



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

**Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines**

page d'accueil de la revue: [www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552)



## *L'évaluation en contexte universitaire algérien : quelles contraintes ? quels réajustements ?*

### *Assessment in the Algerian academic context: what constraints? what readjustments?*

Fatima Zahra Bouthiba<sup>1\*</sup>.

<sup>1</sup> Université Hassiba Ben Bouali Chlef, Algérie. Laboratoire de recherche TICELET, Algérie.

#### **Keywords:**

*French for Academic Purposes*  
*Assessment*  
*Remediation*  
*Interference Errors.*

#### **Abstract**

The teaching of French for academic purposes in the Algerian context is part of a dynamic often characterized by permanent contacts which are generated by phenomena of linguistic interference, both orally and in writing.

These realities experienced by Algerian students often arise in the form of errors during evaluations carried out in professional or university training. Faced with this pedagogical situation, is it possible to transpose the remediation models of contrastive linguistics in order to compensate for the potential errors made in a process of learning French for university objectives?

#### **Informations sur l'article** **Résumé**

*Historique de l'article:*

*Reçu le: 01-05-2023*

*Accepté le: 01-06-2023*

#### **Mots clés:**

*Français sur objectifs universitaires*  
*Évaluation*  
*Remédiation*  
*Erreurs d'interférences.*

L'enseignement du français sur objectifs universitaires en contexte algérien s'inscrit dans une dynamique souvent caractérisée par des contacts permanents qui sont générés par des phénomènes d'interférences linguistiques, à l'oral et à l'écrit.

Ces réalités vécues par les étudiants algériens surgissent souvent sous forme d'erreurs lors des évaluations effectuées en formation professionnelle ou universitaire. Face à cette situation pédagogique, est-il possible de transposer les modèles de remédiation de la linguistique contrastive en vue de pallier les erreurs potentielles commises dans un processus d'apprentissage du Français sur objectifs universitaires ?

## 1. Introduction

L'action pédagogique dans le domaine de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et universitaires est commune dans la mesure où il s'agit de faciliter au public de formation scientifique ou technique la communication professionnelle écrite et orale en français, de lui permettre de lire des textes spécialisés, d'échanger ou de traiter au mieux avec ses homologues francophones. Il s'agit par ailleurs, de permettre à des apprenants d'accéder à un certain nombre de connaissances par l'intermédiaire du français, de participer ainsi à leur formation et de les préparer éventuellement à ce que sera leur vie professionnelle future.

Ces objectifs visent à développer surtout les compétences de compréhension écrite et orale des étudiants à partir de documents écrits qui se rapportent au domaine de la spécialité. Cependant, il serait utile de rappeler qu'un enseignement de français orienté vers les besoins spécifiques des étudiants, se trouve confronté naturellement au problème de la production des erreurs orales ou écrites, obligeant les enseignants à prévoir de possibles contraintes d'ordre linguistique propres à des acquis intériorisés de la langue maternelle. Celle-ci est aujourd'hui considérée comme un facteur inhérent à un processus d'enseignement-apprentissage du français, qu'il soit général ou de la spécialité, constitue un élément inévitable dans l'opération d'enseignement / apprentissage d'une langue seconde ou étrangère

Dans ce sens, Il convient de souligner que l'apprentissage du français s'effectue inévitablement en référence à une langue maternelle préalablement assimilée. En effet, l'apprentissage d'une nouvelle langue (ici, le français) ne se fait jamais dans un vide linguistique absolu, mais toujours en rapport avec la langue maternelle que l'apprenant a déjà assimilée. Cette langue maternelle constitue un point de référence et un point de départ pour l'apprentissage car elle peut influencer la manière dont l'apprenant perçoit et utilise cette nouvelle langue.

Ce constat a suscité un intérêt important dans la communauté scientifique et a été l'objet d'un débat

largement étudié par différents chercheurs (Corder Pit, Porquier Rémy, Py Bernard)

En effet, l'enseignement du français axé sur les besoins spécifiques des apprenants s'est toujours heurté à la contrainte majeure du phénomène de l'interférence, contraignant les auteurs de l'enseignement à réfléchir sur des éventuels dysfonctionnements liés essentiellement à des acquis intériorisés de la langue maternelle ; celle-ci est toujours considérée comme un facteur qui fait partie d'un processus d'enseignement apprentissage du français qu'il soit général ou de spécialité

Alors, quelles seraient les distinctions à opérer et quelles seraient les dispositions pédagogiques et /ou ingénieriques à entreprendre ?

La réflexion proposée dans cet article s'articule autour d'une dimension différente, dans le cadre du français sur objectifs universitaires, qui consiste à s'interroger sur les modalités de remédiation susceptibles de mieux gérer les interférences linguistiques à l'oral et à l'écrit qui surgissent lors de l'enseignement du français à l'université.

## 2. Cadrage théorique : Le français sur objectifs universitaires en contexte algérien

Nous nous proposons de décrire la réalité de la formation didactique algérienne concernant les étudiants de filières scientifiques afin de réfléchir à l'élaboration d'un modèle de remédiation pour ces derniers.

C'est ce que nous allons développer après avoir défini les concepts : « Français sur objectifs spécifiques » et « français sur objectifs universitaires ». Selon la définition proposée dans la revue *Le français dans le monde*, retenons que la notion du français sur objectifs spécifiques (FOS) était à ses débuts très circonscrite dans le champ de la didactique du français langue étrangère conçue comme le moyen de répondre à une demande d'adultes.

Intéressés par le français dans le cadre de leur discipline professionnelle et/ou de recherche et peu soucieux de franchir toutes les étapes d'un apprentissage global

## 2.1. Éléments de définition

### 2.1.1. Le français sur objectifs spécifiques

Le français sur objectif spécifique (FOS) se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public bien identifié. Comme l'atteste (**Cuq Jean pierre, 2003, p.p. 109- 110**) : « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelle ou académique ». L'objectif vise à adapter l'enseignement à des professionnels et des étudiants, il s'agit d'une méthodologie centrée sur les besoins de l'apprenant.

La centration sur l'apprenant est le point de départ de toute activité pédagogique comme le soulignent les auteurs (**J-M. Mangiante et C. Parpette, 2004**) : « Sur certains aspects des publics, spécialistes non du français, mais de leurs domaines professionnels ou universitaires, veulent apprendre du français dans un temps limité pour réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat, d'où l'expression objectifs spécifiques. »

En effet, le FOS est considéré comme une réponse méthodologique à une demande de formation émanant des professionnels qui ont besoin de connaissances linguistiques administratives ou des étudiants qui ont besoin de connaissances linguistiques scientifiques sur les deux plans : écrit et oral. C'est dans ce sens que l'accent est mis sur les apprenants spécialistes dans leur domaine professionnel ou universitaire qui sont déjà investis dans leur fonction ou dans leurs études.

### 2.1.2. Le français sur objectifs universitaires (FOU)

Avec l'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur et l'implantation de filières francophones dans les universités, beaucoup

d'efforts sont déployés afin d'instaurer une formation linguistique adéquate aux besoins de ces étudiants. Néanmoins, un nombre considérable d'étudiants rencontrent des difficultés majeures pour poursuivre leurs études dans leurs filières francophones. Ces étudiants cherchent non pas à apprendre le français en général, mais plutôt du français qui s'applique spécifiquement à leur domaine d'études.

Pour faire face à ce problème, une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage du français a émergé, destinée à un public universitaire. Il s'agit du français sur objectifs universitaires défini par (**J.-M. Mangiante, C. Parpette, 2011, p. 5**) comme étant une « déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble »

## 2.2. La démarche FOS/ FOU

L'élaboration d'un programme d'enseignement selon la démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004) consiste à réaliser plusieurs étapes afin de concevoir un référentiel adapté aux besoins du public et aux exigences de la discipline.

La première étape est la conception qui vise une sorte de familiarisation avec le milieu cible afin de découvrir l'organisation, les fonctions, les acteurs et les discours, cette étape appelée aussi « collecte des données » constitue le fondement sur lequel s'appuiera l'élaboration du programme de formation.

Au sein de la même démarche, le passage à la conception didactique s'effectue par le traitement et l'analyse linguistique et discursive des données ; En effet, une fois les données collectées sur le terrain, commence la deuxième étape de tri en fonction de l'état (qualité) des données et de leur adéquation avec les besoins du public préalablement analysés et avec l'objectif de la formation (la demande de l'organisme) ou du projet de référentiel. Il s'agit de dégager les caractéristiques linguistiques, discursives, énonciatives qui vont guider les activités pédagogiques. Analyser ces données en vue de les

exploiter pédagogiquement permettra d'en tirer les compétences langagières associées et de concevoir un « programme » dans lequel ces compétences seront déclinées, décrites et décomposées en savoirs linguistiques, savoir-faire pragmatiques, savoir-être socio-culturels.

La construction d'un référentiel de compétences en langue appliqué à un domaine professionnel particulier permettra de créer un outil facilitant la conception d'un programme de formation

L'évaluation en F.O.S reconduit les pratiques du domaine socio-professionnel sous forme de tâches à réaliser ; les techniques de classe mises en œuvre par le F.O.S. (jeux de rôles / simulations/ tâches communicatives) visent la (re)production de savoir-faire professionnels, mais n'accordent pas assez d'importance aux pratiques de remédiation qui commencent à prendre d'ampleur dans les travaux de recherche en didactique.

### 2.3. Les interférences en contexte universitaire algérien

Il est inévitable de rappeler qu'en Algérie, une grande diversité linguistique est en présence ; l'arabe dialectal, l'arabe classique langue de l'école et des médias ; le tamazigh, le français et actuellement on parle de l'intégration de l'anglais ; plusieurs langues en confrontation. En effet, la langue maternelle (l'arabe dialectal) est la première langue apprise par l'apprenant, elle s'actualise dans le cadre d'une acquisition spontanée. En revanche, le français est une langue que l'apprenant s'approprie dans le cadre d'un apprentissage institutionnel.

Partant de cette réalité linguistique qui s'impose en Algérie, nous estimons que l'acteur- apprenant aura toujours tendance à généraliser les règles de sa langue maternelle à l'apprentissage du FLE et du FOS. Ceci nous permettra de dire qu'une éventuelle manifestation d'erreurs fait son apparition dès le moment où deux systèmes sont en contact.

L'enseignement du FOS et celui du FLE sont attachés aux problèmes de la langue la langue maternelle (l'arabe). En effet, d'après **(De Legge M. et Balmet S., 1992, p 07)** , « dans la mesure où la

problématique posée par les formations sur objectifs spécifiques ne se différencie pas fondamentalement de la problématique générale de l'enseignement des langues, les démarches à mettre en œuvre vont se révéler utilement applicables à toutes situation d'apprentissage »

Autrement dit, le problème de l'influence de la langue maternelle concerne aussi l'apprentissage du français de spécialité dans la mesure où les deux acteurs à savoir l'étudiant dans un domaine universitaire et l'apprenant dans un cadre scolaire, possède une langue maternelle. Mais pour l'étudiant universitaire, ayant intériorisé assez longtemps la langue1, le problème se posera avec beaucoup plus d'intensité. **(Douidi N., 2019, p. 117)** réaffirme qu'« au sein des universités, les étudiants souffrent du passage sans transition d'une scolarisation arabophone - du moins dans les établissements publics -, à un enseignement supérieur où le français occupe une place prépondérante, notamment dans les formations scientifiques, médicales et techniques. Les compétences limitées des étudiants en langue française font donc obstacle au développement de leurs compétences disciplinaires ».

A force de naviguer d'une langue à une autre, les étudiants finissent par ne maîtriser aucune d'entre elles ; ce contexte linguistique ne fait qu'aggraver les phénomènes d'interférences qu'on ne peut plus corriger dans la mesure où l'étudiant fait toujours appel à sa langue maternelle pour produire un énoncé oral ou écrit

En effet, la langue cible (FOS- FOG) ne peut coexister naturellement avec la langue maternelle, autant en raison des différences structurelles qui les séparent qu'en termes de conflit. Les didacticiens affirment que ce lien est conflictuel et qu'il s'exprime par la production d'erreurs systématiques due à une généralisation des règles grammaticales de la L1 (l'arabe) par rapport à la L2 (le français)

Les erreurs commises dans le cadre du FOS seraient donc plus fréquentes que dans le cadre du français général dans la mesure où l'interlangue de l'adulte est plus développée

Les difficultés d'apprentissage, caractérisées par les erreurs dans les productions écrites des jeunes

scolarisés, se poseraient également pour un apprenant dans le cadre du FOS.

Dans de telles situation, l'enseignant en tant que concepteur et facilitateur d'enseignement, est appelé à mettre en place des activités de remédiations plus adéquates qui lui permettent de résoudre ces difficultés qui persistent même après la formation en s'efforçant de faire apprendre correctement cette langue vivante et de la distinguer de l'arabe classique et dialectal.

En effet, l'identification des déviances, leur recensement ainsi que leur analyse permettraient la réduction des erreurs faites dans le cadre d'une acquisition du français sur objectifs spécifiques. Bien plus, l'implication des linguistes et des didacticiens, ayant déjà bénéficié d'une expérience dans ce domaine, pourrait permettre une démarche de qualité à la fois dans la mise en place d'un programme d'apprentissage progressif et la prévention d'erreurs que l'apprenant en FOS est susceptible de faire.

Ce travail se veut une réflexion sur un ensemble de modèles de remédiation proposés dans le cadre de la didactique du FLE qui constituent des pistes de recherche dans la mesure où les erreurs récurrentes ne diffèrent pas fondamentalement de celles du FLE.

Peut-on parler de remédiation en didactique du FOS ? Quel modèle de remédiation appliquer sur des publics universitaires ?

Avant de répondre à ces questions, il y a lieu de s'interroger sur le concept de « remédiation »

### 3. La remédiation

La remédiation est une notion récemment incluse dans l'enseignement/ apprentissage avec la nouvelle réforme. C'est une activité complémentaire qui peut consolider et perfectionner l'enseignement / apprentissage.

Selon (Rey B. et al, 2014, p.17) Nous entendons par remédiation : « l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant(e) de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des apprenants. Elle dépasse le simple soutien ; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels

d'autres apprentissages ne peuvent être construits » Cela signifie qu'il s'agit d'une stratégie adaptée dans le but de réguler les problèmes rencontrés chez les apprenants.

Selon (Cuq, 2003, p. 203), « On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celle-ci sont repérées à [sic] partir d'un diagnostic se fondent sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée ».

De sa part, (Catherine Reverdy, 2017, p.2) définit le dispositif de remédiation comme « le fait de pallier les difficultés des élèves, dans une perspective de « réparation »

De ces définitions, nous retenons que l'enseignant doit soumettre ses apprenants à une évaluation en vue de déterminer les lacunes pour les remédier ultérieurement dans une séance de remédiation dans laquelle, il propose des exercices permettant de combler les lacunes et de perfectionner les apprentissages

#### 3.1. Les modèles de remédiation en FLE

En didactique du FLE, le sujet de remédiation a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs (Dubois. A (2004), Réverdy C. 2017 et Puren Ch. 2019) qui ont essayé de mettre en place des modèles de remédiation, avant, pendant et après la séquence d'enseignement selon le cas, afin de combler immédiatement les lacunes mises en évidence grâce à l'évaluation en apportant une aide adaptée aux difficultés particulières rencontrées par les apprenants c'est-à-dire intervenir en proposant une seconde « médiation » (Deschaux, 2003).

Dans ce travail nous allons mettre l'accent sur deux modèles adoptés en classe du FLE ; l'un classique appelé : modèle initial de remédiation en graphie-phonie proposé par l'IFÉ (Institut Français d'Éducation), le deuxième est adopté par Christian Puren nommé : modèle terminal de remédiation en graphie-phonie :

### 3.1.1. Le modèle classique / « initial » de remédiation

Ce modèle élaboré est basé sur quatre principes :

Le premier critère, celui de l'approche individuelle ; est emprunté à l'autoévaluation qui stipule que chaque apprenant travaille seul sur ses propres difficultés

Le deuxième est celui du traitement ponctuel qui exige que les séances de remédiation ne se situent pas dans le cadre d'un suivi sur toute une année, et moins encore sur plusieurs années ;

Le troisième critère est celui de « la démarche orientée » ; il s'agit de la « réparation » des productions erronées qui se fait directement au moyen de productions correctes, et n'intègre pas une réflexion sur les processus de production des réponses erronées et correctes

Le quatrième critère est basé sur une pédagogie directive : l'apprenant est étroitement guidé au moyen de consignes fermées sur des supports fournissant d'emblée toutes les ressources nécessaires à la réponse correcte (il n'a pas un travail d'acquisition d'une véritable compétence, à rechercher et mobiliser lui-même ses propres ressources).

### 3.1.2. Le modèle de remédiation proposé par (Christian Puren 2019)

A l'instar du premier modèle, le modèle proposé par Christian Puren présente une approche évolutive qui s'actualise à travers un ensemble de critères correspondant à un enseignement à la fois collectif, récursif, réflexif et autonomisant.

Le premier critère tente de mettre en place une approche collective à la place de l'approche individuelle adoptée par le premier modèle

En deuxième lieu, ce modèle passe d'un traitement ponctuel à un traitement dans la durée par le biais du portfolio dans une durée déterminée

Le troisième critère est centré sur la démarche orientée « processus » au lieu d'une démarche orientée « produit » : (une autoévaluation : un retour réflexif sur la manière dont le travail a été réalisé : ex « J'ai bien écrit ? »)

Le quatrième aspect de ce modèle amorce un travail d'autonomisation qui se réalise en quatre phases :

a) Le choix du modèle de portfolio (un outil d'auto-évaluation) ;

b) Les questions destinées à susciter l'auto-évaluation (« J'ai bien écrit ? », et aussi la question qui suscite la co-évaluation « Je montre à mon camarade »),

c) Les questions qui suggèrent aux apprenants de prendre eux-mêmes des initiatives dans le groupe-classe, soit pour intervenir soit pour réagir à l'intervention d'un autre

d) Les phases de travail individuel puis de présentation de ce travail et de co-évaluation en binômes (compte-rendu commun au groupe-classe)

### 3.2. Quel modèle appliquer en FOU ?

Dans un contexte universitaire, et après une évaluation formative, comment peut-on réagir ? Et en particulier, pour ce qui nous intéresse dans le cadre de cet article, quel modèle appliquer en termes de remédiation linguistique ?

Remettant en cause la perspective de (Abry, 2002, p. 203) qui met en évidence l'importance d'adapter les outils de remédiation en fonction des besoins du public : « les outils pédagogiques utilisés par les enseignants de français sur objectifs spécifiques ne sont pas différents de ceux utilisés par les enseignants de français général, mais tout est dans l'adaptation, l'organisation, la progression que la situation d'enseignement et l'analyse des besoins requièrent. »

La mise en place d'un dispositif de remédiation nécessite en effet la conception d'une action réfléchie et adaptée aux besoins spécifiques de ce public. Dans le domaine de la didactique du FOS, le formateur doit élaborer des activités de remédiation en adoptant la linguistique contrastive ; l'identification des déviations ainsi que leur analyse permettrait de réduire ces erreurs et d'assurer une meilleure formation adaptée au contexte sociolinguistique des étudiants algériens.

Nous pourrions donner au public professionnel le type de règles qui régissent l'emploi des auxiliaires par exemple, toujours liées aux règles de la langue maternelle ; faire ensuite en sorte que le dispositif pédagogique et les contenus enseignés, notamment en français, soient riches en matériaux linguistiques qui reflètent un enseignement prenant en charge un

certain nombre de reflexes temporels, anciens et contraignants

Ainsi l'apprenant deviendra capable de :

- Synthétiser ses connaissances et de mobiliser des capacités métalinguistiques
- Établir un système de correspondances inter linguistiques entre sa langue maternelle et la langue cible
- Une certaine conscience de ses propres stratégies d'appropriation
- Une certaine dextérité dans la sollicitation et l'exploitation d'informations sur la langue cible

La remédiation des notions grammaticales devra tenir compte des arguments énumérés en mettant en place des stratégies métalinguistiques, métacognitives qui entraîneront l'apprenant du FOG et celui du FOS vers une révision, une reconstruction de leurs conceptions et un rapprochement et/ ou une similitude de celles-ci avec les règles de fonctionnement de la langue cible

De ce fait, il n'existe évidemment pas de réponse simple et unique à notre question dans la mesure où les besoins des étudiants universitaires comportent une dimension d'ordre social relative à la langue maternelle de l'apprenant et son contexte sociolinguistique.

L'accent est mis sur le savoir-faire professionnel, sur les objectifs de la formation en termes de tâches à réaliser ; ce qui explique l'importance que revêtent en F.O.S. les jeux de rôles, les simulations (technique importée par F. Debyser (1973) du monde de la formation professionnelle afin de susciter dans la classe de FLE des échanges « authentiques », puis reprise ensuite en F.O.S.).

#### 4. Conclusion

Le but de cette réflexion était de mettre le point sur la possibilité d'inclure un modèle de remédiation censé d'aider les étudiants algériens en difficultés à résoudre les problèmes liés aux interférences.

Vu l'importance des erreurs interférentiels que commettent les apprenants dans le cadre de leurs formation universitaire, il est nécessaire d'impliquer les linguistes et les didacticiens dans ce domaine afin de réfléchir à la conception la remédiation comme

un véritable projet en le négociant, le planifiant, l'organisant et le réalisant selon des critères définis.

Concevoir l'activité de remédiation en didactique du FOS à travers une démarche visée et adaptée, permettrait d'instaurer un processus qui vise la promotion de la formation en diversifiant les tâches à réaliser en classe par le biais d'un programme spécifique concernant chaque apprenant en fonction de ses connaissances, ses habiletés, ses intérêts et surtout la nature de ses difficultés. Par ailleurs, il est nécessaire de mettre en place des outils conceptuels qui aideraient ces apprenants à établir un système de correspondance inter linguistique entre sa langue maternelle et la langue cible à travers des tâches authentiques à réaliser ; en utilisant le portfolio / jeux de rôles/ simulations/ tâches communicatives) visent la reproduction de savoir-faire professionnels dans des situations « authentiques »

En somme, pour orienter convenablement la remédiation, il faut prendre en compte l'importance de l'erreur. (Sandrine Grosjean 2012, p.54), confirme l'idée : « L'erreur que produit un élève dans son apprentissage est un élément particulièrement pertinent de son chemin de compréhension. C'est en s'appuyant sur ses erreurs et celles des autres que tout apprenant peut réorienter la construction du savoir pour lui et pour d'autres ». Il s'agit de prendre conscience des formes linguistiques erronées produites par l'apprenant ; en particulier quand celles-ci se révèlent de sa langue maternelle, de ses savoirs sur la langue afin de mettre le point sur la source de cette difficulté en mettant l'accent sur la différence entre les deux systèmes en lien (arabe / français)

#### Conflit d'intérêt

Je déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts.

#### Bibliographie

- Abry, D. (2002). Y a-t-il des approches méthodologiques particulières selon les domaines de spécialité ? Les cahiers de l'ASDIFLE, 14, 201-203.
- Cuq J-P., (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé Internationale, Paris
- De Legge M et Balmet S. (1992). In Pratiques du français scientifique, p 07, Ed. Hachette.
- Douidi Nadhir, (2019) « De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins » in Revue méthodal : revue internationale de méthodologie

d'enseignement/ apprentissage des langues N°3 Juillet 2019, Montpellier 3, France, P 117.

- Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres.
- Lehmann Denis (1993), Objectifs spécifiques en langues étrangère, Hachette, Paris
- Mangiante J-M et Parpette C., Le français sur objectifs spécifiques ou l'art de s'adapter, En ligne disponible sur : [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4325894/mod\\_resource/content/1/FOS\\_%20art\\_de.Chantal\\_Parpette\\_et\\_Jean\\_Marc\\_Mangiante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4325894/mod_resource/content/1/FOS_%20art_de.Chantal_Parpette_et_Jean_Marc_Mangiante.pdf)
- Puren Christian (2019), « De la remédiation pédagogique à la remédiation didactique : concepts et méthodologies » in : KRIDECH Abdelhamid, MEDJAHED Lila, BENRAMDANE Farid (coord.). 2019. Les enjeux de l'école de qualité. Evaluation pédagogique, terrains, méthodologies et outils, Alger : INRE Institut National de Recherche en Education, pp. 42-55
- Rey. B, et al, (2014), Pratiques de la pédagogie différenciée à l'école primaire, p.17. Citée d'après l'intervention de P. Pilard, IA-IPR lettres, devant Groupe Académique Socle Commun, PDF, p. 1

---

### **Comment citer cet article selon la méthode APA:**

Fatima Zahra Bouthiba (2023), L'évaluation en contexte universitaire algérien : quelles contraintes ? quels réajustements ?, revue académique des études sociales et humaines, vol 15, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pages: 752-759.