

جامعة يحيى فارس البدية

Université Yahia FARÈS Médéa

مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

الهيئة الجزائرية للبحوث العلمية

Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



De l'utilité du référentiel en classe de français à l'université.

Etat des lieux et perspectives

The usefulness of the reference framework in university French classes.

Current situation and prospects

Djamel KADIK

djamelkadik@gmail.com

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Ludmia YAAGOUB

loudmilayaag@yahoo.fr

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Abdelaziz ABBAS

abdelaziz.abbas@mail.com

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Mohamed MILOUDI

francbejaia@yahoo.fr

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 12 N° 01 janvier –juin 2023 pages 12-47

Pour citer l'article :

KADIK D., YAAGOUB L., ABBAS A., MILOUDI M. (2023). «De l'utilité du référentiel en classe de français à l'université. Etat des lieux et perspectives» Didactiques Vol. 12 N° 01, pp.12-47

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

De l'utilité du référentiel en classe de français à l'université.

Etat des lieux et perspectives

The usefulness of the reference framework in university French classes.

Current situation and prospects

Djamel KADIK*

djamelkadik@gmail.com

Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Abdelaziz ABBAS

abdelaziz.abbas@mail.com

Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

LudmiaYAAGOUB

loudmilayaag@yahoo.fr

Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Mohamed MILOUDI

francbejaia@yahoo.fr

Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes

Université de Médéa (Algérie)

Reçu : 04/ 08/ 2023

Accepté : 09/ 08/ 2023

Publié : 15/ 08/ 2023

Résumé

Dans cet article, il s'agit de questionner l'utilité du référentiel de langue française dans tout apprentissage et enseignement de cette langue à l'université. Il prend, comme exemple, le programme de 1^{ère} année des « lettres et langues étrangères » du socle commun en Algérie (2014). Pour ce faire, nous avons procédé à partir d'un examen critique de ce dernier et d'un test que nous avons mené avec les étudiants de 1^{ère} année en 2020 au département des Langues Etrangères filiale Langue Française (Université de Médéa) chose qui nous a permis de connaître leurs niveaux... Nous avons constaté dès le début que ce socle est dénué en amont de tout référentiel lui permettant de mesurer les niveaux des apprenants ou d'observer leurs progressions tout au long de leur

* Auteur correspondant

formation, en compétences langagières, en savoirs littéraires, en cultures de langue, et en savoirs métalangagiers en situations académiques, et éventuellement en compétences socioprofessionnelles. A la fin de ce parcours de recherche, nous avons esquissé un début de référentiel, à développer davantage pour appuyer notre idée centrale sur le rôle essentiel que celui-ci pourrait avoir dans toute formation en langues et particulièrement dans cette recherche en langue française.

Mots-clés : Langue française, Référentiel, Programme, Compétences, Progression.

Abstract

The aim of this article is to question the usefulness of the French language referential in all learning and teaching of this language at university. Taking as an example the 1st-year " Lettres et Langues Etrangères " syllabus of the Algerian Common Base (2014), we proceeded from a critical examination of the latter and a test we carried out with 1st-year students in 2020 at the Department of French Language Subsidiary Foreign Languages (University of Medea), which enabled us to find out their levels... From the outset, we found that this foundation lacked any reference framework enabling us to measure learners' levels or observe their progress throughout their training, in terms of language skills, literary knowledge, language culture, meta-language skills in academic situations, and possibly socio-professional skills. At the end of this research, we have sketched out the beginnings of a reference framework, to be developed further to support our central idea of the essential role it could have in all language training and particularly in this research into the French language.

Keywords: French language, Referential, Program, Competencies, Progression.

Introduction

En dépit des réformes et d'un programme nouveau des langues arrêté (au sens administratif) dans l'enseignement supérieur en Algérie (2013 et 2014) et révisé en 2021^{*}, il est à constater que les étudiants inscrits en licence de langue française éprouvent

ⁱ La nouvelle version du programme de 2021 n'est pas prise en compte dans cet article. Son application en 1^{ère} année commence à partir de l'année universitaire 2023-2024.

toujours des difficultés en expression comme en compréhension, à l'écrit comme à l'oral. Plusieurs facteurs pourraient être à l'origine de ce constat comme le volume horaire, l'absence de la prise en considération effective du travail personnel, l'absence de référentiel de compétences, le peu de démarches didactiques dans la réalisation des activités, le manque d'efficacité des supports utilisés, en plus de l'absence de formation des enseignants en LMD, et actuellement le manque de compétences des enseignants et des étudiants en numérique pédagogique.

Le système LMD installé en Algérie depuis 2004 a connu à partir de 2013 une remise en cause due à la prolifération des thématiques de licences et masters proposés, des thématiques prolixes dont il était difficile de cerner les cohérences non seulement pour les formations, mais aussi pour les professionnalisations. D'où la mise en conformité engagée par la tutelle dès 2013 pour uniformiser les licences par un seul canevas académique ayant un socle commun de 2 ans, puis une 3^{ème} année avec des intitulés uniques pour les matières, appliqués à toutes les filières du domaine « lettres et langues étrangères ». A cela, on peut ajouter l'harmonisation des masters à partir de 2016 par un ensemble d'intitulés uniques. Par ailleurs, on a laissé une liberté de programmation pour les licences et masters dits professionnels ou professionnalisants. Toutefois, les licences et masters « arrêtés » étaient souvent des masters dits académiques, mais avec peu des masters dits professionnels puis professionnalisants.

Actuellement, et même durant l'application du système LMD, on met le doigt sur la responsabilité de ce système dans la baisse du niveau, tout en ayant la nostalgie de la licence classique de quatre ans. Mais souvent, on ne peut parler d'une application bien étudiée de ce parcours universitaire d'enseignement supérieur en Algérie, environnement socio-économique inadapté ou peu collaborateur avec l'Université, ou encore un autre facteur : peu de mobilité sinon inexistante.

1- Corpus, problématique et objectif de la recherche

Dans ce qui suit, nous prenons en compte, le programme en vigueur (2014) comme corpus, la nouvelle révision de ce programme en 2021 étant laissée pour une étude ultérieure en relation avec le système LMD appliqué. Avec le recul nécessaire de plus d'une dizaine d'années, il convient de faire un diagnostic sur le fonctionnement de ce système où des anomalies pourraient être apparues et auxquelles d'éventuelles corrections peuvent être apportées. Comme on le verra, notre objectif est plutôt descriptif et évaluatif en relation avec l'absence d'un référentiel en langue française.

Vu la complexité des facteurs susmentionnés à grands traits, et pour bien cerner notre sujet de recherche, et en prenant la notion de référentiel comme objectif directeur, nous formulons notre problématique comme suit : un référentiel de compétences langagières et socioprofessionnelles permettrait-il de répondre aux besoins langagiers des étudiants de licence de français?

Il s'agit surtout de prendre comme première hypothèse, l'utilité du référentiel dans toute programmation des apprentissages et enseignements dans les langues étrangères. Nous pensons que la création d'un référentiel disciplinaire de langue française demeure essentielle (même s'il s'agit pour notre recherche d'une esquisse non d'une officialisation du référentiel). Dans ce qui suit, nous prenons comme corpus, notamment le programme de 1^{ère} année de licence de français et surtout les matières d'apprentissage langagier. Rappelons ici que n'importe quel programme universitaire doit prendre en charge l'installation des compétences socioprofessionnelles, même dans le cas d'une licence dénommée académique. Cette problématique sera développée dans un autre article si un autre temps de recherche nous le permettra.

Le référentiel pour la licence académique de français doit tenir compte aussi de l'architecture du programme. En effet,

plusieurs matières disciplinaires existent dans la licence de langue française que nous pouvons regrouper en piliers comme suit :

- matières d'apprentissage langagier (Expression Orale (E.O.), Expression écrite (E.E.), Compréhension Orale (C.O.), Compréhension Ecrite (C.E.) ; Grammaire...),
- matières littéraires,
- matières de linguistique,
- matières méthodologiques
- et des matières pour spécificités d'enseignement, comme la didactique et les langues en spécialités.

Par ailleurs, nous émettons une autre hypothèse selon laquelle il serait possible dans le référentiel que les matières fondamentales et méthodologiques comme la linguistique, les cultures et civilisations...etc. contribuent pour la création des compétences langagières en 1^{ère} année, sans qu'elles perdent leurs spécificités disciplinaires. Une « porosité » entre matières qui permet de consolider les apprentissages dans chaque matière, et notamment les matières fondamentales.

Dans le programme, et d'un point de vue de compétences plurilingues, et en plus d'unité fondamentale et celle méthodologique, d'autres unités existent, en l'occurrence l'unité « transversale » et l'unité « découverte ». Ces dernières incluent des matières comme l'anglais, la langue nationale et la traduction. Cet état de fait pourrait contribuer à créer des compétences plurilinguistiques et aussi une certaine compétence en traduction, nécessaires dans des situations académiques ; mais aussi pour prévoir des performances pour les étudiants comme futurs utilisateurs des langage(s) dans des situations professionnelles.

Les notions de compétence, de tâches et d'activités didactiques, de progression de niveau en langue, de volumes horaires, de situations langagières demeurent des notions clés théoriquement et empiriquement pour cerner notre réalité du terrain et des perspectives d'amélioration. La lecture du socle

commun, du moins sa 1^{ère} année, demeure le premier objectif de cette recherche. Les premières propositions de référentiel, qui sont données comme exemple, est la dernière action dans cette recherche-formation

Dans le contexte universitaire algérien d'apprentissage des langues étrangères, et parmi elles le français, il est à remarquer que le terme de référentiel est quasi absent dans toute conception des programmes. Le seul usage de ce terme et de sa définition dans ce contexte, et que nous pourrions citer, est celui d'un ensemble de référentiels généraux englobant tous les domaines (dit Cycle référentiel). Il avait été réalisé par le Ministère de l'enseignement supérieur algérien en collaboration avec l'Union européenne. Il avait eu comme sigle PAPS-ESRS (2015). A cette époque, l'Algérie avait fait valoir sa volonté d'appliquer la méthodologie *Approches par compétences* dans l'enseignement supérieur. Ce référentiel englobant est composé de plusieurs référentiels : référentiel de compétences, référentiel de métier, référentiel de formation, référentiel assurance qualité en plus des descriptions de notions en rapport avec la vie estudiantine à l'université (Dossier d'habilitation, Nomenclature des diplômes).

Pour le référentiel de compétences dans ce cycle, il s'agit par exemple, de spécifier les compétences transversales comme *s'exprimer oralement*. Quant aux compétences disciplinaires, elles concernent chaque domaine, filière ou spécialité ; parfois pour une certaine étape de la formation : licence, master, doctorat. Par ailleurs, nous trouvons dans ce même cycle, des référentiels pour LMD, référentiel en domaines et parmi eux le domaine des langues étrangères... Ce cycle référentiel donne des instructions exprimées de manière générale.

Ces référentiels ont vu le jour en 2015, donc après la mise en œuvre du programme de licence des langues étrangères (2013, 2014), programme où on considère les deux premières années comme socle commun. Quant à la révision du même programme en 2021, il ne se réfère pas à ces référentiels, ni-même à la notion

de référentiel. Rappelons que ces référentiels sont souvent motivés par la volonté de professionnalisation, alors que les licences et les masters proposés et mis en application sont dans la majorité des cas des masters académiques. Malgré cela, répétons-le, qu'il est difficile dans une formation universitaire de concevoir une licence ou master académiques sans prévoir un horizon professionnel. Nous verrons dans un travail ultérieur la difficulté de penser des licences et masters même académiques sans cet horizon.

L'objectif principal de notre recherche était donc la volonté de concevoir un référentiel pour la filière de licence « Langue Française », domaine « Lettres et Langues étrangères » en prenant la 1^{ère} année comme corpus de recherche.

2- Cadre théorique

Cet objectif prend en compte des compétences à acquérir dans des situations d'apprentissage en expression et en compréhension, en classe et en devenir dans le parcours académique de l'apprenant, et enfin dans les tâches d'utilisateur autonome de la langue dans des situations socioprofessionnelles :

1. Des compétences à asseoir pour des situations générales d'expression et de compréhension et qui sont d'ailleurs nécessaires dans les performances non seulement académiques mais aussi socioprofessionnelles.
2. Des compétences académiques, où il s'agit pour l'apprenant d'utiliser des genres didactiques en classe de français comme l'examen, l'exposé oral et écrit, jeu de rôle, scénarisations...etc. en mesure de créer des compétences académiques.
3. Des compétences socioprofessionnelles à prévoir pour des situations professionnelles (enseignement, administration...) une fois la formation terminée.

Ces objectifs, une fois réalisés, auront au moins deux finalités pour le référentiel :

- L'apprenant devra avoir un *output* communicationnel positif en langue, par l'appropriation des compétences et par des schémas de situations professionnelles à la fin du cursus, ce qui lui permettra de négocier la parole en situations, et lui procure la sécurité linguistique nécessaire à l'exercice de ses tâches de communication générale ; mais aussi l'exercice des tâches professionnelles, lesquelles sont essentiellement langagières.
- Par ce référentiel également, l'enseignant et l'apprenant auront des indicateurs qui lui permettront de réaliser et de concevoir leurs enseignements et apprentissages avec une progression palpable.
- Sans s'étaler davantage, notons que tout référentiel doit être inséré dans un curriculum. Parmi les éléments de ce curriculum en plus du référentiel, il faut tenir compte de la création d'environnement numérique qui devra être mis en relation avec l'enseignement institutionnel et l'apprentissage autonome. La classe traditionnelle n'est pas la seule espace-temps d'apprentissage, ni même la bibliothèque dans le sens traditionnel. Le travail autonome en dehors de la classe ou en rapport avec la classe est plus que nécessaire, mais accompagné d'un environnement universitaire riche par des centres de ressources en langues, et par le numérique... d'où une ergonomie du contexte universitaire qui doit être réfléchie et à réaliser.

Plusieurs notions et concepts doivent être définis pour réaliser cette recherche. Parmi eux : référentiel bien entendu, compétence, situation, progression.

Si nous pensons à définir le mot référentiel, la première définition pourrait être celle d'un dictionnaire de spécialité :

Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. La construction, l'emploi ou l'évaluation d'éléments de dispositif didactiques sont des activités qui gagnent d'être objectifs et formalisées, dans la mesure où on pourra, pour intervenir, comparer des éléments dont certains serviront de normes ou de repères. (Richterich, 1985). (Cité par Cuq dir. 2003, p.212)

Cependant, on ne peut réfléchir à la notion de référentiel sans la mettre en relation avec la notion de compétence, même si cette dernière demeure une notion polysémique comprise différemment par les chercheurs. Malgré cette polysémie, nous pouvons la définir ainsi à partir du CECRL :

- « Les compétences sont l'ensemble des connaissances et des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- Les composantes générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. » (Cadre européen commun de Référence pour Les Langues, 2001, p.15).

Il est évident que ces compétences s'inscrivent dans un domaine, comme le remarque le CECRL. Ce domaine est composé de situations, notion déjà en rapport avec les compétences. Pour notre recherche, il s'agit bien de situations de communications générales, mais aussi académiques et à la fin du parcours, des situations socioprofessionnelles. Dans toutes ces situations, la

langue est le véhicule le plus nécessaire, pour apprendre et agir en classe ou en dehors de la classe.

Nous avons insisté aussi sur la notion de tâche et son éventuel impact sur la conception du référentiel. La notion d'activité fragmente l'apprentissage, mais la notion de tâche permet à l'apprenant des actions dans des projets qu'ils soient langagiers, littéraires, ou autres. De ce fait, cette notion peut se conjuguer avec des notions habituelles dans la didactique algérienne comme *projet, travail en collaboration*.

La notion de progression est aussi questionnée, elle est très primordiale par son rôle dans l'installation des compétences langagières mais aussi dans l'acquisition des savoirs littéraires, civilisationnels, métalinguistiques et didactiques. Notion traditionnelle, mais elle est un indicateur du développement des compétences de l'apprenant.

Elle est présente dans tout enseignement/apprentissage dans des tâches et activités assumées par l'apprenant. L'autonomie de l'apprentissage joue certainement son rôle dans la progression des actions didactiques de l'apprenant comme le programme individuel, le portfolio...etc. Il est évident que cette notion accompagne l'apprenant et l'enseignant dans toute évaluation ou auto-évaluation dans le parcours pour acquérir l'autonomie non seulement d'apprentissage mais aussi permettre l'acquisition de l'autonomie langagière ; c'est-à-dire avoir par l'apprenant des compétences langagières dans des situations communes, professionnelles et académiques.

Nous empruntons une définition de « la situation » à la didactique dite professionnelle

[...] Etre compétent pour une situation ou une classe de situations consiste alors à pouvoir s'en débrouiller, faire face se tirer d'affaire, parfois même maîtriser la situation. Autrement dit, c'est pouvoir agir avec elle, sur elle, ne pas être seulement passif et réactif, ne pas trop en subir les

aléas, les événements, les conséquences. Un professionnel compétent est alors une personne capable de maîtriser un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou un métier. (Mayen et al. p.33).

Il s'agit d'abord d'acquérir par l'étudiant des compétences en situations académiques d'apprentissage qui lui permettent d'assumer « son métier d'étudiant ». On peut citer comme situations : l'examen, l'exposé, le projet, la soutenance...etc. situations où il s'agit de maîtriser non seulement des genres didactiques, mais aussi d'acquérir ou d'utiliser la langue dans des situations.

Il s'agit aussi de prévoir des compétences dans situations générales d'utilisation de la langue, mais aussi dans des situations professionnelles à venir : enseigner, utiliser le langage administratif dans des situations professionnelles de travail...

De ces faits, la progression comme concept doit se manifester dans les textes relevant des objectifs de l'enseignement comme les curricula, les référentiels, les programmes.

3- Cadre méthodologique

Les problématiques de l'enseignement/apprentissage du français relèvent des préoccupations de notre laboratoire de Langue et des Textes (LDLT) (Voir à ce propos notre ouvrage de 2015 sur l'enseignement du français dans les filières technologiques (Kadik et al. 2015). Les millésimes des apprenants changent, les attentes et besoins nouveaux se font jours, avec cependant une constante : les apprenants du français langue étrangère peinent à atteindre le niveau escompté à la fin du cursus de la licence et même jusqu'au master. C'est dans cet état d'esprit que le réexamen du programme de la première année licence de français pourrait montrer des insuffisances ou des incohérences passées inaperçues jusque-là, mais il y a fort à croire que l'un des facteurs

essentiels pourrait être l'inadéquation du niveau d'entrée des apprenants avec le niveau d'entrée supposé dans le canevas.

Aussi notre recherche s'est-elle faite sur deux plans : l'évaluation du niveau des apprenants en première année licence de français et la discussion du programme, dans un objectif toujours le même, l'utilité de la création d'un référentiel. Ce dernier doit précéder le programme comme référence.

3-1 Pour le problème du niveau des étudiants

Nous avons ainsi élaboré et soumis un test de niveau pour la 1ère année licence de français au début de l'année 2019/2020 à l'université de Médéa (département des langues étrangères filière de langue française), un test en compréhension écrite, en expression écrite et en compréhension orale. Nous n'avons pas pu soumettre le test d'expression orale, cela est dû aux conditions défavorables installées par la pandémie de la Covid 19.

Le nombre des étudiants testés pour CE, CO, EE était de 108 étudiants. Le barème de l'évaluation adopté par l'équipe est le même que celui du DELF, c'est-à-dire 25 points par compétence. Autrement dit, si l'apprenant obtient une note supérieure ou égale à 12.5/25 cela signifie qu'il a le niveau B1 pour la compétence considérée, avec une note inférieure à 12.5 il a un niveau A1/A2 comme le montre le tableau en annexe qui relate les notes des apprenants testés.

Les résultats des tests effectués pour connaître le niveau des étudiants de 1ère année en licence de français mettent en évidence que la plupart d'eux ont le niveau A1 et A2 sur l'échelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Il est à noter que la compétence en langue des apprenants ayant ce niveau est réduite à la compréhension et la production des expressions les plus simples destinées à un usage de la vie quotidienne. Or, les apprenants seront amenés à travailler sur des textes et à produire des discours beaucoup plus élaborés compte tenu de leur spécialité à savoir le Français Langue

Etrangère (FLE), mais aussi professionnelle et académique. Moins de 25 testés sur 108 environ peuvent être considérés comme étant de niveau dépassant l'A2.

Par ailleurs, et pour observer davantage les niveaux des étudiants en progression, nous avons analysé des copies d'étudiants de master 1 et 2 pour observer s'il y a une évolution par rapport au niveau A2 et B1, une évaluation qualitative. Malheureusement, l'analyse des copies, du moins à l'écrit, manifeste souvent des dysfonctionnements qui doivent disparaître aux niveaux A1, A2, B1...

- Décrochage générique par rapport au type de consigne : reprendre le cours pour une question d'analyse.
- Dysfonctionnement syntaxique.
- Dysfonctionnement orthographique.
- Ruptures sémantiques : hiatus dans l'ordonnancement des idées.
- Dysfonctionnement sémantique : formulation en décalage par rapport à l'idée à exprimer (décrochage sémantique).
- Décrochage typographique (ponctuation, mise en page, mise paragraphe inadéquates).
- Décrochage phonético-scriptural.
- Décrochage par rapport à la consigne : thématization par rapport au cours non par rapport à la question posée.
- Pauvreté intertextuelle en dehors du cours.
- Réponse par énumération comme stratégie inadaptée de l'étudiant ...

Ce test confirme encore le sentiment partagé. Si la problématique de l'enseignement/apprentissage du français relève des préoccupations sans cesse renouvelées, que les attentes et besoins nouveaux continuent à se faire jour, il y a cependant une constante : les apprenants du français langue étrangère peinent à atteindre le niveau escompté à la fin du cursus de la licence.

De cette situation, il peut ressortir deux cas de figures pour la remédiation :

- La nécessité d'une année préparatoire (contraintes institutionnelles : aval de la tutelle, réforme ...).
- L'optimisation de l'enseignement avec les canevas actuels à travers une démarche plus efficiente. Mais cela ne peut s'effectuer qu'à travers un référentiel. Il est difficile de concevoir un programme sans référentiel en amont, lequel est un indicateur primordial de progression dans chaque évaluation.
- Nous avons donc adopté la figure précédente, vu qu'il est difficile que la 1ère figure soit acceptée.

Ce genre de test au début de chaque année est nécessaire mais dans un objectif qui doit être continu durant les trois années de licence pour observer l'évolution progressive des étudiants.

3-2 Pour le programme du domaine Lettres et Langues Etrangères

Signalons que ce programme est appliqué à toutes les filières des langues étrangères.

Il est à constater qu'il y a deux années de socle commun dans cette licence contrairement à d'autres disciplines universitaires qui n'ont qu'une seule. Cela manifeste l'intérêt pour un enseignement/apprentissage plus efficace pour un public qui ne maîtrise pas suffisamment ces langues. Dans le même ordre d'idées, les concepteurs de ce socle commun (dans la version 2014) ont supprimé les cours magistraux dans les matières de langue, en instituant uniquement des travaux dirigés et en augmentant leurs volumes horaires des matières comme EE, EO, CE, CO. Cet intérêt pour les pratiques langagières s'est poursuivi en 3^{ème} année par la reconduction des matières de langue déjà citées.

Mais cette préoccupation concernant ces matières fondamentales n'a pas été suivie par une attention à la progression ; même si dans le contenu de certaines matières, les concepteurs avaient insisté sur la progression du degré de difficulté des textes, notamment littéraires, en allant des récits courts par exemple vers des textes plus longs...etc. A ce sujet dans le 2^{ème} semestre par exemple, « Les compétences, types d'activités, et contenus du S1 sont appliqués à des textes longs et complexes ».

Il n'est pas évident de fixer un critère à partir duquel on décide que tel texte est court et tel autre est long, et encore moins de dire que le degré de difficulté d'un écrit est proportionnel à sa longueur.

Notons aussi, que les directives ou les instructions du socle commun demeurent, en dépit de tout, assez générales pour désigner efficacement ce qu'on veut installer comme compétences.

S'agissant de cette notion de « compétences », elle est utilisée au pluriel et citée 40 fois, pourtant à aucun moment elle n'est définie ou détaillée, cependant il est souvent demandé à l'enseignant à la fin de chaque semestre de décrire en 03 lignes les compétences acquises dans chaque matière : *Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*). Parfois, la notion est citée pour désigner une partie d'une compétence.

Quant au terme « situation (s) », il est cité 11 fois, sans rapport direct avec « compétences ». S'il s'agit parfois bien de situations, on l'utilise pour caractériser des situations générales : « *situations de communication, dans la vie courante, dans le discours, situations* ». Parfois, il est inclus dans des descriptions des matières sans qu'on sache que le mot *situation* englobe également des contenus d'autres descriptions en amont ou en aval du contenu de la matière.

« **Contenu de la matière :**

Types d'activité

Compréhension

- écouter des messages audio
- sélectionner et hiérarchiser des informations
- identifier des voix

Expression

- exercices d'élocution
- présenter son point de vue, s'exprimer sur ses sentiments
- réagir à des situations
- répondre à des questions
- résumer, synthétiser, reformuler
- poser des questions pour se renseigner
- débattre à propos de sujets familiers »

De ces faits, l'expression « situations » dans ce socle est plutôt un mot non un terme, elle est englobée dans une multitude de descriptions qui paraissent comme situations ou des parties de situations.

Rappelons également que ce même socle a donné le même volume horaire, que ce soit pour les cours en présentiel et pour les travaux personnels (375 heures semestriel), mais ne citant aucun genre d'activités pour ces travaux personnels et qui peuvent être en rapport avec le présentiel ou en autonomie d'apprentissage.

Dans ce socle commun, il est parfois évident de voir que les notions et concepts ne sont pas généralement monosémiques ou en relations étroites avec les savoirs scientifiques de références comme le montre l'exemple suivant, dans lequel on mêle des termes comme *type*, *schéma* et *genre* sans précision terminologique.

« Connaissances préalables recommandées

- Reconnaître et identifier : les formes du discours (narration, descriptions etc.), idée. principales et secondaires, les causes et les effets, traits d'un personnage...

- Décoder des messages écrits en utilisant les stratégies appropriées à ce niveau.
- Maîtriser les différentes stratégies de lecture.
- Repérer le sens explicite (ou littéral) d'un texte court et simple.

Production de différents types de textes courts en se référant aux schémas textuels, aux modèles et typologies des genres de discours. » (Socle p.34).

Tout cela confirme l'utilité d'un référentiel qui inclut, niveaux, progression, monosémie des notions dans toute création d'un programme de langue ...etc.

4- Résultats et Perspectives

Pour permettre aux étudiants de développer leurs niveaux en langue française, en concert avec leurs parcours universitaires, il y aura besoin d'un référentiel critérié. Dans ce dernier, les notions que nous avons évoquées doivent être mises à contribution dans la planification de la formation de licence d'une manière complémentaire et graduelle. Plusieurs perspectives peuvent être proposées, mais dans tous les cas de figure le référentiel reste toujours essentiel.

Nous évoquons premièrement des propositions difficilement réalisables comme

- La nécessité d'une année préparatoire en langue. Cela pourrait être difficile à réaliser, vu les contraintes institutionnelles : aval de la tutelle, réforme ...
- Ou encore la nécessité que les étudiants d'obtenir par exemple 13/20 en français au bac pour accéder à la licence de français, et par-là avoir presque le même profil d'entrée afin d'observer par la suite leurs niveaux en progression durant leurs cursus.

Mais ce qui paraît ou doit être essentiel à réaliser :

- ✓ La nécessité d'une ergonomie de l'environnement universitaire, qui prend en considération l'installation dans chaque université d'un centre de ressources en langues, ressources imprimées, audio-visuelles et numériques, mais avec présence de ressources humaines qualifiées en langues et ayant des connaissances en référentiels de langues et en bibliothéconomie. Ces ressources humaines seront des tuteurs et des conseillers qui doivent être qualifiés pour ce métier d'accompagnateur de l'apprenant. L'idée de tuteur existe dans le LMD, mais le tuteur doit être dans le cas qui nous intéresse un professionnel en didactique, en ingénierie pédagogique et en bibliothéconomie pour les langues afin d'aider l'apprenant en autonomie pour accéder au niveau langagier espéré dans sa formation. Le rôle de l'enseignant ici n'est pas à ignorer pour encourager l'apprentissage autonome de l'apprenant. Le rôle du portfolio est également important pour observer diachroniquement la progression de l'apprenant en langue.
- ✓ Dans tous ces cas, le référentiel doit être présent par ses descriptifs en niveaux, tâches et activités.
- ✓ Comme nous l'avons signalé, l'environnement universitaire doit être riche en ressources humaines, ressources imprimées, audio-visuelles et numériques
- ✓ L'étudiant doit avoir à la fin de son parcours de licence au moins le niveau C1 nécessaire non seulement pour la maîtrise de la langue, mais aussi primordial dans les parcours académique et professionnel qui suivront.

4-1 La porosité des matières : relations d'interdépendance

La multiplicité des savoirs que les enseignants doivent transmettre aux apprenants à travers les différentes matières induit un éparpillement de leurs efforts. Aussi semble-t-il pertinent d'articuler les contenus et les programmes autour d'un

ensemble de thématiques centrales reprises dans toutes les unités du canevas, du moins celles de 1^{ère} année afin de fédérer les efforts des acteurs de de l'enseignement/apprentissage pour parvenir ainsi aux objectifs assignés.

La récurrence thématique aussi bien dans les matières de spécialité que celles à finalité communicative offre de nombreux avantages :

- La possibilité d'appréhension d'un sujet sous différents aspects et donc plus en profondeur.
- Le travail sur un sujet donné pendant une vingtaine d'heures par semaine permet l'installation et la décantation des savoirs chez les apprenants grâce au réinvestissement des acquis d'une matière dans une autre.
- Une progression harmonieuse dans les enseignements grâce à la synchronisation des enseignements.
- Les enseignants de ces matières doivent harmoniser leurs actions didactiques avec le comité du domaine ou des enseignements.

Le schéma en annexes est une ébauche de ce que pourrait être une progression synchronisée des enseignements, une porosité des matières qui permet davantage d'accroître la familiarité avec des traits du langage dans diverses matières sans que ces matières n'abandonnent leurs spécificités.

Il est à noter à la fin de cet article, que référentiel et programme doivent être mis en expérience avant leurs officialisations, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui.

Nous supposons que nous sommes arrivés à plusieurs résultats dans cette recherche.

Tout d'abord, l'affinement des concepts et de la méthodologie de la recherche. Des concepts comme niveau, progression, référentiel, curriculum, compétences,

connaissances, situations, etc. ont été utiles pour aborder notre recherche.

La recherche tout en insistant sur la conceptualisation théorique a mené des investigations sur le terrain, test de niveau, analyse du programme, et analyse des copies des apprenants de master pour constater le niveau et l'absence ou non de l'indicateur de la progression des étudiants.

Cette recherche nous a conduits à corroborer notre hypothèse sur la nécessité d'un référentiel pour la licence de la langue française. Il est évident que des actions pédagogiques (programme, pratiques enseignantes) nécessitent en amont un référentiel qui guide ces actions.

Il nous paraît difficile aussi de concevoir un enseignement/apprentissage sans une traçabilité du développement des compétences des étudiants. Il ne s'agit pas seulement d'augmenter le volume horaire des savoir-faire oraux et écrits en compréhension et en expression, même si cela aura un effet positif

Les changements ou les améliorations du programme dans le domaine Lettres et langues étrangères ne peuvent être efficaces s'il n'y a pas des indicateurs qui peuvent nous conduire à évaluer la progression des étudiants dans leurs compétences, savoir-faire et savoirs, d'où notre intérêt pour une échelle de niveaux. C'est cela qui nous a conduits à utiliser les six niveaux du CECR. On peut accepter ou refuser cette échelle, mais il s'agit toujours de créer ou d'appliquer une échelle en progression pour observer et évaluer le développement ou non des savoir-faire et savoir-être des apprenants.

Nous avons entamé la conception du référentiel pour la 1^{ère} année tout en sachant que cela nécessite un travail de plusieurs groupes. Cette conception insiste sur les interactions entre compétences et savoirs dans les matières de licence.

Dans cette conception, nous avons introduit la perspective numérique et l'autonomie de l'apprenant pour insister davantage sur le travail personnel de l'étudiant qui doit être thématisé dans ce référentiel.

Nous avons entrepris la conception d'un référentiel de langue française selon des critères bien définis.

Nous répétons qu'il est difficile de concevoir un programme ou une unité d'enseignement sans avoir en amont un référentiel de la langue à apprendre. Il est préférable qu'il soit institutionnel dans tout curriculum de la langue française (programme Fos, Fou, français en spécialités).

Mais l'enseignement de la langue française en Algérie n'est pas uniquement un enseignement d'une langue étrangère ; sans oxymoron il s'agit plutôt d'une langue étrangère familière. La littérature prend une large part de l'enseignement/apprentissage de cette langue. Ajoutons à cela qu'il ne s'agit pas pour l'apprenant d'acquérir une langue mais souvent de l'enseigner ou de l'utiliser dans un milieu socioprofessionnel, une langue Fle donc, mais une langue professionnelle et une langue académique. Cet état de fait rend l'enseignement/apprentissage de la langue française dans un dilemme dès la 1ère année de cet enseignement/apprentissage : comment donc mettre au diapason l'enseignement/apprentissage du français en 1ère année avec l'acquisition des savoirs en littérature, en linguistique et en culture pour arriver enfin à un profil de sortie satisfaisant pour l'apprenant.

Notons aussi que le référentiel et les programmes doivent également subir une étape d'expérimentation souvent non réalisée ou plutôt jamais réalisée dans le contexte algérien d'apprentissage des langues.

Concernant un autre point essentiel, celui des supports. Si dans A2 et B1, il s'agit par exemple d'enseigner à partir d'un texte court à dominante narrative, descriptive ou argumentative,

l'enseignant des matières autres que linguistiques trouvera certainement des extraits ou des textes entiers qui correspondent aux savoir-faire à faire apprendre aux étudiants par l'enseignant des matières de CE, CO, EE, EO, en littérature, en linguistique et en culture, de même pour la grammaire plus proche des matières linguistiques. Il s'agit également pour l'enseignant des matières linguistiques de choisir des textes courts en relation avec les autres matières non linguistiques ou métalinguistiques.

Notons sans développer que les textes authentiques sont culturels, puisque l'enseignement de la culture s'étale sur les 03 ans de licence et qu'il faudrait commencer par des textes (culturels) courts selon le niveau A2 et B1, l'interaction entre enseignant de la langue et de la culture peut se réaliser mais en tenant compte de l'autonomie de chaque matière.

Par ailleurs dans un objectif de compétences générales, il nous paraît essentiel de nous intéresser davantage au concept tâche comme action linguistique dans un contexte didactique ou non didactique

Comme on le sait, l'exposé est souvent dénaturé dans l'enseignement/apprentissage, d'un genre interactif scriptural et oral, il est devenu un document écrit copié et remis sans interaction en classe et en dehors de la classe. L'exposé pourrait être pensé autrement, par scripturation en groupe, puis multimodal en classe puis discussion, en tenant compte de toutes les manifestations sémiolinguistiques.

L'interaction en groupe pourrait être pensée autrement dès la 1ère année, le compte rendu de lecture comme genre didactique pourrait être non seulement scriptural assumé par un groupe d'apprenants, mais aussi multimodal en classe en oralisant par l'apprenant le résumé d'un texte à dominante narrative ou non, puis en commentant oralement devant le public d'apprenants.

Les ateliers de lecture, d'écriture sont aussi des tâches qui doivent être exercées par des étudiants dans un projet. Ce ne sont

que des exemples pour rendre l'apprenant plus actif en conversation et en écriture.

Notons qu'il faudrait aussi s'intéresser dans tout enseignement/apprentissage, de l'environnement universitaire immédiat et prendre en compte dans le référentiel et programme universitaires les textes non littéraires : lettre de recours, CV en plus des genres didactiques comme le compte rendu de lecture, l'exposé ...l'apprenant doit interagir en français dans son milieu interuniversitaire dans le but d'acquérir des compétences disciplinaires dans la langue à apprendre. On ne plaide pas ici pour l'approche actionnelle, mais des textes authentiques littéraires et non littéraires avec leurs genres multiples doivent être présents en classe de langue par des tâches pédagogiques.

A notre époque, Il y a eu également des changements dans les médiations de l'enseignement/apprentissage, du papier à la page numérique. Dans ce cas, il faut que le référentiel prenne en considération l'appui de l'apprentissage numérique en classe et en dehors de la classe. A cet effet, l'apprenant peut lui-même prendre en charge son apprentissage en autonomie et en semi-autonomie, tâches en rapport avec l'enseignement en classe ou en dehors de la classe. En incluant le dispositif numérique, le référentiel guide l'enseignant pour rendre l'apprentissage plus efficace avec l'appui des ressources en langues en ligne et hors ligne : l'apprenant construit son programme à lui dans un apprentissage autonome en rapport ou non avec le contenu de l'apprentissage en classe, mais dans un objectif de progression de son niveau.

En plus des compétences disciplinaires, le référentiel en langues nécessite des compétences générales.

On peut citer plusieurs compétences générales :

Interagir dans son environnement

Il est à constater que des compétences dites générales peuvent être considérées comme des compétences spécifiques à l'apprentissage des langues. La langue est une forme qui existe partout dans toutes les tâches linguistiques ou non linguistiques. Interagir c'est souvent sémiolinguistiquement, dans tous les domaines académiques, professionnels...etc. L'interaction en langue n'est pas une volonté mais des savoir-faire à acquérir et apprendre par l'apprenant en langue.

Apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre est aussi un facteur essentiel pour construire un profil de sortie satisfaisant. L'apprentissage en classe doit être secondé chez l'apprenant par un apprentissage autonome et semi-autonome.

Manier les dispositifs numériques

Cette compétence générale est devenue un élément essentiel dans l'apprentissage e-learning en relation avec l'apprentissage en classe ou en autonomie.

Apprendre plus d'une langue étrangère

Cette compétence est nécessaire pour un agir très compétent dans un environnement qui nécessite en plus de langues nationales, des langues étrangères à la fois dans un milieu professionnel ou social.

Développer des compétences méthodologiques

Ces compétences sont nécessaires dans tout travail académique, exposer, répondre à une consigne, rédiger un exposé...

4-2 Esquisse d'un exemple de référentiel

Quant aux compétences disciplinaires, nous donnons ici un exemple d'une partie du référentiel concernant les 04 aptitudes (CO, CE, CE, CO). Ces aptitudes (ou savoir-faire) seront mises

en relation avec des matières de connaissances comme la littérature, la linguistique, la culture et civilisation dans l'objectif de contribuer mutuellement au développement des compétences et connaissances.

4-2.1 COMPREHENSION DE L'ORAL

L'apprenant doit être capable de comprendre des supports audio ou audio visuels de longueur moyenne sur des sujets relevant de thématiques générales, ou s'inscrivant dans le domaine de ses études tel qu'un fait, une anecdote, une biographie, un événement, une histoire réelle ou imaginaire, une interview...

L'apprenant doit être capable de comprendre, après un nombre d'écoutes suffisant, des documents sonores courts sur des sujets abstraits s'inscrivant dans le domaine de ses études.

L'apprenant doit être capable de formuler des hypothèses de sens d'un document par des indices sonores : son, musique, image, vidéo sans le son ...

L'apprenant doit être capable d'identifier le thème du document.

L'apprenant doit être capable d'identifier les événements, les personnages, les lieux, le temps (montre, calendrier, jour/nuit, saisons...)

L'apprenant doit être capable de reconnaître la structure du texte (schéma narratif) et trouver le point de basculement de la situation dans le récit.

L'apprenant doit être capable de distinguer entre discours et récit.

Observation : Les supports doivent être en rapport avec les compétences et connaissances des matières de programmes.

4-2.2 PRODUCTION ORALE

L'apprenant doit être capable de faire une production orale claire, cohérente et intelligible, de longueur moyenne, où il raconte un fait, une anecdote, un événement, une histoire réelle ou imaginaire...

L'apprenant doit être capable de rendre compte dans sa production orale d'une situation initiale, d'une suite d'événements et d'une situation finale caractérisant le récit.

L'apprenant doit être capable de produire à l'oral une séquence descriptive dans un texte incluant des objets, animaux, personnes, ...

L'apprenant doit être capable d'introduire dans sa production orale des éléments de la description et de dialogue.

L'apprenant doit être capable de décrire au passé des sentiments, et donner des impressions.

L'apprenant doit être capable d'utiliser à l'oral ses connaissances générales ou académiques pour s'exprimer sur des sujets variés en respect de la situation et le type de production attendus.

L'apprenant doit être capable de faire une production orale organisée (contenu structuré, schéma, plan adapté...) avec une progression thématique simple et claire.

Suite à nos recherches et au test concernant le niveau des étudiants, nous concevons le référentiel que nous proposons à partir d'un jumelage de deux niveaux +A2 et B1. Le profil de sorti sera au moins B1 ou B1+.

Observation : Les supports doivent être en rapport avec les compétences et connaissances des matières de programmes.

4-2. 3 COMPREHENSION DE L'ECRIT

L'apprenant doit être capable de comprendre des textes de longueur moyenne sur des sujets relevant de thématiques générales, ou s'inscrivant dans le domaine de ses études tel qu'un fait, biographie, un événement, une histoire réelle ou imaginaire,

L'apprenant doit être capable de lire et comprendre des textes courts sur des sujets abstraits s'inscrivant dans le domaine de ses études.

L'apprenant doit être capable de formuler des hypothèses de sens d'un texte par sa structure générale et ses éléments périphériques : titre, auteur, date...

L'apprenant doit être capable d'identifier l'idée principale d'un texte.

L'apprenant doit être capable d'identifier les événements, les personnages, les lieux, le temps (montre, calendrier, jour/nuit, saisons,...)

L'apprenant doit être capable de reconnaître la structure du texte (schéma narratif) et trouver le point de basculement de la situation dans le récit.

L'apprenant doit être capable de distinguer entre discours et récit.

Observation : Les supports doivent être en rapport avec les compétences et connaissances des matières de programmes.

4-2.4 LEXIQUE - GRAMMAIRE – PROSODIE

L'apprenant doit être capable de repérer et de comprendre en contexte les éléments grammaticaux énoncés ci-dessous pour les réemployer convenablement dans des constructions phrastiques simples.

- Les temps du passé : imparfait/passé simple – imparfait/passé composé – plus-que-parfait

- La concordance des temps
- Le présent de la narration
- Les indicateurs de temps
- Les indicateurs de lieu
- Les articulateurs chronologiques
- L'accord du participe passé
- Les mots interrogatifs : qui, quoi, quand, comment, pourquoi...
- Le discours rapporté : le discours direct – le discours indirect

- Le complément du nom

L'apprenant doit être capable de repérer et d'utiliser un lexique en relation avec le thème et de dégager le champ sémantique du domaine.

Pour la description : L'apprenant doit être capable de reconnaître une comparaison et d'en relever ses composants.

- La comparaison (le comparé, le comparant et l'élément de comparaison)

L'apprenant doit être capable de reconnaître et d'établir, néanmoins de manière simple, le portrait physique et moral d'un personnage.

- Portrait physique et moral (le corps, le visage, les cheveux...), les adjectifs de couleur, les vêtements.
- Objets : forme, matière et couleur.
- La polysémie
- La synonymie
- L'antonymie

L'apprenant doit être capable de reconnaître les éléments prosodiques dans une production orale (ton, rythme, accent, intonation...) et les utiliser pour interpeller et maintenir l'attention des auditeurs.

Les éléments prosodiques :

- L'intonation expressive (pour ne pas lire ou réciter par cœur).
- La pause (à marquer de façon ponctuée).
- La diction.
- Le registre de langue adapté.
- Le non verbal et le regard

Observation : Les supports doivent être en rapport avec les compétences et connaissances des matières de programmes.

5- Conclusion

Nous sommes partis dans cet article d'une idée que nous considérons comme essentielle, il ne peut y avoir de vrai programme en langue sans référentiel en amont. Nous avons pris comme exemple, la 1^{ère} année du programme du socle commun des lettres et langues étrangères et parmi elles la langue française. Nous avons constaté dans ce programme, l'absence de mention d'aucun référentiel, ce qui peut conduire à une méconnaissance de la progression des niveaux des étudiants.

L'enquête que nous avons menée auprès des étudiants révèle un niveau encore insuffisant (A1 et A2). Par ailleurs, la lecture du programme de 1^{ère} année ne mentionne aucun critère pour observer les niveaux et la progression des étudiants. Dans tous ces cas, le référentiel est une nécessité pour manifester la progression dans l'acquisition des compétences durant les 3 années de licence.

Nous avons produit dans cette contribution un échantillon manifestant notre volonté pour réaliser un référentiel à partir de 1^{ère} année universitaire et au-delà. D'un autre côté nous avons plaidé pour une porosité entre les matières fondamentales en 1^{ère} année, une manière de conjuguer les efforts pour accéder au niveau espéré sans sous-estimer les thématiques essentielles de chaque matière.

Références bibliographiques

Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), Paris, Didier.

Coulet J.C. et Chauvigné C. 2005, Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Education permanente*, 165, pp. 101-116.

Cros F. et Raïsky C., 2010, « Référentiel », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 mai 2010 [consulté le 30 septembre 2020]. URL : <http://rechercheformation.revues.org/215>

Cuq J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français (langue étrangères et secondaire)*, Paris : Clé International.

De Carlo, M. Isabel Andrade A, Anquetil M., CarascoPerea E. et al. 2015, *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*, Université Lyon 2 : Centre de recherche en terminologie et Traduction. https://www.academia.edu/32744323/PRESTATION_4_2_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION

DOI :10.4000/rechercheformation.

Dumortier J.-L. Van Beveren J. (Coord.), 2012, Les référentiels de compétences en chantier : quelques propositions. *Bulletin* n° 31 – Avril.

Dumortier J.-L. 1999/2, Compétences de communication et savoirs littéraires. Regards du didacticien sur un référentiel. In : *La Lettre de la DFLM*, pp.15-19 https://www.persee.fr/issue/airdf_1260-3910_1999_num_25_2 [Consulté le 20 mai 2019]

Dumortier, J.-L. 2019, Professeur à l'Université de Liège, Service de Didactique du français, *Un Référentiel de Français Spécifiques pour l'Enseignement Qualifiant ?* (Texte remis personnellement par l'auteur).

Duroisin N. Soetewey S. Demeuse M., 2014, Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositionsthéoriques et méthodologiques, une tâche difficile ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 36, n° 3, p. 109-137. [Consulté le 12/01/2020].

<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2013-v36-n3-mee01461/1025742ar/>

Études supérieures et postdoctorales Septembre 2019 *Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs*, Montréal Université

Jonina R., Gaudenzi M., Kennel S., 2019, *Formaliser une compétence dans un référentiel de formation dans l'enseignement supérieur français : cadres réglementaires, modèles théoriques et appropriation par leséquipes*. IDIP Université de Strasbourg. Document non publié.

Kadik D. Yaagoub L., Bouasla Y. et al. 2015, Pour un enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques, Oran/Alger, DGRSDT/CRASC.

Lenoir Y., 2010, « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement », *Recherche et formation [En ligne]*, 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012.

URL : <http://rechercheformation.revues.org/213> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.213 [consulté le 01 octobre 2020].

Mayen P., Métra J-F. et Tourmen C., 2010, « Les situations de travail », *Recherche et formation [En ligne]*, 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 04 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/191> ; DOI : 10.4000/recherche formation.191

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2014) *Programme Pédagogique Socle commun 1^{ère} et 2^{ème} année Licence (Domaine Lettres et Langues Etrangères)*

REFERENTIEL LMD, 2015, (ensemble de référentiels élaboré par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique algérien et l'Union européenne).

Valetopoulos F. Et Zajac J. (coord.),2012, *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*,Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie &Université de Poitiers, Laboratoire FoReLL EA 381. <https://hal.science/hal-02511456/document> [consulté le 15/05/2021]

Annexes

Schéma pour une porosité des matières en 1^{ère} année (licence de français)

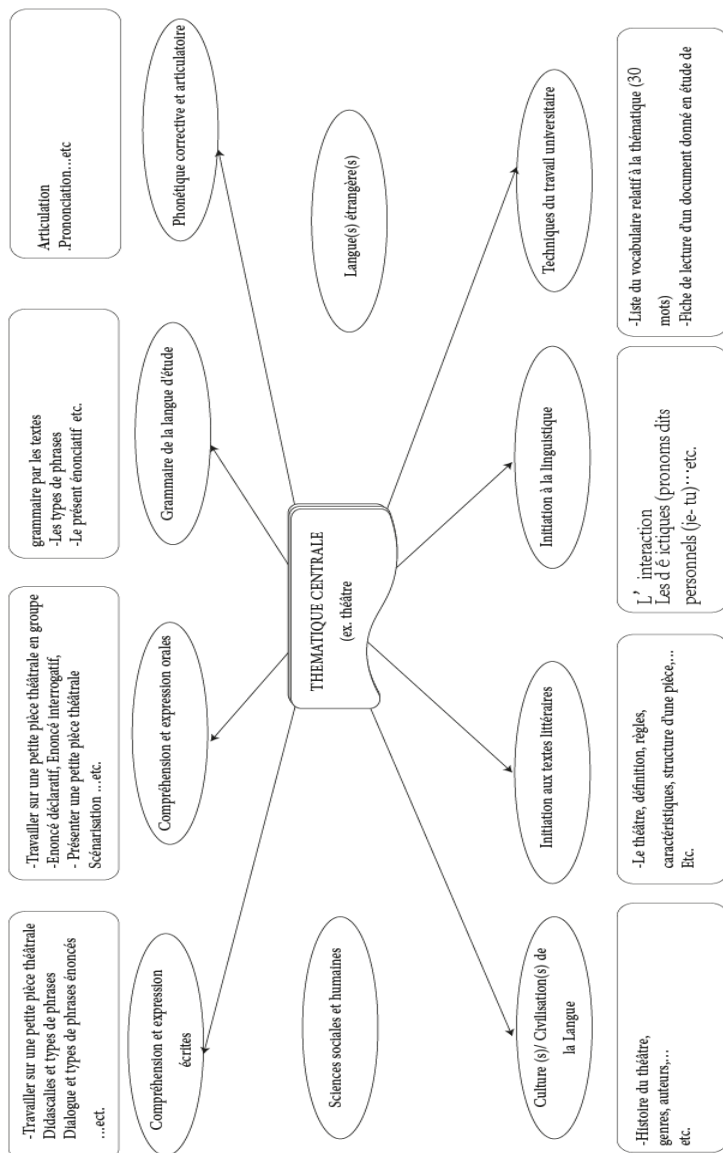


Tableau des notes pour le test en langue

N° copie	Compréhension de l'oral	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Expression écrite
1	4		5	0.5
2	11		6	7
3	5.5		14	6.5
4	7.5		3.5	7
5	7		8	0
6	4.5		9	3.5
7	9		5	0
8	8.5		14	0
9	9		12	0
10	13		8.5	6
11	6		6	8
12	12.5		8	13
13	13		9	5.5
14	14.5		9	0
15	7.5		10	0
16	8.5		10	0
17	9		17.5	1
18	11		14.5	0
19	7		1	6.5
20	7.5		9	0
21	13		8	0
22	8.5		10	1
23	9.5		12.5	4.5
24	7		10	0
25	10.5		11.5	0
26	14		11	0
27	11		6	1
28	12.5		8	4
29	12		10	0
30	12.5		7.5	0
31	9.5		10	0
32	9.5		4	0
33	10.5		4	0
34	11.5		7	0
35	9.5		5	0
36	10.5		4	0
37	7.5		6	4

38	5		7	0
39	5		13	0
40	9		10	0
41	8		10	1.5
42	9		5	0.5
43	10		12	3
44	4.5		6	0
45	2		7	0
46	7		12	0
47	12.5		2	3
48	6		11	0
49	11		7	0.5
50	4.5		7	2
51	11		5	5
52	10.5		11	2
53	8		12	3
54	11.5		15	0
55	7.5		5	0
56	10.5		12	1.5
57	9.5		11	0
58	9.5		10	0
59	10		5	4
60	11		7	0
61	15		8	0
62	15		9	1
63	7		12	0
64	16		4	6
65	9.5		9	5
66	6		12	0
67	7		1	0
68	7		13	0
69	6		12	0
70	8.5		12	0
71	5.5		11	0
72	11		11	0
73	9.5		11	0
74	10.5		8	6.5
75	10.5		12	0
76	10		8	3
77	7.5		14	0

78	11		7	0
79	12.5		11	0
80	13		15	0
81	8.5		9	0
82	9.5		7	7
83	7.5		0	4.5
84	4.5		4	2.5
85	12		10	3
86	12		7	3.5
87	8		0	4.5
88	14.5		10	0
89	9		5	3
90	5.5		9	10
91	12		8	0
92	8.5		10	0
93	8		10	0
94	9.5		12	9.5
95	15.5		10	8
96	11.5		9	0
97	16.5		13.5	0
98	7.5		8	0
99	10.5		7	10.5
100	9		6.5	4
101	13.5		6	0
102	13.5		13	0
103	11.5		6	0
104	12		8	0
105	7		4	3
106	12.5		13	0
107	12		7	0
108	9		0	0