points. Les supports retenus sont : un message Messenger, une annonce de téléphonie, un fait-divers et une annonce de location de véhicule.

Les objectifs de cette épreuve s'alignent sur les descripteurs du CECRL (2001) pour le niveau A1, notamment :

- Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. (ibidem : 57)
- Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale. (ibidem : 58)
- Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. (ibidem : 58)
- Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. (ibidem : 58)
- Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre). (ibidem : 59)

Tableau 01 : Résultats de l'épreuve de compréhension de l'écrit

Participants	Niveau A1 acquis	Niveau A1 non acquis
64	81,13 %	18,86 %

3. Interprétation des résultats

Les résultats obtenus montrent que 81,13 % des apprenants ont atteint le niveau A1, contre 18,86 % qui ne l'ont pas acquis. Comparés aux résultats enregistrés lors du passage du DELF A1 (78,12 % de réussite et 21,87 % d'échec), ces chiffres témoignent d'une amélioration sensible, attribuable à la conception d'items ancrés dans le vécu des apprenants, ce qui a facilité la compréhension des tâches proposées.

Plusieurs facteurs expliquent ces performances :

- L'adéquation entre les tâches et le contexte vécu des candidats a joué un rôle décisif. La familiarité avec les sujets et la clarté des consignes ont permis aux apprenants de mobiliser leurs ressources langagières de manière optimale. La compréhension reposant ainsi sur trois variables fondamentales et indissociables : le texte, le contexte et le lecteur.
- Le recours à des thématiques proches des préoccupations étudiantes — notamment la téléphonie (item N°1 de l'exercice N°2 en annexe) — a stimulé la motivation et facilité la compréhension. L'adhésion de l'apprenant au sujet proposé « soutient ses efforts » de décodage.
- La familiarité avec les référents toponymiques utilisés dans les supports (noms de villes, itinéraires locaux) a rendu les textes plus accessibles que ceux du DELF A1, validant ainsi l'hypothèse H1 : le test contextualisé restitue plus fidèlement le niveau réel des apprenants.

• Enfin, le test maison a permis d'opérer un diagnostic différencié, distinguant les lacunes purement linguistiques des difficultés cognitives et culturelles. L'exécution d'une tâche suppose en effet la maîtrise conjointe du contenu et de la forme, ce qui confirme l'hypothèse H2.

Conclusion

Le présent travail a mis en évidence l'inadaptation du test DELF A1 au contexte algérien : les biais structurels auxquels il a recourt ont conduit à remettre en cause la validité et l'équité des mesures effectuées. Rappelons que cet outil a été conçu au sein d'un espace socioculturel européen spécifique, sans prise en compte des réalités sociolinguistiques propres à des contextes géographiquement et culturellement différents. Son application telle quelle pénalise des candidats appréciés sur des compétences qui n'ont jamais fait l'objet d'un enseignement systématique.

Face à ce constat, la présente recherche a proposé une alternative : un dispositif d'évaluation ancré dans des situations de communication authentiques et adaptées, prenant en compte les acquis linguistiques, cognitifs et culturels antérieurs, le parcours éducationnel des candidats et leurs expériences de vie. Cet outil offre ainsi à chaque apprenant les conditions d'une mesure plus juste et plus représentative de ses compétences réelles.

En définitive, à l'instar de Tagliante (2005), nous pouvons affirmer que la contextualisation en didactique des langues n'est pas une posture de défiance face à l'universalisme du CECRL, mais une démarche au service de l'équité, de la validité et de la justesse évaluative : elle garantit à chaque apprenant des conditions comparables de réussite, indépendamment de son ancrage culturel.

Les résultats issus de la passation du test contextualisant dans l'ensemble des filiales du CEIL de Mascara feront l'objet d'une publication ultérieure.

Bibliographie

Ait Moula, Z. (2014). L'enseignement du français scientifique en sciences et technologies à l'université (Thèse de doctorat, Université de Béjaïa-Abderrahmane Mira).

Ammouden, M., & Cortier, C. (2016). Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 13(13-1).

Beillet, M. (2016). Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France (Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut ; Université d'Artois).

Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2017). Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation/créativité en DDL. TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, (65), 113-129.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe.

Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Dabène, L., et al. (1990). Variations et rituels en classe de langues. Paris : Didier/CREDIF.

Demeuse, M., Desroches, F., Casanova, D., Crendal, A., & Holle, A. (2010). Validation empirique d'un test de français langue étrangère en regard du Cadre européen commun de référence pour les langues. In 22e colloque international de l'ADMEE-Europe (pp. 881-902).

Kies, L. S., & Sebane, M. A. (2021). La contextualisation d'un dispositif d'évaluation en langues aux apprenants du CEIL. Multilinguales, (16).

Kies, L. (2024). La présence des biais dans les tests de langues et leur impact sur le niveau des compétences langagières. Revue Akofena, vol. 5, n° 14. DOI : https://doi.org/10.48734/akofena.n014.vol.6.21.2024

Kies, L. (2025). Évaluation des apprenants en FLE et élaboration de tests de positionnement dans le CEIL de Mascara (Thèse de doctorat, Université MS Mascara, sous la direction du Pr. Sebane Mounia).

Mangiante, J. M., & Parpette, C. (2004). Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Hachette.

Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue (A.L.T.E. ; 2011). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Évaluation des compétences en langues et conception de tests (A.L.T.E. ; 2002). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Mucchielli, A. (2004). Compréhensive (approche). Dans A. Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris : Armand Colin.

Noël-Jothy, F., & Sampsonis, B. (2006). Certifications et outils d'évaluation en FLE. Paris.

Parpette, C., & Pochard, J.-C. (2003). Français de spécialité et français de l'enseignement universitaire : deux champs parfois confondus. Les Cahiers de l'Acedle, (1).

Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magièste d'économie. In Synergies Algérie, n°2, pp. 117-123.

Sebane, M. (2011). FOS/FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? In Synergies Monde, n°8, tome II, pp. 375-380.

Sebane, M. (2019). Analyse du discours de l'enseignant de spécialité via le logiciel Tropes. In Goes J. et al. (dir.), Apports et limites des corpus numériques en analyse de discours et didactique des langues de spécialité. Craiova : Editura Universitaria, pp. 181-195.

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun, nouvelle édition. Paris : CLE International/SEJER.

Vrignaud, P. (2001). Évaluation sans frontières : comparaisons interculturelles et évaluations dans le domaine de la cognition. Dans M. Huteau (dir.), Les figures de l'intelligence. Paris : Éditions et applications psychologiques.

Zarate, G., & Liddicoat, A. J. (2009). La circulation internationale des idées en didactique des langues. Le Français dans le Monde. Recherches et app