REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE et POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE D'ORAN 2

« Mohamed BEN AHMED »

Faculté des Langues Etrangères

Département de français

Ecole Doctorale de français

THESE

Pour l'obtention du diplôme de DOCTORAT

Option : **Didactique**

INTITULE

Evaluation formative et sommative d'un programme de FOS.

Cas des étudiants de Master 1 en Droit à l'Université Abou Bekr Belkaid - Tlemcen.

Présenté et soutenu publiquement par :

Mme : **Imène BOUZID**

Devant le jury composé de :

Président :	Naouel DELLALOU	- Professeur	- Université d'Oran2
Rapporteur :	Mohamed TOUATI	- Professeur	- Université d'Oran 2
Examinateur :	Baziz Amir MEHDI	- Professeur	- Université de Tiaret
Examinateur :	Warda SIMOU	- MCA	- Université d'Oran2
Examinateur :	Fatima Zohra BELOUADI	- MCA	- Université d'Ain Temouchent
Examinateur :	Abbes MISSOURI	- MCA	- Université de Belabbes

(2025 – 2026)

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE et POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE D'ORAN 2

« Mohamed BEN AHMED »

Faculté des Langues Etrangères

Département de français

Ecole Doctorale de français

THESE

Pour l'obtention du diplôme de DOCTORAT

Option : **Didactique**

INTITULE

Evaluation formative et sommative d'un programme de FOS.

Cas des étudiants de Master 1 en Droit à l'Université Abou Bekr Belkaid - Tlemcen.

Présenté et soutenu publiquement par :

Mme : **Imène BOUZID**

Devant le jury composé de :

Président :	Naouel DELLALOU	- Professeur	- Université d'Oran2
Rapporteur :	Mohamed TOUATI	- Professeur	- Université d'Oran 2
Examinateur :	Baziz Amir MEHDI	- Professeur	- Université de Tiaret
Examinateur :	Warda SIMOU	- MCA	- Université d'Oran2
Examinateur :	Fatima Zohra BELOUADI	- MCA	- Université d'Ain Temouchent
Examinateur :	Abbes MISSOURI	- MCA	- Université de Belabbes

(2025 – 2026)

Dédicace

A ma défunte mère, celle qui m'a donné la vie,

Ton départ douloureux m'a donné la force et le courage de réussir. Je te dédie, en ce jour, cette réussite à laquelle tu espérais assister, pour t'exprimer l'amour et la reconnaissance que je te porte et te remercier pour l'affection dont tu m'as toujours entourée.

A mon père,

L'épaule solide, l'œil attentif, compréhensif et la personne la plus digne de mon estime et de mon respect. Merci d'être toujours à mes cotés dans les moments difficiles.

A mon don du ciel, mon miracle, mon bonheur,

♥ *Mon petit trésor Khalil* ♥

A ma chère sœur Assia.

A mon adorable frère Zoheir.

A mes deux anges adorés Rayane / Yacine et Maria /F.z.

Toute ma gratitude va à toute personne m'ayant soutenu, encouragé ou ayant contribué à la réalisation de ce projet.

Remerciements

Je tiens à remercier vivement monsieur Mohamed TOUATI et à lui exprimer mon respect et mon infinie gratitude car de part son assistance, ses orientations et surtout sa compréhension, il a contribué à l'achèvement et la réussite de ce modeste travail de recherche.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury pour avoir acceptés de lire et d'expertiser ce travail.

Mes sincères remerciements vont également à mon adorable frère qui m'a grandement aidé en me permettant d'approcher les personnes du domaine juridique et administratif. Ces derniers sont aussi à remercier pour leur disponibilité et la documentation mise à notre disposition.

PRECISION

Cette thèse a fait l'objet d'une correction linguistique à l'aide des outils d'intelligence artificielle tel « Language Tool » et« Thesify» afin de corriger les erreurs grammaticales, orthographiques et stylistiques. Il est probable que l'utilisation de ces outils peut introduire des schémas standardisés caractéristiques des contenus générés par l'IA. Par conséquent, une certaine proportion du contenu peut refléter des structures linguistiques générées par l'IA. Toutefois, le contenu intellectuel et l'analyse restent entièrement la propriété de l’auteur / chercheur.

DÉCLARATION D'ORIGINALITÉ

Je déclare par la présente que ce travail est mon œuvre originale et qu'il ne contient aucun élément déjà publié ou rédigé par une autre personne, ni aucun élément ayant été accepté pour l'obtention d'un autre diplôme universitaire ou autre. Je certifie également que ce travail ne contient aucun plagiat et qu'il est le fruit de mes propres recherches, sauf indication contraire.

Nom du candidat : **Imène BOUZID**

Date : **01/12/2025**

Signature :

Mme Imène BOUZID

SOMMAIRE :

DEDICACE

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE

Liste des abréviations
Liste des figures
Liste des tableaux
Liste des graphiques

INTRODUCTION GENERALE

PARTIE 1: « CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL »

CHAPITRE I : Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

CHAPITRE II: L'évaluation Formative et Sommative

PARTIE 2 : « CADRE PRATIQUE ET SUGGESTIONS »

CHAPITRE III : Analyse de la situation et conception de la recherche

CHAPITRE IV: Analyse et interprétation des données recueillies

CHAPITRE V : Suggestions et recommandations

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

RESUME

LISTE DES ABREVIATIONS

FOS **Français sur Objectifs Spécifiques.**

FLE **Français Langue Etrangère.**

ESP **English for Specifics Purposes.**

FOU **Français sur Objectifs Universitaires.**

FLP **Français Langue Professionnelle.**

LISTE DES FIGURES

Figure2.1: Le cycle d'instruction avec évaluation formative (Greenstein, 2010 : 24)

Figure 3.1 : Figure représentative de la conception de l'étude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Tableau clarifiant la distinction et la relation entre FOS et FOU.

Tableau2.1: Conception initiale de Bloom VS. Une conception élargie de l'évaluation formative (OCDE, 2005: 245).

Tableau 4.1 : Tableau illustrant le calcul de la validité interne du questionnaire pré-intervention.

Tableau 4.2 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du questionnaire pré-intervention.

Tableau 4.3 : Tableau illustrant le taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe expérimental.

Tableau 4.4 : Tableau illustrant le taux de participation selon le sexe des participants du groupe expérimental.

Tableau 4.5: Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception de leur niveau en langue française avant l'intervention.

Tableau 4.6 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, avant l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet l'accès avec aisance aux textes juridiques rédigés en français.

Tableau 4.7 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion concernant le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son utilité.

Tableau 4.8 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision sur le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son influence sur l'accomplissement correct de leurs tâches professionnelles futures.

Tableau 4.9 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à l'apport du contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence.

Tableau 4.10 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur principale difficulté en français juridique.

Tableau 4.11 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le recours à la traduction pour comprendre un contenu juridique rédigé en français.

Tableau 4.12 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement à de simples cours de terminologie.

Tableau 4.13 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le type de compétence que doit privilégier un tel programme de FOS.

Tableau 4.14 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur permettraient de progresser au mieux, en termes d'efficacité.

Tableau 4.15 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport aux activités d'évaluation régulières et si elles peuvent leur faciliter leur apprentissage en aidant à le perfectionner.

Tableau 4.16 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question pré-intervention, portant sur la principale fonction de l'évaluation formative.

Tableau 4.17 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Tableau 4.18 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle va refléter réellement leurs progrès et acquis.

Tableau 4.19 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision quant à la réelle fonction que va assurer par l'évaluation sommative.

Tableau 4.20 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Pré-test et au Test1.

Tableau 4.21 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Pré-test et au Test1.

Tableau 4.22 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit au Pré-test et celle du Test1.

Tableau 4. 23: Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Tableau 4. 24 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit au Pré-test et celle du Test1.

Tableau 4. 25: Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Tableau 4.26 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental au Test 1 et Test 2.

Tableau 4.27 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Test 1 et Test 2.

Tableau 4.28 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension au Test 1 et celle du Test 2.

Tableau 4.29 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Tableau 4.30 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Tableau 4.31 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Tableau 4.32 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental au Test 2 et au Test 3.

Tableau 4.33 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Test 2 et Test 3.

Tableau 4.34 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension du Test 2 et celle du Test 3.

Tableau 4.35 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Test 2 et celle du Test 3.

Tableau 4.36 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production du Test 2 et celle du Test 3.

Tableau 4.37 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 2 et celle du Test 3.

Tableau 4.38 : Tableau illustrant le taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe témoin.

Tableau 4.39 : Tableau illustrant le taux de participation selon le sexe des participants du groupe témoin.

Tableau 4.40 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.41 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.42 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.43 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.44 : Tableau illustrant le taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe témoin.

Tableau 4.45 : Tableau illustrant le taux de participation selon le sexe des participants du groupe témoin.

Tableau 4.46 : Tableau illustrant le calcul de la validité interne du Pré et Post-test & Les 3 tests.

Tableau 4.47 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du Pré et Post-test & Les 3 tests.

Tableau 4.48 : Tableau représentatif des résultats du groupe témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.49 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.50 : Tableau représentatif des résultats du groupe témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.51 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Tableau 4.52: Tableau illustrant le calcul de la validité interne du Pré et Post-test & Les 3 tests.

Tableau 4.53 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du Pré et Post-test & Les 3 tests.

Tableau 4.54 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin au Pré-test.

Tableau 4.55 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental au Pré-test.

Tableau 4.56 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test.

Tableau 4.57 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test.

Tableau 4.58 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test.

Tableau 4.59 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test.

Tableau 4.60 : Tableau illustrant le calcul de la validité interne du questionnaire post intervention.

Tableau 4.61 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du questionnaire post intervention.

Tableau 4.62 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur ressenti, au terme de l'intervention, vis-à-vis leur niveau en langue française.

Tableau 4.63: Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, suite à l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet désormais l'accès facile aux textes juridiques rédigés en français.

Tableau 4.64 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur jugement quant au contenu disciplinaire de cette formation une fois achevée, comparativement à celui du module de terminologie.

Tableau 4.65 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur si le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par le programme de FOS proposé constituent pour eux, et ce au terme de l'intervention, une assise plus solide leur permettant de s'acquitter pleinement de leurs futures tâches professionnelles.

Tableau 4.66 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la difficulté qui persiste chez eux, au terme de la formation, en matière de français juridique.

Tableau 4.67 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur dépendance, même après l'intervention, au recours à la traduction pour comprendre un texte juridique rédigé en français.

Tableau 4.68 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement, au terme de la formation, quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement aux cours de terminologie basiques.

Tableau 4.69 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur l'apport du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention.

Tableau 4.70 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la contribution du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention, en termes de compétences développées.

Tableau 4.71 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur a permis, en termes d'efficacité, de progresser au mieux durant l'intervention.

Tableau 4.72 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur les tests et les activités d'évaluation régulières et s'ils ont réellement contribué, durant l'intervention, à simplifier et à perfectionner leur apprentissage.

Tableau 4.73 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur le principal rôle qu'a joué l'évaluation formative durant l'intervention.

Tableau 4.74 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Tableau 4.75 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle a reflété réellement leurs progrès et acquis.

Tableau 4.76 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur vision quant à la réelle fonction qu'a assuré l'évaluation sommative par rapport à cette formation..

Tableau 4.77 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur a permis, en termes d'efficacité, de progresser au mieux durant l'intervention.

Tableau 4.78 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur les tests et les activités d'évaluation régulières et s'ils ont réellement contribué, durant l'intervention, à simplifier et à perfectionner leur apprentissage.

Tableau 4.79 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur le principal rôle qu'a joué l'évaluation formative durant l'intervention.

Tableau 4.80 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Tableau 4.81 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle a reflété réellement leurs progrès et acquis.

Tableau 4.82 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur vision quant à la réelle fonction qu'a assuré l'évaluation sommative par rapport à cette formation..

Tableau 4.83 : Tableau représentatif du test d'homogénéité effectué sur l'échantillon (groupe témoin et groupe expérimental au Pré-test).

Tableau 4.84 : Tableau représentatif du test de normalité effectué sur l'échantillon (groupe témoin et groupe expérimental au Pré-test).

LISTE DES GRAPHIQUES

Courbe graphique 4.1 : Représentation graphique illustrant l'amélioration constatée au sein du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test.

Histogramme graphique 4.1 : Représentation graphique illustrant la normalité de la distribution pour le groupe témoin.

Histogramme graphique 4.2 : Représentation graphique illustrant la normalité de la distribution pour le groupe expérimental.

Barre graphique 4.1 : Représentation graphique du taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe expérimental.

Barre graphique 4.2 : Représentation graphique du taux de participation selon le sexe des participants du groupe expérimental.

Barre graphique 4.3 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception de leur niveau en langue française avant l'intervention.

Barre graphique 4.4 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, avant l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet l'accès avec aisance aux textes juridiques rédigés en français.

Barre graphique 4.5 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion concernant le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son utilité.

Barre graphique 4.6 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision sur le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son influence sur l'accomplissement correct de leurs tâches professionnelles futures.

Barre graphique 4.7 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à l'apport du contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence.

Barre graphique 4.8 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur principale difficulté en français juridique.

Barre graphique 4.9 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le recours à la traduction pour comprendre un contenu juridique rédigé en français.

Barre graphique 4.10 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement à de simples cours de terminologie.

Barre graphique 4.11 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le type de compétence que doit privilégier un tel programme de FOS.

Barre graphique 4.12 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur permettraient de progresser au mieux, en termes d'efficacité.

Barre graphique 4.13 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport aux activités d'évaluation régulières et si elles peuvent leur faciliter leur apprentissage en aidant à le perfectionner.

Barre graphique 4.14 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question pré-intervention, portant sur la principale fonction de l'évaluation formative.

Barre graphique 4.15 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Barre graphique 4.16 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle va refléter réellement leurs progrès et acquis.

Barre graphique 4.17 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision quant à la réelle fonction que va assurer par l'évaluation sommative.

Barre graphique 4.18 : Représentation graphique du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Pré-test et au Test1.

Barre graphique 4.19 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Barre graphique 4.20 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Barre graphique 4.21 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Test 1 et Test 2.

Barre graphique 4.22 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension du test 1 et celle du Test 2.

Barre graphique 4.23 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Barre graphique 4.24 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Test 2 et au Test 3.

Barre graphique 4.25 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension du Test 2 et celle du Test 3.

Barre graphique 4.26 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production du Test 2 et celle du Test 3.

Barre graphique 4.27 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Pré-test et au Post-test.

Barre graphique 4.28 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Barre graphique 4.29 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Barre graphique 4.30 : Représentation graphique du taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe témoin.

Barre graphique 4.31 : Représentation graphique du taux de participation selon le sexe des participants du groupe témoin.

Barre graphique 4.32 : Représentation graphique des résultats du groupe témoin au Pré-test et au Post-test.

Barre graphique 4.33 : Représentation graphique des résultats du groupe témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Barre graphique 4.34 : Représentation graphique des résultats du groupe témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Barre graphique 4.35 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin au Pré-test.

Barre graphique 4.36 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test.

Barre graphique 4.37 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test.

Barre graphique 4.38 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin au Post-test.

Barre graphique 4.39 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Post-test.

Barre graphique 4.40 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Post-test.

Barre graphique 4.41 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur ressenti, au terme de l'intervention, vis-à-vis leur niveau en langue française.

Barre graphique 4.42 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, suite à l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet désormais l'accès facile aux textes juridiques rédigés en français.

Barre graphique 4.43 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur jugement quant au contenu disciplinaire de cette formation une fois achevée, comparativement à celui du module de terminologie.

Barre graphique 4.44 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur si le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par le programme de FOS proposé constituent pour eux, et ce au terme de l'intervention, une assise plus solide leur permettant de s'acquitter pleinement de leurs futures tâches professionnelles.

Barre graphique 4.45 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la difficulté qui persiste chez eux, au terme de la formation, en matière de français juridique.

Barre graphique 4.46: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur dépendance, même après l'intervention, au recours à la traduction pour comprendre un texte juridique rédigé en français.

Barre graphique 4.47: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement, au terme de la formation, quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement aux cours de terminologie basiques.

Barre graphique 4.48 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur l'apport du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention.

Barre graphique 4.49: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la contribution du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention, en termes de compétences développées.

Barre graphique 4.50: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur a permis, en termes d'efficacité, de progresser au mieux durant l'intervention.

Barre graphique 4.51 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur les tests et les activités d'évaluation régulières et s'ils ont réellement contribué, durant l'intervention, à simplifier et à perfectionner leur apprentissage.

Barre graphique 4.52 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur le principal rôle qu'a joué l'évaluation formative durant l'intervention.

Barre graphique 4.53 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Barre graphique 4.54 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle a reflété réellement leurs progrès et acquis.

Barre graphique 4.55 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur vision quant à la réelle fonction qu'a assuré l'évaluation sommative par rapport à cette formation.

INTRODUCTION GENERALE

Dans un monde en perpétuel changement, la connaissance des langues étrangères est devenue une compétence cruciale, surtout pour les experts dans des domaines spécialisés comme le droit. Le français, considéré comme la langue principale dans le secteur juridique de plusieurs pays, est devenu un avantage considérable pour ceux qui visent une profession dans ce domaine. L'étendue mondiale des transactions commerciales et des procédures juridiques exige désormais des avocats, notaires. Juristes et autres experts en droit qu'ils soient capables de s'acclimater et d'évoluer dans des contextes multilingues. Dans ce cadre, la langue française joue un rôle prépondérant, particulièrement dans le domaine des relations internationales, des contrats transnationaux et même au sein des cours de justice internationaux, où elle peut parfois servir de terrain d'entente entre diverses parties.

Il est indispensable pour les étudiants en droit, qu'ils viennent de France ou d'autres nations, de construire une solide compétence en langue. Cela leur offre la possibilité de non seulement saisir et analyser les textes de loi rédigés en français, mais aussi de créer des documents juridiques avec une précision équivalente à celle dans leur langue maternelle. Il est donc impératif d'accorder une attention particulière à la rigueur et à la précision dans l'utilisation du langage juridique C'est pour cette raison qu'une compréhension approfondie des nuances de la langue française est essentielle.

Le challenge ne consiste pas uniquement à traduire des mots, mais également à adapter le langage juridique à des contextes diversifiés, à comprendre les subtilités culturelles et à participer à des pourparlers internationaux. De plus, un grand nombre d'accords internationaux, de traités ou de conventions sont formulés dans une terminologie juridique complexe et souvent peu accessible, requérant une compétence linguistique approfondie. Dans ce contexte, les erreurs de traduction peuvent entrainer des conséquences juridiques sévères et irréversibles.

Ainsi, le développement de cette aptitude linguistique s'avère être un défi crucial pour les futurs juristes. Il est nécessaire que les formations comportent des modules dédiés permettant aux étudiants de maîtriser non seulement le vocabulaire juridique approprié, mais également la compétence pour rédiger des documents juridiques en français avec aisance et précision. Il est tout aussi essentiel d'approfondir cette compétence linguistique par l'exercice en contextes réels, tels que les mises en situation avec des simulations de procès ou des études de cas.

Par conséquent, la compétence en français juridique va au-delà d'une simple exigence technique. Elle se transforme en un outil stratégique majeur pour les professionnels du droit qui aspirent à travailler au niveau international. Cette aptitude leur offre une compréhension approfondie de la législation française, tout en ouvrant leur perspective d'intervention à l'échelle mondiale. Cela leur donne l'opportunité de se positionner comme des spécialistes capables de gérer des affaires complexes en collaboration avec des partenaires internationaux. Dans un contexte de concurrence accrue, la maîtrise du français juridique constitue un atout majeur pour les experts du domaine.

L'internationalisation a radicalement modifié les rapports économiques, sociaux et culturels entre les pays. Elle favorise le mouvement des marchandises, des services et des informations à l'échelle mondiale. Dans ce cadre, l'acquisition de langues étrangères s'impose comme un enjeu crucial, surtout pour ceux visant à progresser dans des milieux internationaux et multiculturels. Le français, grâce à son emploi dans divers pays et institutions internationales, maintient une place cruciale en tant que langue de dialogue, diplomatie et commerce à l'échelle mondiale.

L'importance de la maitrise des langues étrangères tient à leur potentiel d'élargir les horizons tant sur le plan professionnel que personnel. Effectivement, l'apprentissage d'une langue étrangère facilite la compréhension d'autres cultures et favorise la participation aux interactions internationales. Le français, grâce à son utilisation dans plusieurs pays et organisations internationales, ouvre un large éventail de possibilités

dans divers domaines, surtout dans le secteur juridique. Il est essentiel de se familiariser avec la pratique pour naviguer à travers les conventions internationales, les traités et s'insérer dans des réseaux professionnels globaux.

Dans ce contexte, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'affirme comme un instrument pédagogique crucial. Il facilite l'ajustement de l'enseignement du français en fonction des exigences spécifiques d'un secteur particulier, tel est le cas ici, dans le contexte juridique. Le FOS offre donc aux étudiants et aux professionnels les instruments linguistiques requis pour une communication efficace et la rédaction de documents juridiques. Cela est d'autant plus crucial dans un monde où les documents juridiques sont fréquemment formulés dans une langue hautement spécialisée. Comportant des expressions spécifiques qui requièrent une connaissance approfondie des subtilités et contextes particuliers.

Il est donc particulièrement approprié pour ceux qui désirent exercer dans un contexte où le français prédomine dans les documents juridiques d'opter pour le FOS juridique. Cela aide à saisir les expressions juridiques propres aux différents systèmes de justice tout en favorisant la communication entre les nations. Dans un univers de plus en plus mondialisé, où les intervenants du domaine juridique sont appelés à coopérer au niveau mondial, le FOS juridique se transforme en un outil essentiel pour assurer des échanges limpides et prévenir d'éventuels quiproquos nuisibles à la compréhension des textes législatifs et réglementaires.

L'importance de la maitrise de plusieurs langues, notamment du français, a été accentuée par la mondialisation, qui exige une participation active aux dialogues et événements internationaux. Le FOS juridique s'aligne parfaitement avec cette orientation, en proposant une méthode spécifique de la langue française adaptée aux exigences du droit. Cela aide les juristes à saisir plus efficacement les défis juridiques globaux et à s'ajuster aux différentes approches légales de divers pays, favorisant ainsi l'établissement de collaborations internationales robustes.

Donc, le module de terminologie juridique au sein du cursus de droit et son contenu disciplinaire se révèlent être des composantes cruciales dans l'éducation des futurs praticiens du droit. Ce cursus offre aux étudiants la possibilité de développer une connaissance approfondie du jargon juridique, de saisir les nuances des termes et de répondre aux besoins particuliers de leurs professions. Cela répond à une demande en augmentation pour des spécialistes en linguistique dans un contexte juridique mondialisé.

Le module de terminologie juridique, enseigné en français, se démarque par sa spécificité dans le domaine du droit Effectivement, c'est le seul cours semestriel dispensé dans cette langue. Durant une heure et demie chaque semaine, ce cours est entièrement constitué de cours magistraux, sans travaux dirigés (TD) ni évaluations formatives. Cette méthode consiste uniquement a dicter et expliquer des termes juridiques, ce qui soulève des interrogations quant à son efficacité et sa pertinence. En effet, ces futurs licenciés en droit devraient avoir une compréhension non seulement théorique, mais aussi pratique des termes juridiques, ce qui exige une méthode plus interactive et pragmatique.

Le manque de séances de travaux dirigés constitue une carence notable. Les travaux dirigés favorisent l'exploration des notions théoriques et l'acquisition de compétences pratiques. Ils donnent aux élèves la chance d'appliquer leurs connaissances dans des situations réelles, ce qui favorise un apprentissage dynamique. Leur compréhension active des termes juridiques est donc entravée par l'absence de ces sessions, ce qui peut affecter leur aptitude à les mettre en œuvre de façon pratique dans leur carrière future.

En outre, l'absence d'évaluations formatives rend impossible une évaluation continue de l'évolution des étudiants. Ces évaluations servent à identifier les problèmes rencontrés par les apprenants et à adapter l'enseignement en conséquence. Sans ces évaluations, il est ardu d'assurer une solide maîtrise des savoirs requis pour la rédaction et l'interprétation des documents de droit.

L'exigence d'une formation plus exhaustive en terminologie juridique est particulièrement manifeste dans le contexte professionnel des diplômés. Effectivement, dans leur parcours professionnel futur, ils auront la nécessité de comprendre des documents juridiques complexes et de les rédiger avec précision et rigueur. Il ne suffit pas de simplement retenir les termes juridiques, il est crucial que les étudiants apprennent à les appliquer de manière pratique et à les intégrer dans des raisonnements juridiques sophistiqués.

Il serait donc judicieux d'améliorer ce module en ajoutant des sessions de travaux dirigés et des évaluations formatives, ce qui donnerait aux étudiants l'occasion de consolider leur compréhension des concepts et de s'ajuster plus efficacement aux exigences de la pratique juridique. Le vocabulaire juridique ne doit pas être considéré comme une simple collection de termes, mais plutôt comme une aptitude indispensable pour acquérir les compétences nécessaires à la pratique du droit.

Ainsi, le module de terminologie juridique en place ne parait pas suffisant pour satisfaire les exigences des étudiants. Pour assurer une formation exhaustive aux futurs lauréats en droit, il conviendrait d'incorporer une stratégie plus poussée et vivante, alliant théorie à la pratique, ainsi qu'une évaluation constante

L'enseignement du droit, notamment au niveau du master, requiert une méthode conforme aux exigences de la profession. Ce cursus accorde une importance primordiale au module de terminologie juridique. Toutefois, un cursus de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pourrait constituer une option enrichissante en substitution à ce module conventionnel.

Le programme FOS offre la possibilité d'enseigner le français de manière personnalisée, en s'adaptant aux exigences spécifiques des étudiants dans un secteur particulier, tel que le droit. Il contribue à la fois à l'apprentissage de la langue française et à l'acquisition des aptitudes juridiques indispensables pour la composition de documents dans un cadre juridique. A l'inverse des cours classiques de

terminologie juridique, généralement axés sur des définitions théoriques, le FOS juridique offre l'opportunité d'examiner des cas pratiques. Il incite les étudiants à étudier et à manipuler de véritables documents juridiques dans des contextes concrets.

L'un des bénéfices majeurs du programme de FOS est sa faculté d'adapter l'éducation en fonction des visées professionnelles des étudiants. Au lieu de simplement retenir des expressions, les étudiants sont encouragés à élaborer des documents juridiques, à étudier des textes de loi et à reproduire des plaidoiries, en employant un langage juridique exact et adapté à diverses situations.

Le FOS juridique offre aussi la possibilité de renforcer l'aspect interculturel de l'apprentissage. Effectivement, le droit est profondément enraciné dans des contextes juridiques à l'échelle nationale et internationale Il est crucial de saisir les subtilités linguistiques et culturelles propres à chaque cadre juridique. Le FOS facilite donc la compréhension des nuances du droit comparé et offre une meilleure perception des défis liés à la collaboration juridique internationale.

Pour résumer, l'implémentation d'un programme de FOS en lieu et place du module de terminologie juridique représenterait un progrès notable pour l'éducation des étudiants en droit. Elle favoriserait la combinaison de l'apprentissage des langues et de l'expérience juridique concrète, en dotant les étudiants des instruments indispensables pour s'épanouir dans un contexte juridique de plus en plus international et polyglotte.

Dans l'éducation, qu'elle soit traditionnelle ou axée sur des buts précis, l'évaluation occupe une place centrale. Au sein du FOS, l'évaluation formative et sommative joue un rôle crucial pour favoriser une acquisition optimale des compétences linguistiques et garantir la réussite des étudiants.

L'évaluation formative offre aux étudiants la possibilité de surveiller leur avancement tout au long du cursus. Elle leur offre une rétroaction constructive pour les aider à

repérer leurs atouts et leurs domaines de progression. Au sein du FOS, l'importance de cette évaluation est capitale, car elle offre aux étudiants l'opportunité d'ajuster leur processus d'apprentissage basé sur les feedbacks obtenus

L'évaluation sommative, pour sa part, se réalise à la conclusion du programme afin de juger les aptitudes assimilées par les élèves. Elle permet de contrôler si les buts d'apprentissage ont été réalisés et si les étudiants sont en mesure d'utiliser leurs connaissances de façon indépendante. Dans le contexte du FOS en droit, cela pourrait se traduire par un examen final où les étudiants doivent rédiger des documents juridiques.

En intégrant l'évaluation formative et sommative, le programme de FOS se transforme en un instrument d'apprentissage efficace. L'évaluation formative favorise l'amélioration constante, alors que l'évaluation sommative confirme les connaissances acquises et prépare les étudiants à des situations professionnelles réelles.

Ainsi, les évaluations formative et sommative sont essentielles au succès du programme FOS. Elles visent à garantir une progression continue et à préparer les étudiants pour l'excellence dans l'usage du français juridique.

« Assister l'étudiant dans l'ascension réussie de son parcours universitaire, tout en négligeant les exigences professionnelles futures de ce futur diplômé dans ce domaine ». C'est ce qu'ont soutenu plusieurs experts dans les secteurs administratif et juridique. Qui ont rencontré des problèmes liés à la maîtrise de la langue française dans l'accomplissement de leurs tâches. C'est surtout cette observation qui a dirigé et stimulé cette recherche vers la problématique majeure qui sera détaille plus bas.

Cette étude se concentre sur la question à l'intersection des nécessités particulières des étudiants de Master 1 en Droit et des attentes ultérieures liées à leur carrière professionnelle. Effectivement, même si des programmes de FOS et un module de terminologie ont été instaurés pour répondre à ces besoins spécifiques, leur

efficacité dans le contexte d'une formation en arabe et d'un environnement bilingue demeure interrogée. Il est donc essentiel de se poser deux questions clés:

- Dans quelle mesure ce module aide-t-il véritablement les étudiants à développer, en lien avec la langue française, les aptitudes indispensables pour leur future carrière professionnelle.

- Les évaluations formatives et sommatives contribueront-elles simultanément au développement des compétences ciblées et à l'évaluation du niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage établis?

Ainsi, **la problématique majeure** de cette recherche sera : « Dans quelle mesure le programme de FOS, destiné aux étudiants en Master 1 de Droit, facilitera-t-il l'acquisition des compétences nécessaires à la rédaction et a l'interprétation de documents administratifs et juridiques en français ? » et « Quel sera le rôle et l'impact des évaluations, à la fois sommatives et formatives, dans le développement de ces compétences et l'efficacité de ce programme? »

Une fois cette problématique soulevée, le chercheur a fixé pour cette étude **les objectifs** suivants :

1. Identifier les défis majeurs et les aptitudes spécifiques à acquérir par ces étudiants en Master 1 de Droit concernant le français juridique, pour leur permettre non seulement de réussir leurs études, mais aussi d'exercer efficacement leurs futures fonctions professionnelles.

2. Évaluer l'impact de l'évaluation formative pour aider ces étudiants à assimiler progressivement le contenu de FOS enseigné, tout en mesurant dans quelle mesure l'évaluation sommative reflète le niveau d'acquisition des aptitudes et des compétences que l'intervention cherchait à promouvoir.

3. Évaluer l'efficacité du programme de FOS proposé en se référant aux résultats des évaluations formatives et sommatives. Aussi, d'observer si le contenu enseigné a réussi ou non à favoriser le perfectionnement des aptitudes en compréhension et en production de nos participants dans leur domaine d'étude

Prenant compte des considérations citées précédemment, le concepteur tentera d'apporter des réponses aux **questions de recherches** ci-dessous et cela dans le but d'aboutir aux objectifs fixés par le chercheur:

1. A quel point le contenu du module de terminologie, destiné aux étudiants en Master 1 de Droit, les prépare-t-il à leurs futures pratiques professionnelles, notamment lorsqu'ils auront à traiter des documents écrits en français ? En tenant compte de leur formation universitaire majoritairement en arabe et d'un milieu social bilingue.

2. Dans quelle mesure le programme de FOS proposé favorise-t-il le développement des compétences en compréhension et expression écrite des étudiants de Master 1 en Droit dans leur domaine d'études ?

3. Comment l'évaluation formative aide-t-elle à soutenir les étudiants de Master I en Droit dans la maitrise progressive du contenu de FOS qui est dispensé Dans quelle mesure l'évaluation sommative reflète-t-elle de manière pertinente les capacités et les compétences que cette intervention avait pour objectif de développer ?

Tous ces questionnements orienteront et suivront cette recherche jusqu'à son terme afin de leurs trouver des réponses qui soient autant satisfaisantes qu'exhaustives, mais avant cela nous émietterons **les hypothèses** suivantes:

1. Le contenu du module de terminologie conçu pour les étudiants en Master 1 Droit ne répond pas entièrement aux besoins des futurs professionnels du droit, spécifiquement en ce qui touche à l'utilisation de documents juridiques écrits en français.

2. Le programme FOS offre aux étudiants en Master 1 de Droit l'occasion d'améliorer considérablement leurs compétences en compréhension et production écrite, grâce à son orientation principalement axée sur des documents authentiques d'ordre administratif et juridique.

3. L'évaluation formative, tout au long de l'enseignement du FOS aux étudiants de Master 1 en Droit, joue un rôle crucial dans le soutien du processus d'assimilation du contenu. L'évaluation sommative, même si elle est significative, ne reflète pas toujours efficacement les compétences acquises lors de cette intervention.

Pour réaliser les buts précédemment établis, examiner les questions de recherche et vérifier les hypothèses formulées, l'investigateur a choisi une approche Quasi expérimentale comprenant deux groupes distincts de 14 étudiants chacun, inscrits en Master 1, dans la filière de Droit, à l'Université Abou Bekr Belkaid -Tlemcen. On a fait un choix aléatoire parmi eux, puisque c'était le nombre d'étudiants qui avaient assisté pour la toute première fois. Cette étude est passée par **trois phases principales**, qui sont :

- **La phase de pré-intervention** : qui englobait trois outils d'examen Un questionnaire préalable à l'intervention a uniquement été proposé aux étudiants du groupe expérimental. Après un premier test, cette fois-ci, les deux groupes d'étudiants. Le groupe expérimental et le groupe témoin, ont été impliqués dans cette évaluation. En parallèle, le chercheur a pris en main la réalisation d'une interview structurée avec l'enseignant responsable du module de terminologie. Ces outils de recherche visent à accompagner le chercheur dans l'élaboration d'une idée et d'une vision suffisamment

précises concernant les compétences, les défis et les besoins de cette population cible, afin de concevoir un programme FOS adapté.

- **La phase d'intervention:** qui se distingue par l'implémentation du programme de FOS sur le groupe expérimental. Lors de cette intervention, le chercheur a réalisé trois tests à des moments distincts. Chacun de ces derniers se concentrait sur un aspect du programme de FOS, évaluant les deux compétences liées à l'écrit: la compréhension et la production écrites. **Le premier test** a été réalisé à la fin de la septième semaine de l'intervention, dans le but de contrôler l'assimilation des fondamentaux de la rédaction juridique académique. **Le deuxième test** a été réalise à la fin de la onzième semaine de l'intervention, visant à confirmer la compréhension du contenu d'un rapport d'expertise et à le mettre en parallèle avec d'autres textes. Et enfin **le troisième et final** a été réalisé à la fin de la quinzième semaine de l'intervention, dans le but de contrôler la compétence en matière de compréhension et de rédaction d'écrits administratifs.

- **La phase post-intervention:** Deux outils ont été utilisés lors de cette étape, un post-test et un questionnaire post-intervention. Ils avaient pour but de comparer les résultats des participants des deux groupes, expérimental et témoin, entre le pré-test et le post-test. Lis visaient aussi à examiner leurs perceptions et leurs comportements avant et après l'intervention.

Après avoir rassemblé ces informations, le chercheur choisit de recourir à une méthode « **qualitative** et **quantitative** » pour garantir l'efficacité de l'analyse qu'il prévoit de réaliser.

De plus, une totale exploration des questions de recherche don s'appuyer sur des bases théoriques qui vont la sous-tendre. Par conséquent, le travail a été réparti en deux principales parties ; **théorique et pratique**. Le travail a été divisé, par la suite, en **cinq chapitres.**

Dans **le premier chapitre**, le chercheur propose le cadre théorique relatif aux origines du FOS en fournissant certaines définitions de celui-ci. Ensuite, il passe aux principes pédagogiques et méthodologiques de ce dernier, abordant par la suite les approches actuelles du FOS pour enfin aboutir et enfin finir avec les approches innovantes de cette discipline.

Dans **le deuxième chapitre**, le chercheur reste toujours au niveau du cadre théorique mais cette fois-ci, il va le consacrer à l'évaluation formative et sommative. Ce chapitre fourni l'historique relatif à l'évaluation formative en partant d'une définition plus large qui est celle de la notion générale d' « évaluation » et le rôle qu'elle occupe vu son importance dans le processus de l'enseignement / Apprentissage. Abordant, par la suite, les différents types d'évaluation en mettant surtout l'accent sur l'évaluation formative en particulier, vu le rôle crucial qu'elle joue dans la présente étude. Le chercheur fourni un bref historique concernant les recherches faites concernant cette dernière, puis précise ses différentes composantes et le rôle qu'entreprennent les étudiants ainsi que l'enseignant dans la réussite de ce processus.

Le troisième chapitre qui représente le cadre de travail de recherche, proposant un aperçu sur la situation actuelle de l'Enseignement Apprentissage du module de terminologie dans la filière de Droit, puis offrant un aperçu sur la conception de la recherche. Ainsi, ce chapitre comprend deux parties intitulées : **« Analyse situationnelle » et « Conception de la recherche ».**

La première partie est initiée par un bref bilan de la situation de l'enseignement apprentissage du module de terminologie dans la filière de droit pour réduire le champ et s'intéresser de près aux étudiants de Master 1. Le chercheur mettra en lumière le contenu destiné à cette population en mettant l'accent sur l'évaluation formative et sommative de ce dernier. La seconde partie, quant-a-elle, commence par mettre au clair les objectifs de l'étude, suivis par un examen systématique de la conception de la recherche, ainsi que les instruments et l'échantillon de population choisie.

Le quatrième chapitre est consacré dans son intégralité à l'analyse des données recueillies. Ainsi, il traitera en détail les résultats qui ont été recueillis par chacun des différents outils déployés au service de cette étude lis seront donc analysés, interprétés, discutées, confrontés et comparés aux hypothèses de la recherche, de l'entretien, jusqu'au questionnaire post-intervention. Chacun des outils de cette recherche fera l'objet d'une étude de sa validité et se la fiabilité.

Aussi, pour procéder à la vérification des conditions d'application du test T et son adéquation aux données de l'étude, deux tests fondamentaux ont été effectués, le **Test d'homogénéité** et le **Test de normalité.** Au niveau de la présente étude, **le Test-T pour échantillons indépendants** a été appliqué au Pré-tests des groupes expérimental et témoin, ainsi qu'au Post-tests des groupes témoin et expérimental. **Le Test-T pour échantillons appariés**, quant-a-lui, il a été appliqué au Groupe expérimental, au pré-test et au post-test, ainsi qu'au Groupe témoin, au pré-test et au post-test.

Le cinquième et dernier chapitre exploite les conclusions tirées par les résultats obtenus pour fournir des suggestions et recommandations qui constituent principalement une jonction entre programme de FOS, évaluation formative et évaluation sommative. Ce chapitre est sectionné en quatre principales parties, commençant par **une synthèse critique des résultats obtenus** qui traite : les Points d'amélioration majeurs et Obstacles contextuels identifiés. Passant ainsi par **le programme de FOS proposé** exposant le contenu dispensé, qui vise à développer « la compréhension » et « la production » de textes administratifs et juridiques authentiques. Pour arriver à **la proposition d'un modèle d'évaluation continue et intégrée** et enfin terminer le chapitre en abordant le point **des perspectives pour l'enseignement du FOS en Algérie**.

Ainsi, les points qui viennent d'être cités constituent un plan précis du contenu de ce manuscrit. Ainsi, ce qui suit traitera chacun des chapitres précédemment évoqués mais d'une manière approfondie.

PARTIE 1 :

« CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL »

CHAPITRE I :

« LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (FOS) »

CHAPITRE I: Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

1.1 Introduction

1.2 Origines et définitions du FOS

1.2.1 De la didactique du FLE au FOS repères historiques
1.2.2 Une définition opératoire du FOS
1.2.3 La centralité de l'analyse des besoins
1.2.4 L'authenticité des supports
1.2.5 Une démarche orientée vers l'écrit
1.2.6 Pertinence du FOS pour l'enseignement supérieur spécialisé
1.2.7 Synthèse et enjeux

1.3 Principes pédagogiques et méthodologiques du FOS

1.3.1 L'analyse des besoins
1.3.2 La définition des objectifs d'apprentissage
1.3.3 La conception de supports et d'activités spécifiques
1.3.4 L'évaluation en FOS une approche centrée sur l'usage
1.3.5 Synthèse et enjeux méthodologiques

1.4 Approches actuelles du FOS

1.4.1 FOS et compétence de communication
1.4.2 FOS et compétence professionnelle
1.4.3 Apports des recherches récentes en didactique du FOS
1.4.4 Limites et débats
1.4.5 Synthèse et perspectives

1.5 Approches innovantes du FOS

1.5.1 L'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FOS
1.5.2 FOS et enseignement hybride défis et opportunités
1.5.3 L'adaptation du FOS aux profils diversifiés des apprenants
1.5.4 L'impact de la culture numérique sur l'enseignement du FOS
1.5.5 Synthèse et perspectives de l'innovation dans l'enseignement du FOS

1.6 Conclusion

1.1 Introduction

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'est manifesté comme une solution pragmatique aux besoins linguistiques spécifiques, découlant des exigences du monde professionnel et des formations spécialisées. Depuis le début, il se démarque du Français Langue Étrangère (FLE) en offrant une perspective axée sur des situations réelles où la langue standard ne suffit plus. Avec le temps, il a su évoluer en assimilant de nouvelles techniques et en s'ajustant à différentes situations, lui permettant ainsi de gagner une reconnaissance graduelle parmi les professionnels et les étudiants Actuellement, il représente un domaine disciplinaire robuste, en dépit des controverses qui ont marqué sa consolidation. Selon Mangiante et Parpette (2004), deux caractéristiques majeures distinguent les publics du FOS:

- *Ils étudient le français, et non la langue dans sa totalité,*

- *Ils l'apprennent pour une application spécifique, dans des situations précises.* (pp.16-17).

Ainsi, le FOS s'appuie sur un choix minutieux des contenus et privilégie des buts communicatifs fonctionnels. Son rôle est de répondre rapidement et efficacement aux besoins urgents en offrant aux apprenants l'opportunité de développer les compétences. Linguistiques indispensables dans leur domaine. Il est donc essentiel de mettre en place une structure d'objectifs précis et classés par ordre d'importance pour élaborer des programmes sur mesure, aptes à satisfaire les besoins particuliers des individus et des groupes.

Bien que le FOS repose sur une longue tradition d'adaptation linguistique, son nom est assez récent. Avant d'adopter sa forme actuelle, ce concept a subi diverses dénominations et transformations. Il est donc essentiel de résumer l'histoire pour mieux saisir ses principes et ses défis contemporains.

Ainsi, dans ce chapitre, le chercheur présente une structure théorique lice a l'enseignement et l'apprentissage du FOS. Cela commence par un historique succinct du concept, suivi de la mise en place d'un programme de « FOS ». Ce processus explique comment identifier le public cible de cette discipline ainsi que ses caractéristiques spécifiques

1.2 Origines et définitions du FOS

Dans l'évolution de la didactique des langues, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'impose comme une démarche originale et nécessaire, qui dépasse le cadre traditionnel du Français Langue Étrangère (FLE).

Le FOS nait d'un constat les apprenants ne souhaitent pas toujours acquérir le français pour des usages généraux ou culturels, mais pour répondre à des besoins précis, souvent professionnels ou académiques. Cette inflexion fondamentale a été particulièrement théorisée et structurée par Mangiante et Parpette (2004)[1], dont les travaux constituent une référence incontournable dans la définition et la mise en œuvre du FOS. Leur ouvrage constitue aujourd'hui encore le socle conceptuel sur lequel reposent de nombreux dispositifs didactiques contemporains.

1.2.1 De la didactique du FLE au FOS: repères historiques

L'enseignement du français langue étrangère a longtemps été basé sur une approche globale, focalisée sur la langue en tant qu'objet d'étude. L'objectif était de transmettre une compétence linguistique générale, souvent liée à une culture littéraire et civilisationnelle. Cependant, dès les années 1980-1990, ce modèle a commencé à

[1] **MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal.** (2004). *Le français sur objectifs spécifiques de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris. Hachette.

révéler ses contraintes. L'expansion des échanges internationaux, la mobilité en milieu étudiant et professionnel, ainsi que la variété des contextes d'utilisation ont mis en lumière les limites d'une formation exclusivement axée sur la grammaire, le vocabulaire général et les aspects culturels

Dans ce cadre, Mangiante et Parpette (2004) detaillent que le FOS s'est révélé être une solution appropriée face aux changements du monde universitaire et professionnel. Ils soulignent : « *Le FOS ne se définit pas comme un FLE spécialisé, mais comme une ingénierie pédagogique élaborée sur la base de l'analyse des besoins et des contextes de communication* ». (p. 16). Cette déclaration met en évidence la transition d'une formation généraliste vers une approche contextualisée, axée sur l'efficacité en situation. Le FOS s'aligne donc sur l'évolution méthodologique qui a transformé le FLE. Passant d'une approche structurale à une approche communicative, puis actionnelle. Toutefois, il va au-delà en mettant l'accent sur la particularité des usages au centre du dispositif.

Historiquement, ce changement coïncide avec l'émergence de l'English for Specifics Purposes (ESP) dans le monde anglophone, qui a eu une influence considérable sur la pensée française. Toutefois, Mangiante et Parpette soulignent l'importance d'élaborer une pédagogie spécifiquement francophone, ajustée aux contextes institutionnels, universitaires et professionnels des pays où le français est dispensé

Cette approche unique ne fait pas du FOS une simple reproduction de modèles étrangers, mais plutôt une construction spécifique, profondément enracinée dans la tradition pédagogique du FLE tout en la transcendant

1.2.2 Une définition opératoire du FOS

Selon Mangiante et Parpette, le FOS est défini par une ingénierie pédagogique minutieuse, organisée autour de quatre phases clés : l'analyse des besoins, la définition d'objectifs, la création de ressources authentiques et l'évaluation en situation réelle. Cette organisation confère au FOS sa qualité de démarche scientifique scrupuleuse, qui va au-delà de la simple spécialisation du FLE à un domaine spécifique. Ils soutiennent : « *L'enseignement en FOS fournit à l'étudiant les outils linguistiques nécessaires pour interagir efficacement dans son environnement, plutôt que de lui dispenser des savoirs linguistiques généraux détachés de ses activités* » (p. 24). Cette citation met en lumière l'objectif pragmatique du FOS : il vise à équiper l'apprenant pour l'action en lui offrant les instruments de langage, de discours et de pragmatique appropriés aux contextes auxquels il sera confronté.

La définition opératoire suggérée par Mangiante et Parpette souligne aussi l'importance de considérer les types de discours. Le FOS ne se limite pas à un assemblage de jargon technique, il représente plutôt une méthode intégrée qui considère comment le langage est structuré dans différents types de documents : rapports. Contrats, notes, comptes rendus, articles de recherche. Ainsi, il prépare l'apprenant non seulement à comprendre, mais également à créer des documents conformes à des normes spécifiques,

1.2.3 La centralité de l'analyse des besoins

L'analyse des besoins se situe au centre du modèle FOS. Mangiante et Parpette la définissent comme une condition indispensable pour toute mesure crédible. Ils soulignent : « *l'aspect scientifique de cette étude, qui ne se base pas uniquement sur des impressions ou des intuitions, mais qui s'appuie sur des recherches, des interviews, des observations de terrain et une analyse des types discursifs employés dans le domaine visé* ». (p. 22)

Ils soutiennent que :

> « Sans cette étape, le programme risque d'être trop global et ainsi non adapté L'évaluation des besoins aide à identifier les contextes spécifiques de communication, les aptitudes linguistiques et pragmatiques nécessaires ainsi que les types de textes prédominants. Elle est à la base de toute l'ingénierie pédagogique et assure la pertinence des objectifs établis. Ainsi, le FOS se différencie nettement du FLE traditionnel, qui suit généralement des parcours standards sans connexion directe avec les contextes professionnels ou universitaires des apprenants ». (p. 79)

1.2.4 L'authenticité des supports

Selon Mangiante et Parpette (2004), l'authenticité des outils d'enseignement occupe une position centrale. Ils ne cherchent pas à simuler des situations de manière artificielle, mais plutôt à exposer l'apprenant aux matériaux concrets qu'il sera amené à utiliser dans sa pratique future. Ils affirment : « *Le recours à des documents authentiques est indispensable pour offrir une formation crédible et stimulante, cela permet d'immerger l'apprenant dans l'univers discursif qui lui sera propre* ». (p. 31).

Cette authenticité apporte un avantage certain à l'appareil elle rapproche l'enseignement des besoins du terrain, stimule la motivation en apportant une signification aux apprentissages et permet au stagiaire de se familiariser avec les normes officielles et non officielles du secteur. Que l'on parle de comptes rendus techniques, de comptes-rendus, de bulletins administratifs ou d'études scientifiques, ces documents représentent des outils pédagogiques que l'enseignant doit choisir, modifier et utiliser judicieusement.

1.2.5 Une démarche orientée vers l'écrit

Bien que le FOS prenne en compte toutes les compétences, Mangiante et Parpette soulignent l'importance prépondérante de l'écrit dans divers contextes académiques et professionnels. Effectivement, le texte est le canal principal de la communication officielle et de la diffusion des connaissances. Les auteurs soulignent que la maîtrise de l'écrit spécifique est indispensable pour réussir, tant dans la compréhension que dans la production de documents standardisés.

Selon leur point de vue, l'enseignement de l'écriture en FOS ne peut se restreindre à des tâches générales de composition. Il doit se baser sur les genres de discours authentiques du domaine concerné, et offrir des missions contextualisées la rédaction d'un rapport, la synthèse d'un dossier, l'élaboration d'un compte-rendu L'objectif va au-delà de l'aspect linguistique, englobant également des dimensions méthodologiques et pratiques se conformer aux normes du domaine, organiser les informations et adopter un style adéquat.

1.2.6 Pertinence du FOS pour l'enseignement supérieur spécialisé

Mangiante et Parpette mettent en évidence que le FOS est particulièrement adapté à l'enseignement supérieur. Les étudiants des filières spécialisées (droit, médecine, ingénierie, sciences sociales, économie) doivent développer une aptitude linguistique alignée à leur champ d'étude. Le FOS répond à cette exigence en offrant une structure pour l'élaboration de systèmes adaptés aux contextes universitaires. Ils indiquent : « *Le FOS doit répondre à une demande spécifique, intégrée dans un cadre institutionnel ou professionnel, et fournir les outils linguistiques indispensables pour réussir dans ce contexte* ». (2004, p. 42).

Cette pertinence est particulièrement évidente dans le contexte des formations en droit ou en administration, où la compétence rédactionnelle est une exigence essentielle. Le FOS fournit un cadre théorique et méthodologique qui facilite l'élaboration de programmes conformes aux exigences des sphères académique et professionnelle, tout en assurant la consistance et la crédibilité de l'initiative.

1.2.7 Synthèse et enjeux

En définitive, la contribution de Mangiante et Parpette à l'élaboration du FOS est cruciale. Leur méthode positionne le FOS comme une ingénierie pédagogique distincte, basée sur l'étude des besoins, la véracité des matériaux, la détermination d'objectifs contextualisés et l'évaluation axée sur l'application. Le FOS ne se contente pas d'être une extension du FLE, mais représente une approche distincte, axée sur le pragmatisme et l'efficacité. Il reste à ce jour la base indispensable pour tout projet qui cherche à adapter l'enseignement du français aux publics spécifiques.

Il y a plusieurs défis à relever : la pertinence des méthodes, l'efficacité en situation réelle, l'engagement des étudiants, sans oublier un aspect critique. En effet, la spécialisation de l'enseignement soulève toujours la question de l'équilibre entre une formation linguistique générale et une préparation spécifique. Mangiante et Parpette démontrent que cet équilibre peut être atteint, à condition de baser l'approche sur une évaluation minutieuse des besoins et une conception pédagogique ajustée aux circonstances des apprenants.

1.3 Principes pédagogiques et méthodologiques du FOS

La méthode du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'appuie sur des principes précis et stricts, qui organisent chacune des phases de création et d'implémentation des systèmes. D'après Mangiante et Parpette (2004) :

> « Le FOS différencie du FLE classique par sa conception pédagogique particulière, structurée autour de l'étude des besoins, de la détermination des buts, de la création de ressources et d'activités authentiques, ainsi que de l'évaluation en situation réelle. Cette partie examine minutieusement chaque principe, mettant en évidence leur fondement théorique et leur importance pratique ». (pp. 158-159)

1.3.1 L'analyse des besoins

L'évaluation des besoins est centrale à la démarche du FOS et représente le point de départ indispensable pour toute mise en place. Selon Mangiante et Parpette (2004), elle va au-delà d'une simple formalité : c'est une véritable investigation scientifique qui conditionne la pertinence du programme. Ils soulignent: « *La particularité du FOS est que la conception du programme repose sur une étude préliminaire, destinée à définir les besoins et les contextes de communication auxquels l'apprenant sera exposé* » (p. 18).

Cette procédure méthodique nécessite diverses actions l'examen des situations professionnelles ou universitaires, les discussions avec les intervenants du secteur, l'évaluation des documents employés, et les sondages réalisés auprès des étudiants. Ces informations aident à identifier les types de discours prédominants, les activités linguistiques requises et les aptitudes à améliorer. Par exemple, un futur avocat doit être apte à décortiquer et à rédiger des documents normatifs, tandis qu'un étudiant en médecine devra parfaitement dominer le vocabulaire descriptif et explicatif lié aux diagnostics et rapports médicaux.

L'analyse des besoins joue aussi un rôle crucial en tant que cadre scientifique. Elle empêche que l'intervenant ne tombe dans l'arbitraire ou la généralisation excessive. Elle garantit que chaque élément, chaque action suggérée est en adéquation avec les réalités du secteur visé. Mangiante et Parpette soulignent l'importance de

cette rigueur : « *Sans l'évaluation des besoins, il ne peut exister de FOS, mais uniquement des ajustements empiriques et imprécis* ». (2004, p. 21).

1.3.2 La définition des objectifs d'apprentissage

Après avoir identifié les besoins, la prochaine étape est l'établissement des buts d'apprentissage. Ces buts doivent être clairement définis, quantifiables et directement associés aux activités visées. Comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004): « *L'établissement d'objectifs précis est la phase qui convertit les informations issues de l'analyse des besoins en compétences à maitriser* ». (p. 22).

Ainsi, définir un objectif en FOS ne se limite pas à exprimer une visée générale comme d'améliorer la compréhension écrite, mais plutôt à viser des accomplissements visibles être capable de rédiger un compte rendu, remplir un formulaire administratif, résumer un texte réglementaire ou encore élaborer une note de synthèse. Ces buts guident l'avancement pédagogique et autorisent l'ajustement des exercices suggérés.

Cette phase reflète l'approche axée sur les compétences (Beacco, 2007)[2], qui voit l'apprentissage comme la capacité à réaliser des tâches en mettant en œuvre des connaissances, des compétences pratiques et des attitudes. Dans le cadre du FOS, cela prend une ampleur encore plus prononcée, car chaque objectif est directement lié à un contexte professionnel ou universitaire spécifique.

1.3.3 La conception de supports et d'activités spécifiques

La sélection des supports et des activités représente une phase cruciale. Selon Mangiante et Parpette (2004), il est hors de question d'utiliser des documents factices.

[2] **BEACCO, J.-C**. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement der langues*. Strasbourg Conseil de l'Europe.

Ils affirment : « *L'authenticité des documents est indispensable pour la crédibilité de la formation* ». (p. 31). Cette authenticité offre à l'apprenant l'occasion de se confronter au milieu discursif qu'il rencontrera réellement dans son domaine.

Les documents en FOS doivent représenter les usages linguistiques authentiques : circulaires administratives, comptes rendus de stage, notes juridiques, articles spécialisés. Ces documents authentiques servent de base pour l'enseignement. Il existe diverses manières d'exploiter ces données à des fins pédagogiques : analyse lexicale et syntaxique, identification de structures répétitives, reconstruction de textes, élaboration assistée. Les activités sont élaborées pour simuler des missions concrètes : la rédaction de rapports, l'élaboration de dossiers, la présentation orale de résultats.

Cette étape met en évidence la distinction entre le FLE et le FOS. Tandis que le FLE traditionnel se basait parfois sur des dialogues fictifs, le FOS cherche à plonger l'apprenant dans le discours véritable lié à sa spécialité. C'est cette immersion qui assure la pertinence et l'applicabilité des apprentissages.

1.3.4 L'évaluation en FOS: une approche centrée sur l'usage

L'évaluation en FOS se différencie grandement des approches traditionnelles du FLE. Elle n'a pas pour objectif de contrôler des connaissances théoriques (règles de grammaire, listes de vocabulaire), mais d'évaluer la faculté de l'élève à employer le langage dans des contextes authentiques. Selon Mangiante et Parpette (2004), « *L'évaluation en FOS, c'est mesurer la performance dans un contexte, et non pas l'accumulation de connaissances linguistiques* ». (p. 45).

Par conséquent, l'évaluation doit être en accord avec les buts d'apprentissage. Si l'intention est d'apprendre à rédiger une note de synthèse, l'évaluation se fera en élaborant une note basée sur des documents réels. Dans le cas où l'objectif consiste à saisir une circulaire administrative, l'examen se centrera sur un document de ce genre,

accompagné d'exercices de reformulation ou de réponse écrite. Cette approche renforce la crédibilité des évaluations en FOS, puisqu'elles évaluent directement la compétence professionnelle ciblée.

De plus, l'évaluation en FOS privilégie les méthodes formatives retour d'information fréquent, autoévaluation, évaluation conjointe. Ces outils responsabilisent l'apprenant, le font participer activement à son processus d'apprentissage et lui offrent la possibilité de modifier ses stratégies.

1.3.5 Synthèse et enjeux méthodologiques

En somme, la démarche du FOS se caractérise par une cohérence globale notable. La détermination des objectifs repose sur l'analyse des besoins ces objectifs guident la sélection des supports et des activités, et l'évaluation mesure la capacité de l'apprenant à réaliser les tâches visées. Ce modèle systémique assure la pertinence et l'efficacité des systèmes.

Les défis sont majeurs garantir la crédibilité du programme, stimuler l'intérêt des apprenants grâce à des contenus pertinents, et préparer de manière optimale l'intégration dans le milieu universitaire et professionnel. Cependant, cette approche n'est pas exempte de défis. Elle envisage une coopération étroite entre les professeurs. Les experts du domaine et les institutions. Elle nécessite aussi du temps et des ressources pour collecter et évaluer les besoins, choisir et ajuster les supports, élaborer des activités pragmatiques.

En dépit de ces restrictions, la proposition de Mangiante et Parpette reste à ce jour le modèle irremplaçable pour l'élaboration d'un programme de FOS, Son atout majeur est sa souplesse et sa capacité à se conformer à une large gamme de domaines tout en maintenant une indéniable rigueur méthodologique.

1.4 Approches actuelles du FOS

Depuis le début des années 2000, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a subi une transformation significative. Bien que Mangiante et Parpette (2004) aient établi les fondations méthodologiques, le domaine de la didactique des langues a été considérablement approfondi et enrichi par la recherche.

De nos jours, le FOS n'est plus seulement perçu comme un outil linguistique spécifique à un secteur, mais également comme un véritable catalyseur de professionnalisation, de socialisation et d'intégration académique. Ce développement est associé à l'expansion du cadre théorique, en particulier grâce à l'approche actionnelle et la prise de conscience des aptitudes en communication et au travail. Dans ce segment, nous allons analyser minutieusement les méthodes contemporaines du FOS, illustrant comment elles combinent les contributions fondamentales de Mangiante et Parpette avec les études plus actuelles.

Nous aborderons tour à tour les compétences en communication, les compétences professionnelles, les contributions des recherches récentes, les contraintes et controverses, pour finir par une synthèse et des perspectives.

1.4.1 FOS et compétence de communication

Une des orientations principales des méthodes contemporaines du FOS est son association avec la compétence en communication. Conçue par Hymes en 1972[3] et intégrée au Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001)[4]. Cette notion couvre plusieurs aspects : linguistique, sociolinguistique, pragmatique et discursive. Dans un contexte de FOS, elle revêt une nuance spécifique, car elle

[3] **HYMES, D.** (1972). *On Communicative Competence*. In 3. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics Harmondsworth Penguin.

[4] **CONSEIL DE L'EUROPE** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Strasbourg.

nécessite la capacité à communiquer efficacement dans des situations professionnelles ou académiques spécialisées. Ce n'est pas seulement une question de savoir le vocabulaire et la grammaire, mais aussi de pouvoir s'ajuster aux conventions et aux standards discursifs d'une certaine communauté professionnelle.

Selon Mangiante et Parpette (2004), « *le FOS n'est pas l'enseignement d'une langue de manière générale, mais la préparation de l'apprenant à utiliser efficacement la langue comme un instrument de travail dans des situations spécifiques* ». (p. 24). Cette citation met en lumière la nécessité de situer l'éducation en français dans un contexte pragmatique et contextualisé. Par exemple, dans le secteur du droit, cela nécessite la capacité de comprendre et de rédiger des documents conformes à des normes spécifiques, alors que dans le secteur médical, cela requiert la compétence de communiquer avec des patients et des confrères en utilisant un langage explicite, exact et approprié.

Dans sa forme actuelle, le FOS adhère donc entièrement à l'approche actionnelle, qui perçoit l'apprenant comme un agent social chargé d'effectuer des tâches significatives.

1.4.2 FOS et compétence professionnelle

Un autre pilier essentiel est l'association du FOS avec la compétence professionnelle. Plusieurs études (Van der Yeught, 2012[5] ; Beacco, 2007) ont démontré que la langue ne sert pas uniquement de moyen de communication, mais qu'elle contribue également à l'élaboration de l'identité professionnelle Acquérir le langage de son domaine, c'est aussi assimiler les modes de réflexion, d'expression et de posture spécifiques à une communauté de pratique. Ainsi, le FOS ne se limite pas à

[5] **VAN DER YEUGHT, M.** (2012). *L'anglais de spécialar en la communction de l'idontine professionnelle 4SP* .81-62,7-30.

être un outil linguistique : c'est aussi un moyen d'intégrer les apprenants dans leur futur environnement professionnel.

Dans le contexte juridique, cela peut se traduire par la compétence de rédiger des décisions, des contrats ou des circulaires en suivant des conventions stylistiques spécifiques. Dans le contexte scientifique, cela implique une expertise dans les différents types de travaux académiques (articles, rapports, présentations). Par conséquent, le FOS devrait chercher à instruire l'apprenant non seulement à comprendre, mais également à créer des textes qui seront considérés comme valides par les spécialistes du secteur. Selon Mangiante et Parpette (2004), « *la crédibilité d'une formation en FOS se juge a sa faculté de préparer l'étudiant aux pratiques concrètes de son domaine* ». (p. 42). Cela nécessite une ingénierie pédagogique soignée, dans laquelle les activités suggérées en classe reflètent les vérités du monde professionnel.

1.4.3 Apports des recherches récentes en didactique du FOS

Des études récentes ont largement étendu la portée du FOS. II convient de souligner trois contributions majeures : l'aspect multidisciplinaire, l'impact du numérique et la révision des méthodes d'évaluation

D'abord, l'interdisciplinarité s'est affirmée comme une démarche méthodologique importante. La conception du FOS ne peut être réalisée uniquement par les experts en didactique : elle nécessite aussi la coopération avec des spécialistes du domaine visé. Cette coopération assure la pertinence des ressources, l'authenticité des tâches et la concordance des buts avec les réalités sur le terrain. L'élaboration d'un programme de FOS en droit administratif nécessite la collaboration de juristes et d'enseignants en droit pour déterminer les types de textes prédominants et les tâches essentielles.

En second lieu, le numérique prend une importance grandissante dans les systèmes. Les ressources inédites et accessibles sont constituées grâce aux plateformes en ligne, aux corpus électroniques et aux bases de données spécialisées. Elles proposent de nouvelles opportunités pour l'éducation collaborative, l'accès aux documents authentiques et la simulation de contextes professionnels. Ainsi, les méthodes contemporaines du FOS examinent les systèmes hybrides, mêlant le présentiel et le distanciel, ainsi que les instruments numériques qui encouragent l'autonomie et la personnalisation de l'apprentissage.

Troisièmement, les méthodes d'évaluation sont en cours de renouvellement. Tandis que l'évaluation classique se basait sur des épreuves de maîtrise linguistique, l'approche actuelle en FOS privilégie les activités réelles élaboration de rapports, composition de notes, préparation de dossiers.

On encourage également l'auto-évaluation et la co-évaluation, car elles responsabilisent l'apprenant et favorisent son implication dans son processus d'apprentissage. Ces changements reflètent un désir constant d'aligner la formation sur les besoins concrets des secteurs professionnels.

1.4.4 Limites et débats

Bien qu'il ait ses avantages, le FOS suscite actuellement des controverses. La première porte sur le danger d'une spécialisation poussée à l'extrême. Un enseignement trop centré sur un secteur spécifique pourrait restreindre la mobilité de l'apprenant et le confiner dans une sphère trop limitée. Selon Beacco (2007), il est essentiel de trouver un équilibre entre le langage général et le jargon spécifique. Par exemple, un juriste doit être expert en discours juridique tout en conservant des aptitudes générales pour la communication dans divers contextes. La dichotomie entre spécialisation et généralisation est au centre des discussions contemporaines.

Le deuxième sujet de discussion porte sur la démarcation entre le FOS et le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Tandis que le FOU met l'accent sur les aptitudes académiques (comme la prise de notes, la rédaction de thèses, l'assimilation des cours magistraux), le FOS se focalise sur les compétences dans le milieu professionnel.

Toutefois, la démarcation semble s'amenuiser les cursus universitaires se dirigent de plus en plus vers une approche professionnelle II devient donc compliqué d'établir une distinction nette entre les deux approches Quelques chercheurs suggèrent même d'envisager le FOS et le FOU comme des déclinaisons d'une approche axée sur les besoins particuliers.

Aspect	FOS (Français sur Objectifs Spécifiques)	FOU (Français sur Objectifs Universitaires)
Finalité	Répondre à des besoins professionnels ou sectoriels précis	Répondre à des besoins académiques lies aux études universitaires
Public cible	Professionnels, apprenants en formation technique ou spécialisée.	Étudiants universitaires, notamment en mobilité internationale
Compétences visées	Communication opérationnelle dans un contexte professionnel (rapports, contrats, notes, etc.).	Communication académique (prise de notes, rédaction de mémoires, compréhension de cours magistraux).
Supports	Documents authentiques professionnels (rapports.	Documents académiques (articles scientifiques,

	Circulaires, articles techniques).	thèses, polycopiés de cours).
Lien théorique	Approche didactique inspirée de l'ESP mais adaptée au contexte francophone	Souvent considéré comme une sous-catégorie du FOS, centrée sur l'université

Tableau 1.1 : Tableau clarifiant la distinction et la relation entre FOS et FOU.

Pour finir, un troisième débat porte sur l'intégration du numérique. Bien que les ressources numériques améliorent significativement les systèmes, elles présentent aussi des défis : le besoin de former les enseignants, l'accessibilité pour les apprenants, et la possibilité d'inégalités entre ceux qui ont accès à des outils performants et ceux qui en sont dépourvus. Ces discussions mettent en évidence que le FOS, loin d'être un modèle statique, est un domaine en constante mutation.

1.4.5 Synthèse et perspectives

En définitive, les méthodes contemporaines du FOS étendent et approfondissent le modèle originel de Mangiante et Parpette. Elles soulignent l'importance de l'analyse des besoins, de la véracité des ressources et de l'évaluation contextualisée. Elles mettent toutefois plus l'accent sur l'incorporation des compétences en communication et sur l'aspect professionnel de l'enseignement. Les contributions récentes, qu'elles concernent l'interdisciplinarité, le numérique ou l'innovation évaluative, démontrent que le FOS est une approche dynamique et flexible. Les projets à venir comprennent l'élaboration de corpus spécialisés disponibles, la formation des professeurs en matière

d'interdisciplinarité, et l'amplification des systèmes hybrides. Le FOS se présente donc comme un domaine en perpétuelle mutation, apte à relever les enjeux académiques et professionnels du XXIe siècle.

1.5 Approches innovantes du FOS

L'enseignement du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) connaît aujourd'hui un véritable tournant grâce à l'intégration de nouvelles approches pédagogiques et technologiques. Ces innovations visent à répondre aux besoins diversifiés des apprenants et à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans des contextes variés, qu'ils soient professionnels ou académiques. Dans ce cadre, plusieurs axes émergent pour transformer et enrichir l'enseignement du FOS.

Ainsi, les sections suivantes détailleront les principaux axes relatifs à l'innovation dans l'enseignement du FOS.

1.5.1 L'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FOS

L'incorporation des technologies modernes dans l'enseignement du FOS constitue une véritable révolution pédagogique. Comme l'indique Perrenoud (2004)[6], les technologies ont une importance cruciale dans la transformation des méthodes pédagogiques carrelles sont devenues un vecteur fondamental dans la réorganisation des espaces et des temporalités d'apprentissage. Néanmoins, l'opinion selon laquelle la technologie modifie les méthodes d'enseignement est largement répandue dans les écrits concernant les TIC dans le domaine éducatif. Effectivement, Benkler (2006) soutient que « *les technologies numériques facilitent une refonte*

[6] **PERRENOUD, P.** (2004). *Le TIC et la formation des enseignants.* Université de Genève.

radicale de la production et de la diffusion de l'information, promouvant des formes d'apprentissage plus flexibles et interactives ». (pp. 3-31)

Les supports multimédias comme les vidéos, les podcasts et les animations améliorent l'expérience des apprenants en offrant une variété de méthodes pédagogiques. D'après Benkler (2006)[7], la culture numérique modifie les habitudes sociales et d'apprentissage, offrant aux étudiants la possibilité de participer activement à leur éducation via des plateformes interactives.

En outre, l'emploi de l'intelligence artificielle et des instruments d'analyse de données facilite la personnalisation des contenus éducatifs en fonction des besoins particuliers de chaque apprenant, encourageant ainsi une méthode plus individualisée et vivante de l'enseignement du FOS.

1.5.2 FOS et enseignement hybride: défis et opportunités

Le modèle d'enseignement hybride, qui fusionne des aspects de formation en personne et en ligne, est une adaptation aux changements récents dans le domaine éducatif. Selon Garrison et Kanuka (2004)[8], « *l'approche hybride favorise l'implémentation stratégique des méthodes d'apprentissage en ligne et en présentiel, dans le but de stimuler l'implication des étudiants tout en leur procurant une flexibilité accrue* ». Ils estiment également que « *l'un des principaux obstacles de l'enseignement hybride est la stimulation de l'interaction et de l'implication des étudiants à distance, soulignant ainsi le besoin de générer des échanges pertinents en ligne pour empêcher l'isolement des apprenants* ». (p. 96)

[7] **BENKLER, Y**. (2006). *La richesse des réseaux Comment la production sociale transforme les marchés et la liberté.* Vale University Press.

[8] **GARRISON, D. R., & KANUKA, H.** (2004). *L'apprentissage hybride Dévoller son potentiel transformateur dans l'enseignement supérieur.* The Internet and Higher Education, 7(2), 95-105.

Néanmoins, l'éducation hybride présente aussi d'importantes opportunités. Il offre une réponse adaptée à la variété des profils d'apprenants en proposant une flexibilité d'apprentissage, comme Font mis en évidence diverses études sur l'enseignement hybride (par exemple, Blended Learning Consortium, 2016). Cette méthode d'enseignement encourage l'autonomie des étudiants tout en préservant un lien éducatif avec les professeurs lors des cours en face à face.

1.5.3 L'adaptation du FOS aux profils diversifiés des apprenants

Les étudiants en FOS viennent généralement de milieux divers et ont des buts d'apprentissage distincts, ce qui exige une approche pédagogique différenciée. Selon Tomlinson (2001)[9] :

> « La différenciation pédagogique s'appuie sur le principe qu'il faut ajuster les approches d'enseignement en fonction des exigences, des centres d'intérêt et des niveaux de maîtrise des élèves. Il est particulièrement important pour le FOS de prendre en considération ces divergences pour mieux satisfaire les besoins des apprenants ». (pp. 3-4).

Il est donc crucial de modifier les ressources pédagogiques en fonction des différents profils des apprenants. Par exemple, dans le domaine médical, l'éducation fournie par le FOS se concentrera sur la maîtrise du vocabulaire médical et l'interaction avec les patients, alors que pour les étudiants en ingénierie, l'emphase sera mise sur les aptitudes techniques et la communication professionnelle.

Selon Gagné (2002)[10], qui souligne l'importance de l'évaluation formative pour adapter les parcours éducatifs et proposer des ressources appropriées, une approche sur

[9] **TOMLINSON, C. A.** (2001). *Comment différencier l'enseignement dans les classes à niveaux mixtes*. (le ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

[10] **GAGNE, F, & ST-PERE, F.** (2002). *Lorsque le QI est contrôlé, la motivation prédit-elle toujours la réussite.* Intelligence, 30(1), 71-100

mesure des contenus est essentielle pour répondre adéquatement aux exigences particulières de chaque étudiant.

1.5.4 L'impact de la culture numérique sur l'enseignement du FOS

L'influence de la culture numérique sur l'enseignement du FOS est considérable. Notamment par la transformation de la façon dont les apprenants interagissent avec les contenus et les environnements professionnels. Selon Benkler (2006) :

> « Les technologies de l'information et de la communication ouvrent de nouvelles perspectives en matière de production d'informations et de collaboration. Ceci est particulièrement applicable au FOS, où les étudiants sont fréquemment amenés à se servir d'outils numériques pour communiquer avec des professionnels dans des milieux de travail spécifiques ». (pp. 27:31)

Les plateformes professionnelles et les forums internet sont de plus en plus employés dans l'enseignement du FOS, afin d'aider les apprenants à se plonger dans des contextes professionnels authentiques. Effectivement, Van Dijk (2006)[11] met en évidence que « *l'accès à des ressources sur Internet, comme les forums spécialisés, offre aux étudiants la possibilité de se familiariser avec les normes de communication et les pratiques professionnelles propres à leur domaine* ». (pp. 6-7).

1.5.5 Synthèse et perspectives de l'innovation dans l'enseignement du FOS

Les progrès dans l'enseignement du FOS, y compris l'utilisation des technologies numériques et de l'approche mixte, facilitent la création de programmes d'apprentissage plus souples et ajustés aux exigences des élèves. Selon Laurillard

[11] **VAN DIJK, J. A. G. M.** (2006). *La société en réseau Aspects sociaux des nouveaux médias*. Sage Publications.

(2012)[12], les technologies récentes permettent un engagement plus riche et interactif, ce qui pourrait transformer radicalement l'enseignement du FOS. Cependant, ces avancées nécessitent une formation continue des éducateurs pour maîtriser les outils numériques et ajuster les méthodes pédagogiques aux progrès technologiques.

Schwier (2010)[13] suggère que grâce à l'exploitation de données d'apprentissage et d'intelligence artificielle, il sera possible à l'avenir de personnaliser encore plus les trajectoires éducatives et d'adapter les contenus pédagogiques en fonction des exigences particulières des étudiants. Par conséquent, l'avenir du FOS parait radieux avec une opportunité d'embrasser des méthodes pédagogiques constamment novatrices et personnalisées.

1.6 Conclusion

L'approche de l'enseignement et de l'apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) se révèle être à la fois rigoureuse et significative, satisfaisant les besoins variés des apprenants dans divers secteurs professionnels. Cette première recherche a réussi à mettre en lumière la progression du concept, ses fondations théoriques ainsi que ses liens avec des notions similaires comme le FLE et le FLP. II est essentiel d'adopter une approche pédagogique ciblée, qui prend en compte non seulement les besoins linguistiques, mais également les contextes culturels et sociaux des groupes concernés.

La conception de programmes dédiés au FOS demeure une tâche ardue, en particulier à cause des défis liés à la création de supports authentiques et à l'exploration de secteurs professionnels spécifiques. Cependant, cette méthode

[12] **LAURILLARD, D.** (2012) *L'enseignement comme science du design Construire des modèles pedagogiques pour l'apprentissage et la technologie.* Routledge.

[13] **SCHWIER, R. A.** (2010), *Apprendre à l'ère numérique De l'éducation en ligne à l'apprentissage en réseau.* The Journal of Distance Education, 24(2), 1-13

présente des opportunités particulièrement intéressantes elle va au-delà de la simple acquisition de compétences linguistiques pour inclure des aptitudes à la communication pratique. L'emploi de documents authentiques et l'intégration d'éléments culturels apportent une valeur ajoutée significative à l'enseignement et encouragent des échanges plus vifs et enrichissants parmi les élèves.

Dans le prolongement de cette analyse, la question de l'évaluation se pose logiquement. Que ce soit pour des évaluations formatives ou sommatives, elles représentent un élément crucial du dispositif, facilitant l'évaluation des connaissances acquises, le suivi de l'évolution et la modification des méthodes d'enseignement. C'est sur ce point crucial que se concentrera le prochain chapitre, dédié à l'analyse des diverses formes d'évaluation et de leur importance dans le perfectionnement constant de l'enseignement du FOS.

CHAPITRE II :

« L'ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE »

CHAPITRE II: L'évaluation Formative et Sommative

2.1 Introduction

2.2 Distinction: Appréciation formative, Test et Appréciation sommative

2.3 L'évaluation

2.3.1 Bref historique de l'évaluation
2.3.2 Piliers de l'évaluation
2.3.3 L'importance de l'évaluation en classe

2.4 Types d'évaluation

2.4.1 Évaluation Informelle Vs. Évaluation Formelle
2.4.2 Évaluation Sommative Vs. Évaluation Formative

2.5 Évaluation sommative

2.6 Évaluation formative

2.6.1 Caractéristiques de l'évaluation formative
2.6.2 Recherche sur l'évaluation formative
2.6.3 L'importance de l'évaluation formative
2.6.4 Son importance pour les étudiants
2.6.5 Son importance pour les enseignants
2.6.6 L'utilisation de l'évaluation formative en classe

2.6.6.1 Avant l'instruction
2.6.6.2 Durant l'instruction
2.6.6.3 Après l'instruction

2.6.7 Le rôle de la rétroaction dans l'évaluation formative
2.6.8 Rôle de l'enseignant dans l'évaluation Formative
2.6.9 Rôle des apprenants dans l'évaluation formative

2.7 L'Auto-évaluation

2.8 L'Evaluation par pairs

2.9 Conclusion

2.1 Introduction

Dans le secteur de l'éducation, et plus précisément dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, l'évaluation formative est perçue comme un des piliers essentiels à la réussite. L'idée a attiré l'attention de nombreux chercheurs, qui ont tenté de donner une définition pertinente et globale à ses éléments clés. D'autres ont cependant préféré vérifier son efficacité en appliquant ses principes dans divers contestes et situations. Toutefois, tous s'accordent à dire que l'évaluation formative soutient les enseignants dans leur tâche et favorise l'amélioration des résultats d'apprentissage. L'objectif de ce chapitre est d'examiner les deux notions essentielles de cette recherche, à savoir l'évaluation formative et l'évaluation sommative, en tenant à définir clairement chacune d'elles.

2.2 Distinction: Appréciation formative, Test et Appréciation sommative

Avant d'examiner la définition précise de l'évaluation, il est primordial de définir certains termes essentiels. Dans le domaine de l'enseignement des langues, de nombreux termes sont couramment employés, généralement sans distinction, malgré le fait qu'ils aient des significations qui varient légèrement. On retrouve des termes tels que « appréciation », « évaluation » et « test » parmi ces derniers. D'après Brown (2003) :

> « Les évaluations incluent les tests, qui ne représentent qu'une des méthodes possibles d'évaluation parmi plusieurs autres. Un test est une méthode qui permet d'évaluer les compétences, les connaissances ou la performance d'un individu dans un domaine précis ». (Brown, 2003: 3)[1].

Le contexte et la personne évaluée influencent les critères et les modalités de cette évaluation.

[1] **BROWN, D. H**. (2003). *Évaluation des langues: Principes et pratiques en classe*. Londres: Longman.

Cependant, la distinction entre évaluation et appréciation est source de nombreux débats. Pour quelques personnes, ces termes décrivent des facettes distinctes d'un même processus, alors que pour d'autres, ils sont employés de façon interchangeable. Selon Scriven (1967)[2], l'évaluation est un sous-ensemble de l'appréciation. Selon Nunan (1992 : 185), « *l'évaluation se réfère aux méthodes et procédures par lesquelles on détermine les compétences des apprenants dans la langue cible […]. L'appréciation, de son côté, englobe une gamme plus vaste de processus pouvant, ou non, intégrer l'évaluation* »[3] . Donc, l'évaluation se focalise sur le processus, alors que l'appréciation privilégie plus les résultats.

2.3 L'Évaluation

L'évaluation est donc un processus sans interruption qui cherche à déterminer les aptitudes des apprenants dans un domaine spécifique. Comme l'affirment Richards et Schmidt (2002 : 35), « *l'évaluation est une méthode systématique de collecte d'informations et de conclusions concernant les compétences d'un étudiant, la valeur ou l'efficacité d'un programme éducatif, basée sur diverses preuves* »[4]. L'évaluation couvre une vaste gamme de pratiques, mais cette recherche se concentre principalement sur l'évaluation des apprenants.

L'évaluation est essentielle en éducation, car elle sert de dialogue entre divers acteurs les apprenants (qui bénéficient de rétroactions sur leur progression), les enseignants (qui obtiennent des commentaires sur leur pédagogie), les concepteurs de programmes (à qui l'on fait des retours sur le contenu pédagogique), les

[2] **SCRIVEN, M.** (1967). *La méthodologie de l'évaluation*. Dans R. W. TYLER, R. M. GAGNE et M. SCRIVEN (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83) Chicago Rand-Mc Nally

[3] **NUNAN, D.** (1992). *Méthodes de recherche en apprentissage des langues*. Cambridge: Cambridge University Press

[4] **RICHARDS, J. C. Et SCHMIDT, R.** (2002). *Dictionnaire Longman de didactique des langues et de linguistique appliquée* (3e éd.). Londres: Longman

gestionnaires (qui reçoivent des informations sur l'usage des ressources) et les recruteurs (qui jugent la valeur des candidats) (Mc Alpine, 2002)[5]

Pour améliorer l'efficacité de cette communication, divers éléments doivent être considérés. D'après Mc Alpine (2002), les buts de l'évaluation doivent être explicitement déterminés en prenant en compte les exigences des étudiants.

L'évaluation doit également être valide (correspondant aux compétences évaluées) et fiable (garantissant des résultats cohérents). Elle doit s'appuyer sur des références précises, telles que celles d'autres postulants, des critères impartiaux ou du rendement antérieur du candidat.

2.3.1 Bref historique de l'évaluation

Selon Serafini (2000)[6], il existe trois principaux paradigmes de l'évaluation ; l'évaluation en tant que quantification, l'évaluation en tant que processus et l'évaluation en tant qu'investigation. Cette distinction met en lumière la transition de l'approche positiviste vers l'approche constructiviste de l'évaluation.

L'évaluation en tant qu'outil de mesure se base sur la théorie behavioriste de l'apprentissage, une approche traditionnelle (Birenbaum, 1996)[7] .

[5] **Mc ALPINE, M.** (2002). *Principes d'évaluation.* Centre CAA université de Luton.

[6] **SERAFINI, F.** (2000). *Trois paradigmes d'évaluation : mesure, procédure et investigation*. The Reading Teacher, 54 (4), 384-393.

[7] **BIRENBAUM, M**. (1996). *Évaluation 2000 : vers une approche pluraliste de l'évaluation.* Dans M. Birenbaum et F. J. R. C. Dochy (éd.), Alternatives in assessment of achievements. Learning processes and prior knowledge (pp. 3-29). New York Kluwer Academic Publishers.

Elle se distingue par des savoirs décontextualisés et un retour d'information différé (Radnor et Shaw, 1995, mentionnés dans Falchikov, 2005)[8], et les professeurs ont peu ou pas de pouvoir décisionnel concernant cette évaluation.

Le second paradigme, dit l'évaluation en tant que processus, met l'accent sut les techniques utilisées pour effectuer l'évaluation plutôt que sur les buts intrinsèques de celle-ci. Selon Falchikov (2005), cette démarche est qualifiée de « méthodolâtrie », mettant en évidence l'attribution d'une importance démesurée à la méthode au lieu des objectifs visés. Dans ce contexte, les résultats obtenus lors de l'évaluation ne visent pas à orienter l'enseignement à venir, mais plutôt à évaluer les performances des étudiants et à communiquer avec des parties externes. (Serafini, 2000).

Ainsi, l'évaluation en tant qu'enquête se caractérise par l'intégration d'un élément métacognitif, axé sur la démarche plutôt que sur le résultat. Birenbaum (1996) met l'accent sur la nécessité de situer les savoirs dans leur contexte et d'encourager la pensée critique grâce à l'évaluation. Le but est de surveiller l'évolution individuelle de l'élève et d'intensifier la participation active de ce dernier dans le processus d'évaluation, en attribuant un rôle plus important à l'enseignant pour offrir des retours constructifs à l'apprentissage.

2.3.2 Piliers de l'évaluation

Selon Falchikov (2005: 1), il existe sept piliers essentiels qui constituent la base de l'évaluation en éducation:

[8] **FALCHIKOV, N.** (2005). *Améliorer l'évaluation par la participation des étudiants : Solutions pratiques pour faciliter l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et postsecondaire.* New York: Routledge falmer.

1. Quelle est l'importance de l'évaluation?

2. Quelle est la méthode d'évaluation?

3. Que doit-on examiner?

4. A quel moment évaluer ?

5. Qui effectue l'évaluation?

6. A quel point évaluer ?

7. Et par la suite ?

Le premier pilier, « pourquoi évaluer ? », se réfère aux buts de l'évaluation et comment ceux-ci peuvent aider à favoriser l'apprentissage des étudiants. Selon Falchikov (2005: 4), deux types d'objectifs sont identifiés les objectifs sommatifs qui concernent la sélection, la responsabilité et le suivi, et les objectifs formatifs qui se rapportent à la motivation, au feedback et à l'amélioration de l'apprentissage.

Le second pilier, « comment faire l'évaluation?», se réfère aux méthodes d'évaluation. On peut trouver différentes types de distinctions, comme par exemple, l'évaluation qualitative comparée à l'évaluation quantitative, ou l'évaluation continue en opposition à l'évaluation finale. Par exemple, l'évaluation qualitative se fonde sur des critères descriptifs et évalue l'avancement des élèves en rapport avec les buts éducatifs. Alors que l'évaluation quantitative repose généralement sur des résultats quantifiables (Rowntree, 1987, mentionné dans Falchikov, 2005).

Le troisième pilier, « quoi évaluer? » », aborde les domaines de l'évaluation, que ce soit par le biais des évaluations traditionnelles ou des méthodes alternatives.

Le pilier suivant, quand procéder à l'évaluation ? » « Cela concerne la planification des évaluations en fonction du temps. »

Le cinquième pilier, « qui évalue ? », fait référence aux individus participant à l'évaluation enseignants, pairs, auto-évaluation, et ainsi de suite.

Les autres axes mettent l'accent sur l'excellence de l'évaluation (fiabilité, validité) et sur l'emploi des conclusions de l'évaluation pour orienter les futurs enseignements.

2.3.3 Importance de l'évaluation en classe

L'évaluation joue un rôle central dans le processus d'enseignement. William. D. (2010: 18) met en évidence que « *l'enseignement et l'apprentissage sont indissociables, tout comme l'évaluation est indispensable pour un apprentissage efficace* »[9]. L'évaluation offre aux éducateurs l'opportunité d'apprécier l'évolution des élèves, de modifier leur méthode d'enseignement et de veiller à la réalisation des buts pédagogiques. Elle contribue également de manière significative à stimuler la motivation des étudiants et à favoriser leur indépendance. En outre, l'évaluation contribue à détecter les forces et les faiblesses des étudiants, ce qui facilite l'ajustement de l'enseignement en fonction de leurs exigences. C'est également un outil pour évaluer l'efficacité de l'enseignement et encourager l'auto-évaluation chez les étudiants.

[9] **WILLIAM, D.** (2010). *Synthèse intégrative de la littérature scientifique et implications pour une nouvelle théorie de l'évaluation formative.* Dans H. L. ANDRADE et G. J. CIZEK (dir), Manuel d'évaluation formative (pp. 18-40). New York: Routledge.

2.4 Types d'évaluation

Les chercheurs ont identifié diverses catégories d'évaluation l'évaluation non formelle contre l'évaluation formelle, et l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative. Chaque catégorie sera examinée de manière plus approfondie.

2.4.1 Évaluation Informelle VS. Évaluation Formelle

D'après Brown (2003) :

> « L'évaluation non officielle se manifeste de différentes manières, depuis les remarques impromptues jusqu'aux retours inattendus, comme des suggestions concernant la prononciation ou des conseils pour perfectionner la prise de notes. Cette forme d'évaluation se déroule régulièrement, sans que les professeurs en soient toujours conscients.
> En revanche, l'évaluation formelle est systématique et pensée pour donner des retours objectifs concernant la performance des étudiants. Elle se différencie des tests en cherchant à évaluer sans nécessairement rendre un verdict définitif. Un exemple de cela est la collecte de données sur les niveaux des étudiants par le biais de portfolios ou d'évaluations de performance ». (Brown, 2003 :5).

2.4.2 Évaluation Sommative VS. Évaluation Formative

Il est important de noter que les évaluations sommatives et formatives ne sont pas uniquement des catégories d'évaluation distinctes, mais également des objectifs en eux-mêmes du fait de leur nature. D'après Popham (2008, p. 7), la différenciation entre l'évaluation formative et sommative ne repose pas sur le type de test, mais sur son

application : « *Ce n'est pas le type de test qui justifie l'étiquette formatif ou sommatif, mais l'exploitation des résultats obtenus à partir de ce test* »[10].

Falchikov (2005) partage une idée proche, en postulant que la réponse à la question « pourquoi évaluer ? » On peut les diviser en deux grandes classes formative et sommative. Par conséquent, l'évaluation sommative pose des questions comme « A-t-on atteint le but d'apprentissage ? Alors que l'évaluation formative se concentre d'avantage sur le processus suivi pour atteindre cet objectif, ainsi que sur le soutien des enseignants tout au long de cette démarche. (Greenstein, 2010)[11].

2.5 L'évaluation sommative

Selon Cizek (2010, p. 3), l'évaluation sommative repose sur deux principes: « (1) elle est réalisée à la conclusion d'une unité (comme à la fin d'un semestre ou d'une année scolaire); (2) son but est de décrire la performance d'un étudiant ou d'un système, afin de guider une décision »[12]. Elle a donc pour objectif d'évaluer les compétences des étudiants à la fin du programme, sans offrir de rétroaction qui pourrait favoriser l'amélioration de l'apprentissage. Selon Bloom et ses collaborateurs (1971, référencé dans Cizek, 2010, p. 5), l'aspect prédominant de l'évaluation sommative est qu' : « *un jugement est porté sur l'élève, l'enseignant ou le programme en ce qui concerne l'efficacité de l'apprentissage ou de l'instruction après que l'apprentissage ou l'instruction a eu lieu* ». Dans ce contexte, l'évaluation sommative ne favorise pas l'amélioration des méthodes, car elle se focalise uniquement sur les résultats atteints, sans offrir de retours constructifs.

---

[10]**POPHAM, W. J.** (2008). *Evaluation en classe : Ce que les enseignants doivent savoir* (5e éd.). Boston : Prentice Hall.

[11] **GREENSTEIN, L.** (2010). *Ce que les enseignants doivent vraiment savoir sur l'évaluation formative*. Etats-Unis: ASCD.

[12] **CIZEK, G. J.** (2010). *Introduction à l'évaluation formative historique, caractéristiques et défis*. Dans H. L ANDRADE et G. J. CIZEK (dir.), Manuel d'évaluation formative (pp. 3-17). New York: Routledge.

Pour résumer, l'évaluation sommative a lieu à la fin du cours afin de juger la performance générale des étudiants. Elle met l'accent sur l'apprentissage dans son ensemble, plutôt que sur un suivi personnalisé. (Mc Millan, 2007)[13]. Au sein du système éducatif de l'Algérie, l'évaluation sommative se manifeste par des tests réguliers tout au long de l'année scolaire, comme ceux du BEM et du BAC, qui ont pour but de juger si les étudiants sont aptes à progresser vers la prochaine étape de leur parcours éducatif et universitaire. Ces tests jouent un rôle crucial dans la direction future des étudiants, car leur succès ou leur échec a un impact direct sur leur parcours académique et professionnel. Ils servent aussi à évaluer l'acquisition des compétences et des savoirs nécessaires au programme, même si cette évaluation ne tient pas systématiquement compte des avancées individuelles ou des défis particuliers rencontrés par les élèves. Bien que l'évaluation sommative soit efficace pour évaluer les résultats globaux, elle peut être critiquée pour ne pas tenir compte des différents rythmes et besoins des étudiants.

2.6 L'évaluation formative

De nombreux chercheurs ont manifesté un intérêt pour l'évaluation formative, cherchant à approfondir leur compréhension de ce concept dans divers contextes.

Selon Gipps (1994)[14], « *l'évaluation formative est un processus utilisé par les enseignants et les élèves pendant l'enseignement, qui offre des retours pour ajuster continuellement l'enseignement et l'apprentissage afin d'améliorer l'accomplissement des résultats pédagogiques escomptés* ». (FAST SCASS, 2006, référencé dans Popham, 2008, p. 5).

[13] **Mc MILLAN, J.** (2007). *Évaluation en classe principes et pratiques pour un enseignement efficace basé sur des normes* (4e éd.). Boston: Pearson.

[14] **GIPPS, C. V.** (1994). *Au-delà des tests : vers une théorie de l'évaluation pédagogique.* Londres : Falmer press.

Cette définition souligne que l'évaluation formative n'est pas un produit statique, mais un processus en constante évolution qui s'ajuste progressivement en fonction des nécessités des élèves et des objectifs d'enseignement. Cette démarche nécessite un réajustement continu des stratégies pédagogiques et des pratiques d'apprentissage en se basant sur les retours d'information obtenus au cours du processus éducatif.

Ce processus s'appuie sur des retours d'expérience afin de modifier les pratiques d'enseignement et d'améliorer les résultats éducatifs. Le terme utilisé par les enseignants et les élèves se réfère à « l'auto-évaluation » ainsi qu'a « l'évaluation entre pairs ». Selon Popham (2008, p. 6), l'évaluation formative représente « *un processus où les enseignants ou les élèves exploitent des éléments provenant de l'évaluation pour modifier ce qu'ils font actuellement* ».

Il met l'accent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une action isolée, mais d'un processus permanent qui exige une réévaluation régulière des progrès accomplis, facilitant ainsi une modification rapide et efficace des stratégies pédagogiques.

En ce qui concerne la fréquence de l'évaluation formative, on trouve diverses opinions Selon William (2013), certains pensent qu'elle devrait être mise en œuvre à chaque interaction de tous les jours, tandis que d'autres estiment que les évaluations intermédiaires peuvent aussi être perçues comme formatives.

D'après William (2013, p. 15), « *le qualificatif « formatif » ne devrait pas caractériser l'évaluation en soi, mais plutôt la fonction des informations qu'elle produit* »[15]. Cela fait écho à la notion avancée par Popham sur l'évaluation formative en tant que mécanisme permettant d'obtenir des données en temps réel, donnant ainsi la possibilité d'ajuster sans délai les méthodes pédagogiques selon les besoins détectés.

[15] **WILLIAM, D.** (2013). *Evaluation. Le pont entre l'enseignement et l'apprentissage.* Voix du milieu. 21 (2), 15-20

2.6.1 Caractéristiques de l'évaluation formative

« *L'évaluation formative s'appuie sur le principe que les indicateurs de la réussite des étudiants sont collectés, analysés et exploités afin de modifier l'enseignement en direct* » (William, 2010, p. 18). L'instructeur compile des informations sur les étudiants. Les examine afin d'évaluer leur niveau de compétence, et modifie ensuite ses approches didactiques en fonction des résultats obtenus.

L'évaluation formative repose sur trois principes fondamentaux évaluer la progression des apprenants dans leur processus d'apprentissage, définir l'objectif qu'ils doivent atteindre, et concevoir les moyens pour y arriver (William et Thompson, 2007[16]. William, 2013).

Allal et Mottier Lopez (référencés dans OCDE, 2005, p. 247)[17] suggèrent quatre composantes majeures qui soutiennent l'évaluation formative « *les initiatives spécifiques entreprises par les professeurs et les étudiants pour diminuer les lacunes d'apprentissage, la participation active des élèves à ces initiatives, le recours aux instruments pédagogiques pour approfondir l'éducation, et la façon dont professeurs et élèves donnent du sens à ces méthodes d'évaluation* ».

Ces aspects participent à l'établissement d'une culture de l'évaluation formative en classe, augmentent l'interaction entre professeurs et étudiants, et soutiennent un processus collaboratif essentiel pour le perfectionnement constant de l'éducation. L'évaluation formative est aussi fondée sur une démarche réflexive qui prend en compte le niveau actuel des élèves, leurs points forts et leurs points faibles, afin d'orienter les cours à venir.

---

[16] **WILLIAM, D. Et THOMPSON, M.** (2007). *Intégrer l'évaluation à l'enseignement que faudra-t-il pour que cela fonctionne?* Dans C. A. DWYER (ed.), *L'avenir de l'évaluation. Façonner l'enseignement et l'apprentissage* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

[17] **Organisation de Coopération et de Développement Economiques** (OCDE). (2005). *Évaluation formative améliorer l'apprentissage dans les classes du secondaire* .Paris: OCDE

Selon Cizek (2010, p. 4) :

> « L'évaluation formative vise à détecter les points forts et les points faibles des étudiants, à simplifier la préparation des cours futurs, à permettre aux étudiants de s'auto-diriger dans leur processus d'apprentissage, tout en renforçant leur indépendance et leur sens de la responsabilité dans ce même processus éducatif ».

« *L'évaluation formative se caractérise également par l'absence de jugement final, évitant donc l'attribution de sanctions ou de notes, ce qui offre aux étudiants la possibilité de progresser sans stress, en mettant l'accent sur leur développement* ». (Cizek, 2010, p. 6). Cela donne aux professeurs et aux étudiants une plus grande souplesse pour adapter leurs méthodes et optimiser l'apprentissage.

« *La formation formative met l'élève au cœur du processus, car les élèves s'investissent personnellement dans le suivi et l'ajustement de leur apprentissage* » (Stiggins et Popham, 2008, mentionnés dans Greenstein, 2010, p. 142). Cette participation active des étudiants modifie leur statut de simples consommateurs d'informations en collaborateurs dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Pour conclure, l'objectif de l'évaluation formative est d'adapter l'enseignement en fonction des exigences spécifiques de chaque apprenant et de favoriser leur indépendance dans le processus d'apprentissage. Selon Greenstein (2010, p. 105), dans une classe formative, « *l'apprentissage est continuellement mis en parallèle avec les objectifs, et l'enseignement est adapté en fonction* », un processus qui maximise les performances d'apprentissage tout au long du parcours.

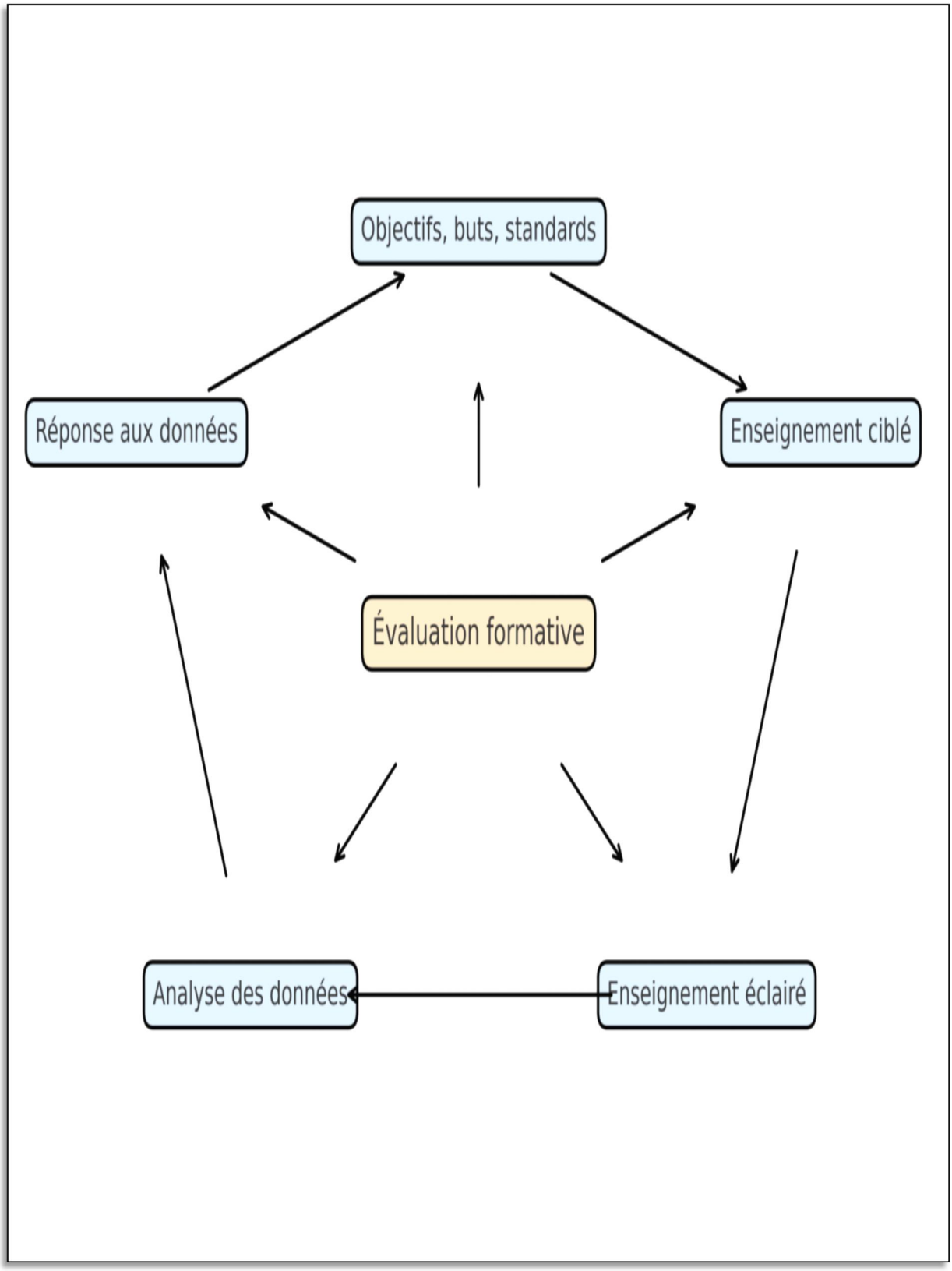


Figure 2.1 : Le cycle d'instruction avec évaluation formative (Greenstein, 2010 :24)

2.6.2 Recherches sur l'évaluation formative

L'évaluation formative a ses racines dans l'Antiquité. Par exemple, Socrate interrogeait ses disciples pour juger leur niveau de compréhension et orienter four éducation (Greenstein, 2010). Cependant, ce n'est qu'au cours des années 1960 que Michael Scriven[18] a introduit le concept d'évaluation formative, en différenciant cette dernière de l'évaluation sommative « *qui consiste à évaluer la valeur d'un programme, au profit de l'évaluation formative dont l'objectif est d'améliorer le programme* ». (Bennett, 2011. p. 6)[19].

C'est dans les années 70 que Bloom et son équipe ont rendu ce terme populaire grâce à la sortie de leur ouvrage « Handbook of Formative and Summative. Evaluation of Student Learning ». Ils définissent l'évaluation formative comme « *l'usage systématique de l'évaluation pour perfectionner l'enseignement, l'apprentissage et l'élaboration du programme* ». (Bloom et al., 1971, cité dans Cizek, 2010, p. 6).

Avec le temps, des études ont démontré que l'évaluation formative est indispensable pour perfectionner les méthodes d'enseignement. Par exemple, suite à une étude de neuf ans, Black et William (1998a, p. 61)[20] ont déterminé que « *l'évaluation formative favorise l'apprentissage ».* Ils ont aussi mis en évidence que « *l'engagement actif des étudiants et la modification des méthodes pédagogiques sont des éléments cruciaux de sa réussite* ».

Pour conclure, plusieurs recherches récentes persistent à prouver que l'évaluation formative, lorsqu'elle est mise en œuvre de manière judicieuse, favorise une progression optimale des apprenants.

---

[18] **SCRIVEN, M.** (1967). *La méthodologie de l'évaluation*. Dans R. W. TYLER, R. M. GAGNE M. SCRIVEN (dir.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83). Chicago : Rand-Mc Nally

[19] **BENNETT, R. E**. (2011). *Evaluation formative : une revue critique. Evaluation en éducation : principes politiques et pratiques* 18(1), 5-25.

[20] **BLACK, P. Et WILLIAM, D.** (1998a). *Evaluation et apprentissage en classe. Evaluation en éducation*, 5 (1) 7-74.

2.6.3 L'importance de l'évaluation formative

L'évaluation formative, en tant qu'instrument didactique efficace, cherche à perfectionner l'apprentissage des étudiants en adaptant sans cesse l'enseignement. Il est nécessaire de l'incorporer de façon judicieuse dans les méthodes d'enseignement afin de fournir des feedbacks constructifs et d'assister les étudiants dans l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage.

Dans le secteur de l'enseignement, l'évaluation formative joue un rôle crucial. Plusieurs études (Heritage et al, 2009[21]; Herman et al., 2006[22]; Popham, 2008: Black et William, 1998 Shepard, 2000[23]) ont prouvé que l'évaluation est essentielle pour améliorer l'apprentissage.

D'après l'OCDE (2005), « *l'évaluation est considérée comme un des outils les plus performants pour favoriser une performance élevée l'une des approches les plus analysées pour stimuler une haute performance* ». (OCDE, 2005 : 22).

C'est pour cette raison que divers acteurs incitent à l'incorporation de l'évaluation formative dans les méthodes d'enseignement, en raison de ses avantages confirmés.

---

[21] **HERITAGE, M., KIM, J., VEDLINSKI, T. Et HERMAN, J**. (2009). *Des preuves à l'action : Un processus fluide d'évaluation formative.* Mesures éducatives : Enjeux et pratiquer. 28 (3), 24-31.

[22] **HERMAN, J. L., OSMUNDSON, E., AYALA, C., SCHNEIDER, S. Et TIMMS, M.** (2006). *La nature et l'impact des pratiques d'évaluation formative des enseignants* (Rapport technique CSE 703). Los Angeles : Université de Californie, Centre national de recherche sur l'évaluation, les normes et les tests des élèves.

[23]**SHEPARD, R. N., & METZLER, J.** (2000). *Rotation mentale d'objets tridimensionnels*. Dans S. M. Kosslyn & D. N. Osherson (Eds.), Visual cognition: An invitation to cognitive science (2e éd., p. 121-131) MIT Press. (Travail original publié en 1971)

Conception initiale de Bloom	Conception élargie
Intégration de l'évaluation formative suite à une phase d'enseignement.	Inclusion de l'évaluation formative dans les circonstances toutes d'apprentissage
Recours à des évaluations formatives	Recours à divers outils de collecte de données
Retour d'information et ajustement ⟶ Remédiation	Régulation de l'enseignement par le biais du feedback et de l'adaptation
L'enseignant est responsable de la gestion de l'évaluation formative.	Participation active des étudiants à l'évaluation formative.
Instruction donnée à tous les étudiants.	Adaptation de l'enseignement en fonction des exigences spécifiques de chaque élève.
Seuls les élèves soumis à une évaluation bénéficient de la remédiation.	Régulation sur deux plans pour les élèves évalués et pour les futurs élèves (amélioration constante de l'enseignement).

Tableau 2.1: Conception initiale de Bloom VS. Une conception élargie de l'évaluation formative (OCDE, 2005: 245)

2.6.4 Son importance pour les étudiants

L'évaluation formative est un élément crucial pour permettre aux étudiants d'avancer et d'optimiser leur niveau de connaissance. Selon Cizek (2010) l'évaluation formative présente de grandes promesses en tant que deuxième meilleur espoir. De plus, elle établit un pont entre les méthodes utilisées en classe et les évaluations à grande échelle (évaluations sommatives), y jouant ainsi un rôle d'élément complémentaire indispensable.

L'évaluation formative est aussi essentielle pour diminuer l'anxiété des étudiants face aux évaluations sommatives. En leur proposant un cadre d'évaluation régulier et rassurant, elle les prépare de manière optimale aux épreuves finales en les familiarisant progressivement avec l'exercice de l'évaluation.

Elle incite les élèves à renforcer leurs processus cognitifs et à penser de façon critique Comme le souligne Mc Millan (2007 : 1), l'évaluation formative est associée à la réflexion des élèves : « *Elle les assiste dans l'identification de connexions et la clarification progressive des concepts, en reliant les nouvelles informations aux compréhensions préexistantes* ». « *Elle facilite donc le développement des capacités de synthèse, d'analyse et d'application des connaissances ».* (Greenstein, 2010 : 36), qui sont des composantes essentielles de l'apprentissage.

En outre, l'évaluation formative favorise le développement des compétences métacognitives des étudiants en les engageant dans un processus d'auto-évaluation. Selon Greenstein (2010 : 69), « *impliquer les étudiants dans le processus d'évaluation a tendance à renforcer leur responsabilité dans leur propre apprentissage* ». L'auto-évaluation, l'évaluation entre pairs et la prise de conscience de leur propre avancement stimulent l'indépendance des étudiants et les incitent à s'impliquer dans leur apprentissage.

Un des buts primordiaux de l'évaluation formative est de minimiser les perceptions négatives liées à l'évaluation, en privilégiant non pas une évaluation des étudiants, mais un accompagnement individualisé via des feedbacks constructifs. Selon Greenstein (2010 : 26), « *l'évaluation formative est un outil essentiel pour améliorer les résultats scolaires* ». L'évaluation formative est donc cruciale pour optimiser le système éducatif dans son intégralité. Les données récoltées permettent d'adapter l'enseignement afin de mieux répondre aux exigences des étudiants.

L'évaluation formative participe aussi à renforcer la motivation et l'assurance des étudiants. Selon les travaux de Miller et Lavin (2007, mentionnés dans Abedi, 2010)[24], les élèves bénéficiant d'une évaluation formative démontraient une plus grande confiance en leurs capacités et une meilleure conscience de leur processus d'apprentissage. De plus, l'évaluation formative peut accroître la perception de compétence des étudiants (Margolis et Mc Cabe, 2006, référencés dans Greenstein, 2010).

Comme l'indiquent les études de Black et William (1998b)[25], Greenstein (2010) et Cizek (2010), elle est spécialement utile pour les élèves ayant des difficultés, car elle leur offre fréquemment des opportunités d'avancement. Elle offre donc aux étudiants les outils nécessaires pour réussir malgré leurs obstacles, grâce à des méthodes d'enseignement sur mesure.

L'évaluation formative est aussi un outil pour garantir l'équité en matière d'apprentissage, en s'adaptant aux exigences spécifiques des élèves qui présentent des troubles d'apprentissage ou ont des besoins particuliers.

---

[24] **ABEDI, J.** (2010), *Recherche et recommandations pour l'évaluation formative des apprenants d'anglais.* Dans H. L. ANDRADE et G. J. CIZEK (dir.), Manuel d'évaluation formative (pp. 181-197). New York: Routledge.

[25] **BLACK, P. Et WILLIAM, D.** (1998b). *A l'intérieur de la boite noire : Améliorer les normes grâce à l'évaluation en classe*. Phi Delta Kappa. 80 (2), 139-148.

Par exemple, selon Abedi (2010), l'évaluation formative peut servir d'outil pour aider les étudiants anglophones qui ne sont pas des natifs à franchir les obstacles linguistiques et culturels, en personnalisant l'enseignement à leurs exigences particulières.

Pour conclure, l'évaluation formative est un instrument crucial pour optimiser l'apprentissage, car elle permet aux étudiants de prendre conscience de leurs points forts et de leurs points faibles, facilitant de ce fait leur avancement. « *Elle se fonde sur une communication permanente entre les enseignants et les élèves, ce qui aide ces derniers à mieux saisir leur avancement et à se réajuster en fonction des buts d'apprentissage préétablis* ». (OCDE, 2005: 13).

2.6.5 Son importance pour les enseignants

L'évaluation formative est aussi avantageuse pour les professeurs, puisqu'elle leur offre l'opportunité de saisir plus efficacement les exigences d'apprentissage de leurs élèves, d'identifier leurs atouts et leurs carences, puis d'ajuster leur approche pédagogique en fonction. Selon Black et William (1998), l'évaluation formative constitue le pivot d'un enseignement efficace. Elle fournit aux professeurs des renseignements importants pour modifier leur méthode d'enseignement selon les exigences particulières de chaque étudiant.

Elle offre aussi aux professeurs la possibilité d'améliorer l'efficacité de leur enseignement. Selon Popham (2008: 7), « *Un des aspects de l'évaluation formative est que les enseignants modifient leurs activités d'enseignement* ». Cela accentue la valeur de l'instruction et améliore la qualité des échanges pédagogiques, comme le souligne Popham (2008: 13, 14): « *l'évaluation formative permet aux enseignants de modifier leur méthode et de vérifier que leurs apprenants saisissent les notions enseignées* ».

D'après l'OCDE (2005 : 72), « *l'évaluation formative contribue à l'amélioration de la qualité éducative en aidant les enseignants à établir des objectifs d'apprentissage précis et à modifier leurs approches pédagogiques selon les exigences spécifiques de chaque étudiant* ».

De plus, elle encourage des liens solides entre les enseignants et les élèves, généra ainsi un milieu d'apprentissage plus propice et plus efficace. Non seulement l'évaluation formative favorise les succès des élèves performants, mais elle offre aussi aux apprenants moins brillants la possibilité d'avancer. Elle leur apporte un appui constant. Ainsi que des tactiques pour transcender leurs problèmes. Elle favorise une participation proactive des étudiants dans leur processus d'apprentissage, ce qui participe à leur succès académique.

2.6.6 L'utilisation de l'évaluation formative en classe

L'utilisation de l'évaluation formative est conditionnée par l'approche que l'enseignant adopte pour une tâche spécifique. Par exemple, lorsqu'un professeur confie un travail aux étudiants et les évalue sans leur donner de retour, il s'agit d'une évaluation sommative. Toutefois, si l'éducateur emploie la même activité et fournit des commentaires sur les performances des étudiants, cela se transforme en une évaluation formative. Pour qu'elle soit efficace, l'évaluation formative nécessite que les enseignants mettent en œuvre des stratégies précises dotées d'objectifs nets, tout en prenant en considération les exigences et les points faibles de leurs élèves.

L'évaluation formative s'effectue en trois étapes : avant, durant et suite à l'enseignement. Chaque étape est cruciale pour l'efficacité du processus.

La première étape vise à déterminer les besoins éducatifs, la phase deux (qui est au centre du processus) implique l'application de l'instruction fondée sur l'évaluation préliminaire, et la troisième étape offre la possibilité d'apprécier l'efficacité de l'intervention.

2.6.6.1 Avant l'instruction

L'évaluation formative offre aux pédagogues l'occasion de collecter des données cruciales pour déterminer les nécessités des étudiants. Greenstein (2010 : 39) explique que :

> « Cette étape permet d'effectuer des diagnostics précis et des prescriptions d'apprentissage. L'éducateur peut recourir à des pré-tests ou à d'autres techniques pour acquérir une compréhension précise du niveau des étudiants, facilitant ainsi l'adaptation ciblée de l'enseignement ».

2.6.6.2 Durant l'instruction

L'enseignant adapte son enseignement en fonction des informations collectées lors de l'évaluation préalable. Cette étape nécessite une approche personnalisée, en fonction des niveaux de compréhension des étudiants. Cette phase met un accent particulier sur les évaluations continues, comme des examens en salle de classe ou des interrogations durant le cours.

2.6.6.3 Après l'instruction

L'évaluation formative sert à évaluer l'efficacité de l'enseignement prodigué et à préparer les étudiants pour l'examen final. Elle est aussi utilisée pour repérer les secteurs nécessitant des éclaircissements supplémentaires avant de procéder aux évaluations finales.

Pour réussir l'évaluation formative en classe, l'OCDE (2005) souligne six principes instaurer une culture d'interaction, fixer des objectifs d'apprentissage précis. Recourir à différentes méthodes pédagogiques, varier les types d'évaluation, apporter des commentaires constructifs et engager activement les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

2.6.7 Le rôle de la rétroaction dans l'évaluation formative

Dans le contexte de l'évaluation formative, la rétroaction est un élément essentiel qui contribue de manière significative à l'amélioration continue des connaissances acquises. Elle se caractérise comme toute information reçue suite à l'exécution d'une tâche particulière, incluant des remarques, des données ou des propositions qui contribuent à adapter le travail ou la compréhension des étudiants.

D'après William (2010: 19), « *l'élément déterminant du feedback est que les données issues du système doivent avoir un effet direct sur celui-ci* ». Selon Ramaprasad (1983: 4), la rétroaction est « *une information sur l'écart entre le niveau réel d'un paramètre et le niveau standard de ce même paramètre, utilisée pour rectifier cet écart de façon adéquate* »[26]. Pour le dire autrement, le feedback sert d'outil pour l'apprentissage en aidant les étudiants à progresser du niveau actuel vers le niveau désiré.

> « Il est crucial de distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative, surtout en ce qui a trait à l'importance du retour d'information. Effectivement, l'évaluation sommative, qui intervient souvent trop tard et avec un accompagnement insuffisant, offre des retours limités ». (Herman et Baker, 2005: 48)[27].

[26] **RAMAPRASAD, A.** (1983). *Définition du feedback.* Behavioural Science. 28 (1), 4-13.

[27] **HERMAN, J. L. Et BAKER, E. L.** (2005). *Assurer le bon fonctionnement des tests de référence*. Leadership éducatif. 63 (3), 48-54

En revanche, « *l'évaluation formative se caractérise par des retours constants qui facilitent l'amélioration de l'apprentissage en direct, avant même que les erreurs ne s'avèrent irrécupérables* ». (Abedi, 2010 : 182). Selon Greenstein (2010: 26), « *les étudiants ont principalement besoin de rétroactions constructives, qui leur indiquent la voie à suivre pour atteindre leurs buts d'apprentissage, plutôt que des réponses binaires sur la réussite ou l'échec ».*

Selon Black et William (1998b : 140), « *l'évaluation formative englobe toutes les activités effectuées par les enseignants, ainsi que celles effectuées par les étudiants pour leur auto-évaluation, qui offrent des informations pour ajuster les méthodes d'enseignement et d'apprentissage* ». Dans le même ordre d'idées, Irons (2008: 7) caractérise l'évaluation formative comme « *toute activité ou mission qui produit des retours (ou feed-forward) sur l'apprentissage des étudiants* »[28]. Par conséquent, le retour d'information devient un élément crucial de ce processus, car il sert à la fois de référence et d'instrument pour aider les apprenants à perfectionner leurs performances. Selon Gipps (1994 : 129) :

> « La rétroaction est essentielle pour l'avancement des apprentissages dans le contexte d'une évaluation formative. Elle doit être exacte et personnalisée, offrant aux éducateurs la possibilité de modifier leurs approches et aux élèves de reconnaitre les zones qui requièrent des améliorations ».

Frey et Fisher (2011)[29] soutiennent cette notion en déclarant que le feedback est un élément essentiel pour améliorer les performances académiques. Race (2015: 97) « *assimile l'évaluation formative à un propulseur de l'apprentissage, tandis que la rétroaction est comparée à l'huile indispensable au fonctionnement optimal de cette machine* ». « *Sans une rétroaction constructive, les étudiants courent le risque de*

[28] **IRONS, A.** (2008). *Améliorer l'apprentissage par l'évaluation formative.* New York: Routledge

[29] **FREY, N. Et FISHER, D.** (2011). *Plan d'action pour l'évaluation formative: Étapes pratiques pour un enseignement et un apprentissage plus réussis*. États-Unis: ASCD.

s'égarer, ce qui pourrait les entrainer dans une spirale négative et les démotiver ». (Race, 2015: 101)[30]

Par conséquent, le feedback formatif s'avère indispensable, « *il offre aux étudiants l'opportunité de réorganiser leurs compétences et leur savoir, tout en fournissant aux enseignants les outils nécessaires pour ajuster leurs approches pédagogiques en fonction des besoins de leurs apprenants* ». (Juwah et al., 2004 : 3)[31]. Ce mécanisme de rétroaction offre un double avantage, car il optimise à la fois l'apprentissage des étudiants et la pratique pédagogique.

Les retours élaborés lors de l'évaluation formative ont pour objectif de consolider les buts d'apprentissage, d'accroitre l'engagement des étudiants et de perfectionner leurs aptitudes. Selon Cizek (2010), pour réaliser ces buts, les retours d'information doivent être précis, bénéfiques et axés sur le perfectionnement. Boston (2002 : 1)[32] met l'accent sur le fait que « *la rétroaction la plus pertinente pour les examens et les travaux doit être précise, en signalant exactement les fautes et en proposant des recommandations claires pour l'amélioration* ». Cette méthode est particulièrement bénéfique pour les étudiants ayant des résultats moins satisfaisants.

Il est également nécessaire que les retours soient non évaluatifs, précis, opportun et directement liés aux buts d'apprentissage. Elle donne donc aux étudiants l'opportunité de revoir et d'améliorer leur travail de façon indépendante tout en renforçant

---

[30] **RACE, Ph.** (2015). *La boite à outils de l'enseignant : Un guide pratique pour l'évaluation, l'apprentissage et L'enseignement* (4e éd.). New York: Routledge

[31] **JUWAH, CH., MACFARLANE-DICK, D., MATTHEW, B., NICOL, D., ROSS, D. Et SMITH, B.** (2004) *Améliorer l'apprentissage des élèves grâce à une rétroaction formative efficace.* York: Centre générique de l'Académie de l'enseignement supérieur.

[32] **BOSTON, C.** (2002). *Le concept d'évaluation formative.* Evaluation pratique, Recherche et évaluation, 8 (9), 1-9.

leur compréhension. (Cizek, 2010 : 8) : « *Pour obtenir des progrès notables, il est essentiel que les retours formatifs soient bien organisés, sans répétitions inutiles et qu'ils répondent aux besoins spécifiques de chaque apprenant* ».

Selon Black es William (1998a), quatre éléments sont primordiaux pour que le feedback soit efficace des informations sur la performance actuelle des étudiants, une mise en comparaison de ce niveau avec celui escompté, un système pour mesurer l'écart entre ces deux niveaux, et une démarche permettant d'intervenir pour réduire cet écart. Sadler (1989 : 121)[33] souligne également que « *pour que le feedback soit véritablement utile, les étudiants doivent comprendre l'objectif à atteindre, savoir où se situe leur performance par rapport à cet objectif et être en mesure de prendre des actions concrètes pour combler les différences* ».

2.6.8 Rôle de l'enseignant dans l'évaluation formative

L'évaluation formative modifie les rôles traditionnels entre les enseignants et les élèves. Les professeurs doivent adapter leur approche pédagogique pour satisfaire les exigences particulières de chaque étudiant. D'après Perrenoud (1991, cité dans OCDE. 2005), l'enseignant qui applique l'évaluation formative doit réviser le contrat pédagogique afin de contrer les routines habituelles des étudiants. Il est nécessaire de les guider vers l'indépendance, en les épaulant dans l'acquisition des compétences telles que « apprendre à apprendre » (OCDE, 2005).

Pour y parvenir, l'enseignant doit avoir une bonne connaissance de ses apprenants, en particulier de leurs méthodes d'apprentissage et de leurs besoins particuliers. Savoir comment et quand donner des retours est essentiel, comme le souligne l'OCDE (2005). Ces échanges constants facilitent l'identification et la correction des insuffisances.

[33] **SADLER, D. R.** (1989). *Evaluation formative et conception de systèmes pédagogiques*. Sciences pédagogiques. 18, 119-144

Selon Greenstein (2010), les éducateurs en classe formative identifient à la fois les avancées et les faiblesses, tout en suggérant des approches pour y remédier. En outre, il est essentiel que les enseignants possèdent une connaissance détaillée de leur discipline, du contenu éducatif, du parcours des étudiants et des méthodes d'évaluation. (Heritage, 2007)[34]. Ils doivent aussi acquérir des aptitudes concrètes pour établir une culture d'évaluation formative, enseigner l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs, et modifier leur approche pédagogique afin de réduire l'écart entre le niveau présent des élèves et les buts d'apprentissage souhaités. (Heritage, 2007).

2.6.9 Rôle des apprenants dans l'évaluation formative

Les étudiants assument un rôle crucial en se transformant en acteurs responsables de leur apprentissage personnel. Selon l'OCDE (2005), Il est nécessaire que les étudiants passent du statut de simples récepteurs passifs de connaissances à celui d'apprenants actifs. En participant à l'évaluation formative, les étudiants acquièrent des aptitudes à l'auto- régulation et à la pensée critique.

Ce procédé favorise la pensée, renforce la compréhension et promeut l'éducation collective (Greenstein, 2010; Topping, 2010[35]). Les étudiants sont donc en mesure de juger la valeur de leur travail, de mieux saisir leurs avancées vers les objectifs pédagogiques et d'assumer la responsabilité de leur propre développement, ce qui favorise leur indépendance et les prépare à une éducation permanente tout au long de leur existence.

---

[34] **HERITAGE, M.** (2007). *Evaluation formative : Que doivent savoir et faire les enseignants ?* Phi Delta Kappan. http://easlinstitute.org/wpcontent/uploads/Heritage_formative_assessment.pdf (8 mai 2024).

[35] **TOPPING, K. J.** (2010). *Les pairs comme source d'évaluation formative.* Dans H. L. ANDRADE et G. J. CIZEK (ed.), Manuel d'évaluation formative (pp. 61-74). New York Routledge

2.7 L'auto-évaluation dans l'évaluation formative

L'évaluation auto - dirigée est un aspect essentiel de l'évaluation formative. Cette méthode offre aux étudiants la possibilité d'évaluer de manière critique leur travail en se basant sur les objectifs pédagogiques. D'après Boud (1991, mentionné dans Boud. 1995)[36], l'auto-évaluation implique de déterminer les normes et critères d'évaluation, puis d'évaluer dans quelle mesure son travail répond à ces derniers. Black et al. (2004, mentionnés dans Andrade et Brooke, 2010) soulignent que les étudiants doivent saisir ces objectifs pour évaluer leur travail de manière appropriée et comprendre comment les atteindre.

L'auto-évaluation encourage l'indépendance, le sens des responsabilités et la réflexion, tout en stimulant la motivation des apprenants. Cela leur donne la possibilité de gérer leur propre apprentissage et de perfectionner constamment leur travail.

Selon Andrade (2010)[37], l'auto-évaluation est un processus où les étudiants évaluent la qualité de leur travail, déterminent s'il répond aux normes, et apportent les modifications nécessaires. Toutefois, pour être performante, l'auto-évaluation demande une préparation appropriée de la part de l'enseignant, qui se doit d'apprendre aux étudiants la bonne manière de s'auto-évaluer.

Selon Spiller (2009)[38], l'auto-évaluation offre aux étudiants l'opportunité de mesurer leurs avancements, d'améliorer leur compréhension et de modifier leur travail pour répondre plus efficacement aux objectifs pédagogiques.

---

[36] **BOUD, D.** (1995). *Améliorer l'apprentissage par l'auto-évaluation*. New York: Routledge Falmer.

[37] **ANDRADE, H. L.** (2010). *Les élèves, source incontournable de l'évaluation formative*. Dans H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), Handbook of formative assessment (pp. 90-105), Routledge

[38] **SPILLER, D.** (2009). *L'importance de l'évaluation : Auto-évaluation et évaluation par les pairs.* Nouvelle-Zélande Université de Waikato

2.8 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs représente également une autre forme essentielle de rétroaction dans le cadre de l'évaluation formative. Elle offre aux étudiants l'opportunité d'évaluer le travail de leurs pairs, stimulant ainsi l'apprentissage collaboratif et renforçant leurs aptitudes cognitives. Selon l'OCDE (2005), l'évaluation par les pairs est plus directe, pertinente et personnalisée que les retours des enseignants. Cette approche d'évaluation encourage les échanges entre étudiants, augmente leur implication et les soutient dans le dépassement de leurs déficits d'apprentissage. (Topping, 2010).

Selon Spiller (2009), l'évaluation par les pairs présente de nombreux bénéfices: elle favorise les discussions d'idées, renforce la faculté de jugement des étudiants et leur procure une variété de points de vue qui enrichit leur compréhension. Cependant, l'évaluation entre pairs requiert une préparation appropriée et un accompagnement de la part de l'enseignant. Il est impératif qu'il explicite les buts de l'évaluation et établisse les normes sous-jacentes, tout en cultivant un climat de confiance dans la classe. Cette formation est d'autant plus cruciale pour aider les étudiants à juger de manière précise et impartiale leur propre travail ainsi que celui de leurs pairs.

Selon certains chercheurs tels que Falchikov (2005), il arrive que des apprenants remettent en question leur propre compétence lorsqu'ils doivent procéder à une auto-évaluation ou à une évaluation entre pairs. Par ailleurs, ce type d'évaluation peut parfois ne pas correspondre à la réalité, les étudiants étant plus cléments avec leurs camarades (Falchikov, 2005).

L'évaluation par les pairs est particulièrement bénéfique lorsqu'elle se fait en duo ou en petits groupes, facilitant ainsi l'entraide entre les apprenants et réduisant l'écart entre leur niveau actuel et le niveau escompté. (Topping, 2010). Le but primordial de l'évaluation par les pairs est d'apporter un soutien aux étudiants dans l'organisation de leur apprentissage, en leur offrant la possibilité de reconnaître leurs atouts et points faibles, ainsi que les secteurs qui requièrent des améliorations pour optimiser leur performance.

2.9 Conclusion

Une étude approfondie des écrits sur l'évaluation, notamment l'évaluation formative, montre que le processus d'évaluation est intimement lié à l'enseignement et à l'apprentissage. Il a également connu une évolution à travers diverses approches, dont l'évaluation en tant que procédure, l'évaluation sous forme d'investigation et l'évaluation formative. Ce dernier paradigme repose sur des bases similaires à celles de l'évaluation formative, qui se fonde sur différents piliers contribuant à son succès ou à ses revers en classe.

De nombreux chercheurs ont prouvé l'efficacité de l'évaluation formative, la considérant comme un instrument indispensable pour la réussite et le perfectionnement des apprenants. Cette efficacité se base sur plusieurs principes, dont la personnalisation de l'enseignement et le retour d'information, considérés comme les fondements essentiels du processus. Pour que les commentaires aient une réelle valeur, ils doivent présenter certaines caractéristiques.

De plus, l'évaluation formative requiert que les enseignants et les étudiants assument des rôles précis en cours. L'évaluation formative a été analysée dans différents contextes, et son association avec l'enseignement des langues a été scrutée, notamment en termes de compétences linguistiques. Ce travail examine spécifiquement l'efficacité de l'évaluation formative en matière de compréhension et de production de textes, un élément essentiel de l'apprentissage des langues.

PARTIE 2 :

« CADRE PRATIQUE ET SUGGESTIONS »

CHAPITRE III :

« ANALYSE DE LA SITUATION ET CONCEPTION DE LA RECHERCHE »

CHAPITRE III : Analyse de la situation et conception de la recherche

3.1 Introduction

3.2 Analyse situationnelle

3.2.1 Statut du module de terminologie juridique en Algérie
3.2.2 Contenu du programme de terminologie
3.2.3 Objectifs du module
3.2.4 Compétences visées
3.2.5 Volume horaire et coefficient
3.2.6 L'évaluation formative dans le programme actuel
3.2.7 L'évaluation sommative dans le programme actuel

3.3 Conception de la recherche

3.3.1 Objectifs de la recherche

3.3.2 Type de recherche

3.3.3 Instruments de recherche

1.3.3.1 Le questionnaire
3.3.3.2 L'entretien
3.3.3.3 Les épreuves

3.3.4 Echantillon de population

1.3.4.1 Profil des étudiants
3.3.4.2 Profil de l'enseignant

3.3.5 Programme de FOS proposé

3.3.6 Procédure de recherche

3.3.6.1 Analyse des données

3.3.6.1.1 Analyse qualitative
3.3.6.1.2 Analyse quantitative

3.4 Conclusion

3.1 Introduction:

Ce présent chapitre représente le cadre notre travail de recherche en proposant un aperçu sur la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du module de terminologie dans la filière de droit et en offrant également par la suite, un aperçu sur la conception de la recherche. Ainsi, ce chapitre comprendra deux parties intitulées : **« Analyse situationnelle »** et **« Conception de la recherche »**.

La première partie est initiée par un bref bilan de la situation de l'enseignement-apprentissage du module de terminologie dans la filière de droit pour réduire le champ et s'intéresser de prêt aux étudiants de Master l. Le chercheur mettra en lumière le contenu destiné à cette population en mettant l'accent sur l'évaluation formative et sommative de ce dernier.

La seconde partie, quant-a-elle, commence par meure au clair les objectifs de l'étude, suivis par un examen systématique de la conception de la recherche, ainsi que les instruments et l'échantillon de population choisie.

3.2 Analyse situationnelle:

En Algérie et dans la filière de droit, le module de terminologie juridique occupe une place stratégique, bien que souvent et comparativement aux matières fondamentales à savoir : le droit administratif, constitutionnel ou civil, il est perçu comme secondaire néanmoins son enseignement reste essentiel dans le domaine juridique notamment dans un contexte multilingue là où le français occupe une place prééminente. De plus, avec l'internationalisation ascendante des échanges juridiques et le besoin d'interpréter voir traduire des textes législatifs dans diverses langues, la terminologie juridique gagne de la considération.

3.2.1 Statut académique du module de terminologie juridique dans le cursus:

Le système LMD (Licence, Master, Doctorat) classe le module de terminologie juridique comme étant une unité transversale ou facultative, avec un volume horaire restreint et un coefficient assez modeste, malgré qu'il soit reconnu comme une cle incontournable pour la maitrise du langage juridique aussi un pilier pour les futurs juristes, qui va leur fournir les outils linguistiques essentiels pour voguer dans le système juridique international et au préalable algérien. Ce module est dispensé dès la première année de licence en mettant particulièrement l'accent sur le droit administratif et constitutionnel puis en Master 1 avec le contenu détaillé ci-après.

3.2.2 Contenu disciplinaire du programme de terminologie:

Le contenu disciplinaire du module de terminologie judiciaire désigné pour les étudiants de Master1 de la filière de droit aborde en détaille plusieurs notions, à savoir:

1. **La notion de droit**
2. **Les branches du droit:**
    - **Droit objectif/droits subjectifs**
    - **Droit public/droit privé**
    - **Droit interne / droit international**
3. **L'organisation judiciaire en Algérie:**
4. **Ordre judiciaire ordinaire, tribunaux, cours, Cour suprême**
    - **La Cour pénale internationale**
    - **Le procès équitable**

On peut constater clairement que ce contenu dispensé à cette catégorie d'étudiants. Qui ne sont plus qu'à quelques pas de franchir le seuil du milieu professionnel, reste dans son ensemble théorique et ne répond pas vraiment à tous les objectifs, ni aux compétences visées soulignés au préalable par cette matière. La méthode pédagogique adoptée se traduit sous forme de cours magistraux avec une présentation détaillée des structures juridiques et des concepts théoriques. En plus d'un contenu purement théorique dicté pour permettre aux étudiants de garder une trace écrite.

3.2.3 Objectifs du module:

Ce module de terminologie juridique est structuré autour d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques clés, entre autre:

- Maitriser le vocabulaire juridique.
- Approcher de prêt le système juridique algérien
- Développer la communication juridique pour faciliter les pratiques juridiques.
- Faciliter l'accès à la documentation juridique.
- Renforcer la maitrise de la traduction des documents juridiques.

3.2.4 Compétences visées:

Ce module de terminologie juridique est structuré de telle façon à développer certaines compétences particulières, à savoir:

- Etre capable d'utiliser dans une langue étrangère et de manière appropriée le vocabulaire juridique appris.
- Etre dans la capacité de traiter, d'interpréter et de traduire des textes juridiques algériens tout en maitrisant les nuances terminologiques.

- Etre apte à communiquer de manière efficace dans un contexte juridique.
- Faciliter l'accès à la documentation juridique.
- Renforcer la maitrise de la traduction des documents juridiques.

3.2.5 Volume horaire et coefficient:

On pourrait dire que le temps alloué à ce module est restreint en comparaison a son importance, soit une heure et demie par semaine, ce qui représente environ 26 heures par semestre puisque cela se déroule sur un semestre.

De plus, le coefficient attribué à ce module spécifique est généralement assez faible, habituellement fixé à 1. C'est ce qui lui confère la caractéristique de matière transversale/facultative.

3.2.6 L'évaluation formative dans le programme actuel :

Le module de terminologie ne comporte nullement d'évaluation formative ni en licence, ni même en Master vu qu'il ne s'agit là que de cours magistraux. Ainsi, le module ne comprend pas de TD, donc pas d'activités pour évaluer le taux de maitrise, ni de séances consacrées à l'évaluation.

On peut constater clairement qu'il n'existe point de pratique au niveau du contenu pédagogique exposé précédemment, il ne s'agit donc que d'un contenu purement théorique.

3.2.7 L'évaluation sommative dans le programme actuel:

Ce module de terminologie juridique comporte un seul examen final, qui se présente soit sous forme de questions directes portant sur le contenu théorique dispense durant tout le semestre, soit sous forme de dissertation là où l'étudiant est sensé répondre en faisant appel à ses connaissances préalables concernant les techniques de la rédaction, ainsi que la structure de la dissertation qu'il est appelé à respecter. Sachant que l'étudiant en question a reçu une formation essentiellement arabisée et n'a reçu en parallèle aucun cours portant sur cette activité de rédaction qui se fera en langue française, ni même un rappel des règles à respecter pour y parvenir.

Ainsi, l'évaluation sommative existe pour ce module néanmoins, elle reste à revoir au même titre que le programme assigné aux étudiants de Master en droit.

3.3 Conception de la recherche:

Un plan de recherche succinct s'impose pour apporter des réponses aux questions de recherche et pour tester les hypothèses de départ. Ce plan doit soigneusement détailler la conception de la présente recherche et ceci en délimitant les objectifs de celle-ci, le type de recherche adopté, les instruments qui ont servis cette étude. L'échantillon de population choisi, la procédure de recherche suivie, pour enfin aboutir à l'analyse des données. Ce qui suit expliquera tout élément cité précédemment dans ses moindre détailles.

3.3.1 Objectifs de la recherche:

L'évaluation formative a prouvé son efficacité dans le secteur de l'éducation et son influence a été attestée par de nombreux chercheurs à l'échelle mondiale.

Sa nature dépourvue de jugement favorise la collecte significative de données par l'enseignant concernant ses élèves. De plus, cette même caractéristique offrira aux apprenants un retour détaillé sur leurs travaux et leurs avancements, ce qui a pour objectif d'améliorer la qualité des travaux des apprenants et de favoriser le développement de leurs aptitudes.

Cette présente étude est menée dans le but :

D'abord, il est essentiel d'identifier les défis majeurs et les aptitudes spécifiques que ces étudiants de Master 1 en Droit doivent acquérir concernant le français juridique. Cela leur permettra non seulement de réussir leurs futures missions professionnelles, mais aussi leurs études actuelles.

En second lieu, l'objectif consiste à évaluer la contribution de l'évaluation formative pour guider ces étudiants dans l'assimilation progressive du contenu de FOS dispensé, mais également à déterminer dans quelle mesure l'évaluation sommative reflète les aptitudes et compétences que l'intervention était censée développer.

Et en troisième et dernier lieu, d'évaluer l'efficacité du programme de FOS proposé en se référant aux résultats de l'évaluation formative et sommative. Et donc, évaluer si le contenu proposé a aidé ou pas nos participants à améliorer leurs capacités de compréhension et d'expression écrite dans leur champ d'étude.

3.3.2 Type de recherche:

Dans la conduite de toute recherche, un plan de recherche doit être suivit par le chercheur ce qui lui permettra de suivre un chemin laconique et de glaner le maximum d'informations de manière efficace dans le but d'obtenir des données fiables et valides.

La conception de n'importe quelle recherche est caractérisée par un ensemble de paramètres parmi lesquels le but de la recherche reste le plus éminent. Par conséquent, la conception de la recherche suivie devrait fonctionner en conjonction avec les buts et les objectifs de la recherche comme le dit Cohen et al. (2005 : 73) « *les objectifs de la recherche déterminent la méthodologie et la conception de la recherche* »[1].

Différents types de recherches existent mais la présente est une recherche expérimentale qui définie par Drnyei (2007: 116) comme « *la caractéristique commune des plans expérimentaux est le fait que certains processus, consciemment manipulés, se déroulent dans un environnement rigoureusement contrôlé, dont seules les variables cibles sont modifiées, tandis que les autres sont maintenues constantes* »[2].

La recherche expérimentale est considérée comme une bonne méthode et parmi les approches valables pour mener des recherches dans les domaines de l'enseignement car cela permet au chercheur de garder le contrôle sur plusieurs variables et de tester correctement les hypothèses. (Moore et Mc Cabe 1993[3]; Gay 1992[4]).

Un certains nombre de variables existent dans une recherche expérimentale, entre autre des variables indépendantes et des variables dépendantes, la première est dite avoir une influence sur la seconde. Richards et Schmidt (pp. 202-150) ont dit:

---

[1] **COHEN, J., COHEN, P., WEST, S. G., & AIKEN, L. S**. (2005). *Analyse appliquée par régression multiple/corrélation pour les sciences du comportement* (3e éd.). Psychology Press.

[2] **DÖRNYEI, Z.** (2007). *Méthodes de recherche en linguistique appliquée guide pratique* (1ère éd.). Oxford University Press.

[3] **MOORE, D. S., & Me CABE, G. P.** (1993). *Introduction à la pratique statistique* (1ère éd.). W. H Freeman

[4] **GAY, L. R.** (1992). *Méthodes de recherche en éducation* (4e éd.). Merrill Publishing Company

« *Dans les études empiriques, une ou plusieurs variables (V. Indépendantes) peuvent être étudiées comme une cause ou un prédicateur supposé avoir un effet sur une autre variable (V. dépendante)* ».

Ainsi, il est assez difficile pour le chercheur d'avoir le contrôle sur ces variables. En effet, c'est l'existence ou l'inexistence de ces variables qui déterminent le niveau de fiabilité de la recherche expérimentale.

Campbell et Stanley (1963)[5] distinguent deux types de conceptions de recherche conception expérimentale vraie et conception quasi-expérimentale.

Dans la première, le chercheur assigne au hasard deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin.

Ce dernier est exposé aux conditions habituelles et le groupe expérimental est exposé à des conditions nouvelles (Khotari, 2004)[6]. Par la suite, le chercheur donne au groupe expérimental une instruction spéciale alors que groupe témoin suit une instruction normale Avant l'intervention, le chercheur fait passer aux deux groupes un test communément connu sous le nom de pré-test puis au terme de cette intervention le chercheur refait un autre test nommé post-test. Ce dernier va lui permettre d'effectuer une comparaison entre les notes des participants, celles obtenues au pré-test et celles obtenues au post-test. Cette comparaison lui permettra de juger l'efficacité de l'intervention et de mesurer l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante et ce pour les deux groupes.

La seconde, quant-a-elle, ressemble à la première dans les moindre détailles sauf ou niveau de l'attribution des groupes qui se fait ici au hasard.

---

[5] **CAMPBELL, D. T., & STANLEY, J. C.** (1963), Méthodes *expérimentales et quasi-expérimentales en recherche* (1ère éd.). Rand Mc Nally

[6] **KOTHARI, C. R.** (2004). *Méthodologie de la recherche méthodes et techniques* (2e éd.). New Age International

Il existe un autre genre d'expérimentation, connu comme une conception expérimentale pré-test / post-test de groupe appelée « Pré-expérience » par Cohen et Manion (1985) cité dans (Nunan, 1992) Cette conception se caractérise par le choix d'un seul groupe au lieu de deux. Ce groupe est sensé passer un pré-test suivit de la réception de traitement pour enfin réussir le post-test. En dernier. L'efficacité du traitement sera mesurée en comparant les résultats du pré et post-test. Ce type de conception est similaire à la première conception sauf qu'il est classé avec la seconde.

Ainsi, notre présente étude se situe au niveau de la conception de recherche quasi-expérimentale car le but derrière cette étude est de mesurer les effets de l'évaluation formative et sommative, qui représentent ici des variables indépendantes, sur la compréhension et la production de l'écrit, qui sont des variables dépendantes, à travers un programme de FOS. Le chercheur a donc opté pour une conception de recherche quasi-expérimentale avec deux groupes (expérimental et témoin), où il n'y a eu qu'un seul groupe qui a reçu le traitement.

Dans ce qui suit, une description détaillée sera faite des instruments de recherche utilisés au niveau de cette étude.

3.3.3 Instruments de recherche:

Afin de déterminer les réels besoins de nos étudiants de Master l en droit, cerner leur niveau et leurs difficultés par rapport au français juridique, le chercheur a fait appel à un ensemble d'instruments de collecte de données à savoir ; le questionnaire, l'entretien ainsi que les tests dans le but de recueillir le maximum de données nécessaires à cette étude. Une fois ces dernières recueillies, elles serviront à l'élaboration d'un programme de FOS qui aura pour but, à la fois, d'influer favorablement sar beurs résultats universitaires de nos étudiants en terminologie juridique mais aussi, il leur servira et facilitera leurs taches professionnelles futures.

L'entretien était effectué avec l'enseignant chargé de la matière de terminologie Juridique.

Les questionnaires pré et post-intervention étaient soumis au groupe expérimental seulement, avant et après l'intervention pour mesurer les changements constatés suite à l'intervention.

En revanche, les deux groupes à savoir, le groupe expérimental et le groupe témoin étaient concernés par le pré-test et le post-test. Ces derniers ont été effectués avant et après l'intervention pour mesurer les changements constatés.

Une fois le programme lancé, trois tests, en trois temps distincts, ont été effectués sur toute la durée de l'intervention, en guise d'évaluation formative.

3.3.3.1 Le questionnaire:

Parmi les moyens rapides de collecte de données, on trouve « Le questionnaire » qui est définit par Marron (2001 Trimestre dans Dornyei 2003: 6) comme « *tout instrument écrit présenté à des participants et comportant une série de questions ou d'énoncés auxquels ils doivent réagir soit en écrivant leurs réponses ou en les sélectionnant parmi les réponses existantes* »[7].

Le questionnaire est principalement efficace parce qu'il permet aux répondants de rapporter sur eux-mêmes des données telles que leurs stratégies, leurs difficultés, leurs opinions, etc. C'est un moyen populaire de collecte de données, dans des contextes éducatifs de manière générale et de recherche en langues en particulier. (Nunan, 1992,

[7] **DÖRNYEL, Z.** (2003). *Questionnaires en linguistique appliquée : construction, analyse et interprétation* (1ère éd.). Lawrence Erlbaum Associates

Mc Donough et Me Donough. 1997[8], Dornyei, 2003). On lui doit son caractère avantageux, principalement, car il apporte des précisions et de la clarté vu que les questions portent, essentiellement, sur les informations nécessaires. Aussi parce qu'il peut être utilisé aussi bien, à petite qu'à grande échelle. Il permet, également, une grande économie de temps et d'argent et reste toujours plus facile à organiser. (Mc Donough et Mc Donough, 1997 ; Denscombe, 2007[9]).

Selon Dornyei (2003, 2007), le questionnaire offre la possibilité de recueillir trois types de données factuelles, attitudinales et comportementales. Il est fort probable de trouver ces trois types au niveau d'un seul et même questionnaire.

- **Questions factuelles :** qui permettent d'obtenir des faits sur les répondants tels que le sexe, l'âge, la profession, le niveau d'études, etc.

- **Questions d'attitude :** employées pour l'obtention des attitudes, des opinions, des centres d'intérêts des participants, etc.

- **Questions comportementales**: liées à tout ce qui est relié au comportement des participants, entre autre leur mode de vie, leurs habitudes, etc.

La conception du questionnaire est favorise, principalement, l'utilisation de deux types de questions: question fermée et question ouverte.

La première comprend des questions dichotomiques (répondre par « oui » ou « non », là où le chercheur propose aux répondants de choisir l'une des deux réponses possibles) et des questions à choix multiples (là où le chercheur offre aux participants une variété

[8] **Mc DONOUGH, J., & Mc DONOUGH, S.** (1997). *La recherche en enseignement des langues un guide aux méthodes* (1ère éd.). Arnold

[9] **DENSCOMBE, M.** (2007*). Le guide du bon chercheur méthodes de recherche en sciences sociales* (3e éd.). Open University Press.

de réponses à partir desquelles ils doivent sélectionner la réponse qui leur convient). On y répond simplement, les questions fermées sont aussi facilement quantifiées et analysées. (Mackey et Gass, 2005[10], Khotari, 2004, Siniscalco et Auriat, 2005[11]).

La seconde, en revanche, nécessite une réponse formulée et structurée par le répondant et parfois il est même appelé à la justifier.

Ces deux types se complètent et il reste préférable d'avoir les deux, à la fois, dans le même questionnaire, comme suggéré par Mc Donough et Mc Donough (1997: 177): « *Le concepteur doit opter pour un mélange de types de questions qui maximisera la gamme et détail des informations obtenues* ».

La présentation du questionnaire est aussi importante que les autres critères, comme l'explique Dornyei (2007: 110): « *Pour motiver les répondants à produire des données fiables et valides, un design attrayant et professionnel est la moitié de la bataille* ».

Le concepteur doit, également, faire attention à plusieurs points lors de la conception de son questionnaire, entre autre:

- Le questionnaire doit être précis formulation de questions simples et compréhensible) et concis (pas trop long).

- Les questions doivent suivre une suite logique et hiérarchisée (du général au spécifique).
- Pour éviter l'effet surchargé du questionnaire, essayer de l'organiser en des rubriques ou en sections.

---

[10] **SINISCALCO, M. T., & AURIAT, N. (**2005) *Les questionnaires dans la recherche éducative conception et utilisation (*1ère éd.). UNESCO, Institut international de planification de l'éducation

[11] **MACKEY, A., & GASS, S. M**. (2005). *Méthodes de recherche en acquisition des langues secondes* (1ère éd.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Possédant se caractère attrayant sur les répondant, le papier et les couleurs utilisés doivent être de qualité. Khotari (2004) précise qu'ils sont aussi importants que le reste des éléments.

Dans la présente étude, les types de questionnaires utilisés, leurs caractéristiques, leurs structures, leurs contenus aussi le public concerné par tout un chacun d'entre eux ainsi que le moment de soumission sont expliqués dans les moindre détailles dans ce qui suit.

- **Le questionnaire pré-intervention:**

Avant de remettre tout document à nos élèves, nous avons d'abord pris le soin de leur expliquer que le questionnaire qu'ils allaient recevoir fait partie d'une étude scientifique. L'objectif est de collecter leurs points de vue, leurs nécessités et leurs ressentis dans le but d'optimiser la formation qui leur sera dispensée, afin de répondre au mieux aux exigences de leurs prochaines activités professionnelles. Nous avons également insisté sur le fait que leurs réponses demeureront secrètes et seront uniquement employées pour des objectifs de recherche.

Les participants recevaient les questionnaires en deux langues une version en français et une autre en arabe, destinée aux candidats qui n'avaient pas une parfaite maîtrise du français. L'objectif principal du chercheur était d'éviter que les participants ne se retiennent ou ne fournissent de ma8uvaises réponses en raison d'une incompréhension ou d'une ambiguïté des questions posées, ce qui altérerait ou déformerait les données de l'étude.

Avant de fournir une réponse, chaque participant à l'enquête est invité à répondre à deux questions informatives destinées à établir plus tard un profil des participants, à savoir l'âge et le sexe.

Les deux questionnaires présentent une structure identique. Ils sont divisés on trois sections conçues pour répondre aux interrogations de l'étude actuelle.

- **Le questionnaire pré-intervention:**

Il est composé de 15 questions séparées en trois sections, chacune d'entre ces dernières répond, dans l'ordre, à l'une des questions de recherche. **(Voir l'annexe B)**

- La première section (Q1-Q5): Elle concerne le niveau des étudiants en français, leur point de vue sur le contenu disciplinaire du module de terminologie et l'importance de leur contenu pour la réalisation des futures missions professionnelles des étudiants dans leur spécialité

- La deuxième section (Q6-Q10): Son objectif est d'identifier les défis et les besoins des participants en matière de français juridique pour les convertir en un programme de FOS

- La troisième section (Q11-Q15): Elle traite des suppositions et anticipations des participants concernant le rôle que l'évaluation formative et sommative jouera dans cette expérience.

- **Le questionnaire post-intervention:**

Tout comme le questionnaire pré-intervention, le questionnaire post-intervention comprend 15 questions distribuées en trois sections. Cependant, cette fois-ci, son objectif est d'évaluer l'impact du nouveau programme, les modifications et améliorations observées, les connaissances acquises, les défis rencontrés pendant l'intervention, ainsi que la vision des participants sur l'évaluation formative et sommative. **(Voir l'annexe G)**

- Première section (Q1- Q4) : Elle concerne le niveau de compétence en français des étudiants suite à l'intervention, leur appréciation du contenu disciplinaire du module de terminologie par rapport au contenu du programme de FOS, et la contribution de ce nouveau savoir dans la réalisation de leurs futures responsabilités professionnelles.

- La deuxième section (Q5-Q10) : Elle se concentre sur les problèmes persistants rencontrés par nos participants après l'intervention, ainsi que les atouts et les avantages du programme de FOS mis en œuvre.

- La troisième section (Q11-Q15) : Ce segment se concentre sur les points de vue des participants concernant cette action et leur perception de l'évaluation formative et sommative.

Précisons que tous les questionnaires utilisés dans cette recherche et cités précédemment, ne comportaient que des questions fermés (questions dichotomiques et questions à choix multiple) car le chercheur voulait s'assurer de glaner le maximum de réponses possibles. Sachant que les enquêtés ont toujours tendance à éviter les questions ouvertes et à laisser l'endroit qui lui leur est consacré vide.

Ce phénomène est souvent dû à une incompétence à l'écrit ou, majoritairement, à une peur du jugement d'autrui vis-à-vis le niveau de l'enquêté en question

3.3.3.2 L'entretien:

« *L'entretien est une conversation à deux, pour obtenir des informations pertinentes qui serviront la recherche, initiée par l'intervieweurs* » (Cannell et Kahn 1968, cités dans Cohen et al. 2005 : 269) C'est une autre forme de questionnement à travers l'utilisation de l'interaction (le face à face). Dans les enquêtes qualitatives, il est souvent utilisé (Dornyei, 2007).

« *Les entretiens permettent aux participants d'exprimer comment ils considèrent les situations dans leur propre vision et de discuter de leurs interprétations du monde dans lequel ils vivent* ». Cohen et al. (2005: 267). Ainsi, l'interview donne aux répondants, par rapport à un concept donné ou une question, plus de liberté d'expression. Comme les répondants se sentent plus motivés et impliqués pour répondre à l'entretien, il va permettre de collecter des informations plus détaillées sur l'objet de l'enquête. Aussi, et par rapport aux questions ambigües, les participants peuvent bénéficier de plus de clarifications les concernant. (Cohen et al, 2005).

En se basant sur le degré de structuration, on peut distinguer trois types d'entretiens: non structuré, semi-structuré et enfin structuré:

Au niveau de l'entretien **non structuré** l'intervieweur soulève les questions clés dans un style conversationnel, sans poser de questions proprement dit. (Cohen et al, 2005). « *II ressemble beaucoup plus à une conversation naturelle ».* (Mackey et Gass, 2005: 173). Conséquence la direction de l'entretien devient imprévisible car se sont les réponses des répondants qui guident l'interview. (Nunan, 1992).

En revanche, « *pour l'interview **semi-structuré**, certes l'intervieweur donne des directives et des conseils néanmoins, son but reste de mettre l'interviewé alaise de manière à ce qu'il puisse soulever certains problèmes et les élaborer* ». (Dornyei, 2007 : 136). Autrement dit, l'intervieweur reste flexible en termes de réponses aux

points qu'il a préalablement déterminés et qu'il tend à aborder, chose qui alimentera son entretien de base.

Cependant, « ***l'entretien structuré*** *possède la forme d'un questionnaire. Il est connu pour son caractère de contrôle strict sur le format des questions et des réponses* » (Denscombe, 2007 : 175). Administrées en face-à-face avec les interviewés, les questions sont préalablement préparées par le chercheur.

Vu que ce type d'entretien permet une couverture plus systématique des problèmes (Dornyei, 2007), le chercheur a choisi d'opter, dans son travail de recherche, pour un entretien structure. Ce dernier a été adressé à l'enseignant chargé d'assurer le module de terminologie juridique au niveau du département de Droit. Le choix de ce type d'entretien reste principalement, le besoin de disposer de données précises concernant les points fondamentaux de la présente recherche. Ces données ajoutées à celles recueillies par le biais des questionnaires soumis aux étudiants, elles vont permettre à une analyse approfondie d'être effectuée ultérieurement.

Cette étude comprend **un entretien structuré** comportant dix-sept questions, en plus de trois questions préliminaires (âge, sexe et nombre d'années d'expérience dans le secteur de l'enseignement) **(Consultez l'annexe A).** Elles contribueront à établir le profil de l'enseignant interrogé. Le contenu de l'interview était organisé en sections liées aux éléments du questionnaire pour les étudiants. L'objectif de cette entrevue était de renforcer les informations collectées auprès des étudiants.

Ainsi et dans le cadre de cette étude, **un entretien structuré** est mené, étant donné que les questions avaient été préparées à l’avance par le chercheur et encadrées, par la suite, par des directives et des conseils.

L'intervieweur a donc effectué cet entretien avec l'enseignant chargé de la matière de terminologie dans le but d'avoir une vision plus claire et certaines précisions concernant les questionnements cités ci-dessous :

1. Quel est le nombre d'heures hebdomadaires alloué à l'enseignement de cette matière ?

2. Chaque semaine, quel est le jour et l'heure qui vous sont consacrés par l'administration pour la dispense de vos cours de terminologie?

3. Comment jugez-vous l'assiduité de vos étudiants particulièrement pour votre matière

4. Comment percevez-vous le niveau général de vos étudiants en langue française ? Quelles difficultés rencontrent-ils en cette langue? Ces difficultés concernent-elles une compétence particulière parmi les quatre?

5. Pensez-vous que le niveau actuel de vos étudiants en français soit suffisant pour leur permettre de lire et de comprendre un texte juridique sans difficultés ?

6. Quels sont, selon vous, les besoins spécifiques de vos étudiants pour atteindre un niveau de maitrise satisfaisant en langue française?

7. Comment jugez-vous la pertinence et l'exhaustivité du contenu disciplinaire du module de terminologie en licence ?

8. Comment jugez-vous son utilité pour l'accomplissement des différentes tâches professionnelles futures de vos étudiants?

9. Quel est votre opinion vis-à-vis le recours à la traduction par vos étudiants et ce pour assimiler ou rédiger des textes administratifs ou juridiques en français ?

10. Quelle est votre perception par rapport à l'exhaustivité du contenu disciplinaire du module de terminologie que vous enseignez aux étudiants de Master 17 Pensez-vous qu'il leur servira de base solide pour l'accomplissement de l'ensemble de leurs tâches professionnelles futures?

11. Que pensez-vous de l'idée d'intégrer dans le cursus universitaire de la filière Droit un programme de français sur objectifs spécifiques (POS) basé sur des documents juridiques et administratifs authentiques ?

12. Selon vous, quels seraient les avantages que pourrait apporter ce programme de FOS juridique et administratif à la qualité de la performance de vos étudiants dans la réalisation, en langue française, de leurs différentes tâches professionnelles futures?

13. Quel est votre avis sur l'évaluation sommative sur son état actuel? Pensez-vous qu'elle permette réellement et à elle seule de rendre pleinement compte des compétences développées chez vos étudiants et de leur niveau d'acquisition en terme de concepts juridiques?

14. Que pensez-vous de l'idée de revoir l'évaluation sommative et de la renforcer en intégrant une évaluation formative qui opérera tout au long de la durée de la formation ?

15. Quels seraient les avantages que pourrait apporter l'intégration de cette dernière en termes de développement des compétences écrites et par conséquent de l'amélioration des résultats et du rendu de vos étudiants?

16. Avez-vous déjà envisagé d'intégrer l'évaluation formative dans votre approche pédagogique ? Si oui, quelles raisons ou obstacles vous ont empêché et dissuadé de le faire ?

17. Tout en maintenant les exigences de votre module de terminologie, quelles seraient à votre avis les adaptations nécessaires à apporter à votre approche pédagogique pour pouvoir y intégrer l'évaluation formative?

3.3.3.3 Les épreuves:

Brown défini le test (2003 : 3) comme étant : « *une méthode qui permet de mesurer, dans un domaine donné, connaissances, capacités et performances* », c'est une sorte d'évaluation ayant un objectif précis. Le type de test est déterminé par Lev différents objectifs de ce dernier. *« Il existe différents types de tests les tests de diagnostic, les tests de placement et les tests de compétence* ». (Brown, 2003). Cohen et al. (2005) déterminent certains paramètres à prendre en considération lors de la conception d'un test. Deux d'entre eux ont déjà été mentionnés précédemment, à savoir : le but et le type. On retrouve également le format de l'épreuve, la construction l'objectif et le contenu. Le format de l'épreuve relève de la mise en page, au même titre que les instructions. La construction de ce dernier est reliée au niveau de difficulté que déterminent les questions posées, et enfin, l'objectif de celui-ci tient au fait que chacune des parties de cette épreuve doit être guidée par un nombre d'objectifs et c'est ce qui fait la précision du contenu du test.

« *Le test constitue, dans le domaine de la recherche, un puissant outil de collecte de données vu qu'il fournit des données numériques plutôt que verbales* ». (Cohen et.al 2005 : 317). Le concepteur de cette présente recherche a effectué deux tests : un pré-test et un post-test, vu que l'étude est de nature expérimentale. En plus de trois tests effectués durant l'intervention.

- ***Le pré-test:*** On le considère comme un diagnostic. Selon Brun (2003 : 46). *« L'évaluation diagnostique est destinée à diagnostiquer des éléments spécifiques*

d'une langue »[12]. Selon Brown (2003 : 74), « *le pré-test est sensé fournir des renseignements sur les tâches que les participants devront accomplir à l'avenir* ». De cette manière, ce genre d'évaluation aide les chercheurs à rassembler des informations concernant le niveau de compétence des participants, leurs défis et leurs besoins pour élaborer un contenu ou des activités de remédiation adaptées.

Étant donné que le travail suit un plan expérimental, la réalisation d'un pré-test s'est révélée nécessaire. En réalité, ce test avait deux objectifs : d'une part, il servait de préparation à l'intervention; d'autre part, il constituait une évaluation diagnostique pour identifier les difficultés et les besoins des étudiants impliqués dans cette recherche, ainsi que leur niveau de connaissances et de compétences fondamentales liées aux deux compétences écrites.

Ce test a aidé le chercheur à déterminer le niveau de ces étudiants et lui a donc permis, « *durant l'instruction, d'offrir un cours de langue qui est à la fois efficient et efficace* » (Richards et Schmidt, 2002 : 155).

Selon Cohen et al. (2005 : 321), « *le pré-test est effectué avant le lancement d'un programme et identifie les capacités de départ et les réalisations* ». Il a été mis en place avant le début de l'instruction.

- ***Le pré-test*** : a été effectué au début de l'année académique. L'objectif était d'évaluer la compréhension et l'expression écrite à partir de concepts juridiques basiques et globaux. Ce test était composé de deux sections :

  - La première concernait la compréhension de l'écrit, basée sur un texte de référence dont le sujet était « la loi ». Ce texte était accompagné de questions pour vérifier la compréhension du texte mentionné.

[12] **BRUN, J.** (2003). *Méthodologie de la recherche écrire analyser*, publier (Ire ed.). Presses de Université du Québec

- La deuxième partie, pour sa part, concernait la production écrite. Les étudiants devaient développer en une quinzaine de lignes l'importance de la loi pour garantir la justice au sein d'une société.

Ce pré-test incluait, à l'instar des autres tests réalisés dans le cadre de cette recherche, une notation ainsi que des critères d'appréciation (qui se rapportaient à la production écrite). L'évaluation s'effectuait sur un total de 20 points, distribués de manière égale entre les deux sections du test : 10 points pour la compréhension et 10 points pour la production.

Par conséquent, le chercheur a rectifié ce pré-test, les performances des étudiants ont été examinées et les informations recueillies ont été analysées en fonction des buts de l'étude. **(Consulter l'annexe D)**

Au cours de cette session, **trois tests** ont été effectués par les participants. Chacun de ces derniers se concentrait sur un aspect spécifique du contenu du programme FOS qui a été enseigné. Chacun d'eux avait pour objectif d'évaluer à la fois les compétences en compréhension et en production écrite.

- ***Le premier test:*** il a eu lieu à la 7ème Semaine de l'intervention et visait à contrôler la maîtrise des fondamentaux de la rédaction juridique universitaire. Ce test se composait de deux sections:

- La première concernait la compréhension de l'écrit, basée sur un texte support traitant du sujet « la responsabilité civile ». Ce texte était accompagné de questions pour vérifier la compréhension du texte mentionné.

- La deuxième partie, pour sa part, se concentrait sur la rédaction écrite, ou on demandait aux étudiants de composer l'introduction d'une dissertation dont le sujet était « La responsabilité civile : entre protection et limites ».

En conséquence, ce test a été ajusté par le chercheur, la performance des étudiants a été mesurée et les informations collectées ont été examinées à la lumière des buts de l'étude. **(Voir annexe E)**

- ***Le second test:*** Cela a été réalisé à la fin de la onzième semaine de l'intervention, dans le but de confirmer la compréhension du contenu d'un rapport d'expertise et de le mettre en parallèle avec d'autres textes. Ce test comportait deux parties:

- La première s'est concentrée sur la compréhension écrite, basée sur un texte de référence qui était en fait un « rapport d'expertise médicale ». Ce contenu comportait des questions pour évaluer la compréhension du texte concerné.

- La deuxième partie, de son côté, touchait à la rédaction écrite, où les étudiants étaient invités à détailler en une quinzaine de lignes l'importance d'un rapport d'expertise médicale dans le cadre d'une procédure judiciaire.

Par conséquent, le chercheur a révisé ce test, l'évaluation des performances des étudiants a été effectuée et les données recueillies ont été examinées en lien avec les buts de l'étude. **(Voir annexe E)**

- ***Le troisième test*** a été réalisé à la fin de la quinzième semaine de l'intervention et visait à contrôler la compétence en compréhension et rédaction de documents administratifs. Ce test était constitué de deux parties:

- La première se concentrait sur la compréhension de l'écrit, basée sur un texte de référence, à savoir « une lettre d'accord d'un crédit bancaire ». Ce texte était accompagné de questions pour vérifier la compréhension du texte mentionné.

- La deuxième partie, pour sa part, était axée sur la production écrite, invitant les étudiants à composer une lettre formelle adressée à une banque afin de solliciter un plan de remboursement suite à un emprunt contracté.

Par conséquent, ce test a été rectifié par le chercheur, les performances des étudiants ont été examinées et les données recueillies ont été analysées en accord avec les buts de la recherche. **(Voir l'annexe E)**

- ***Le post-test :*** A l'issue de la formation, le chercheur a choisi d'utiliser un autre test connu sous le nom de post-test. Celui-ci avait principalement pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'intervention en quantifiant le niveau d'amélioration en termes de compréhension et d'expression écrite. L'objectif est de distinguer les disparités de performance des étudiants par rapport aux résultats du pré-test, et donc de mettre en parallèle leurs performances respectives.

Ce test se composait de deux sections:

- La première se concentrait sur la compréhension écrite, basée sur un texte d'appui centré sur le thème « le langage ou le jargon juridique ». Ce texte était accompagné de questions pour vérifier la compréhension du texte mentionné.

- En ce qui concerne la seconde partie, elle se concentrait sur la production écrite. Les étudiants étaient invités à décrire en environ quinze lignes les problèmes qu'ils rencontraient lors de la lecture d'un texte juridique et à suggérer des remèdes pour ces derniers.

En conséquence, ce post-test a été ajusté par le chercheur, l'évaluation des performances des étudiants a été réalisée et les informations recueillies ont été examinées en lien avec les buts de l'étude**. (Voir annexe F)**

3.3.4 Echantillon de population:

Sur la liste des principaux aspects à prendre en considération, lors de la conduite d'une recherche, figure l'échantillonnage. Richards et Schmidt (2002: 465) définissent l'échantillon comme : « *tout groupe de sujets sélectionné pour représenter une population donnée* », ainsi le chercheur sélectionne une communauté parmi toute une population et applique dessus sa recherche. Par conséquent, l'échantillon sélectionné par le chercheur doit être compatible avec les objectifs de la recherche et doit surtout être fiable (Khotari, 2004).

Afin d'avoir des données représentatives de l'ensemble de la population, l'échantillon communautaire choisi doit être identique à la population cible, dans les moindre détails, entre autre le niveau d'études, le sexe, l'âge, etc. Milroy et Gordon (2003, cité dans Dornyei 2007 : 96) suggèrent que « *lorsque l'échantillon particulier est sélectionné avec précision et représente la population la plus large, nous donne des résultats et des conclusions solides obtenus* ». Ainsi, dans toute recherche, le choix judicieux de l'échantillon joue un rôle crucial dans le succès ou l'échec de l'étude, comme l'explique Dornyei (2007: 96): « *la réussite d'une étude peut fondamentalement être déterminée par l'échantillon* ».

Pour collecter des informations et obtenir des réponses à nos interrogations de recherche, un groupe de participants a été sélectionné pour prendre part à cette étude. Le chercheur a appliqué un échantillonnage de convenance intentionnel, plus précisément, une méthode non probabiliste. « *Cela implique que les participants devaient non seulement se situer géographiquement près du lieu d'étude, mais aussi*

présenter certaines caractéristiques spécifiques liées à l'objectif de l'étude ». (Dornyei, 2007: 99).

La communauté sélectionnée incluait un professeur de terminologie juridique et ses étudiants en Master 1. Dans la filière Droit de l'université de Tlemcen. Les participants ont été choisis à partir de deux groupes spécifiques parmi les autres groupes existants au sein de cette filière. Le premier groupe était constitué des 14 participants du groupe expérimental, tandis que le second regroupait les 14 participants du groupe témoin. Des informations supplémentaires sur ces participants seront fournies dans la prochaine section.

3.3.4.1 Profil des étudiants:

Les étudiants sur lesquels cette étude a été menée, étaient des étudiants de Master 1 en filière de droit à l'université Abou Bekr Belkaid – Tlemcen, au cours de l'année universitaire 2022-2023. Cette étude se concentre sur deux groupes un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Chaque groupe de base comptait 28 étudiants.

Le chercheur a sélectionné de manière aléatoire 14 étudiants, hommes et femmes, parmi chaque groupe. 14 étudiants ont été sollicités pour remplir les questionnaires pré et post-intervention, il s'agit uniquement des membres du groupe expérimental, car le jour de la distribution du questionnaire initial, une grande partie des étudiants du groupe témoin était absente.

Ainsi, Notre groupe de recherche, ou groupe expérimental, comprend de 14 participants (9 femmes et 5 hommes), dont l'âge varie de 21 à 32 ans. En vérité, le chercheur a tiré profit de ce nombre restreint de participants, ce qui lui a donné la possibilité d'interagir individuellement avec chaque étudiant.

En ce qui concerne le groupe témoin, il est également constitué de 14 étudiants (8 femmes et 6 hommes). Ils ont entre 21 et 31 Les deux groupes ont l'arabe pour langue maternelle et considèrent le français comme une langue étrangère.

3.3.4.2 Profil de l'enseignant:

L'enseignant chargé d'assurer le module de terminologie juridique dans la filière de Droit était un homme âgé de 56 ans. Il assurait cette matière depuis une trentaine d'années pour les deux niveaux concernés par cette dernière, à savoir, les premières années de Licence (L1) et les premières années de Master (M1).

L'enseignant en question a contribué à cette recherche en nous permettant l'accès à ses salles de classes et par conséquent à ses étudiants. Il a également accepté gentiment qu'on fasse un entretien avec lui, chose qui nous a grandement aidée à avoir vue situationnelle plus claire et précise en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage de cette matière.

3.3.5 Programme de FOS proposé

Le tableau ci-dessous traduit le programme de FOS destiné aux étudiants de Master l en Droit, élaboré et présenté par le chercheur durant l'intervention.

Ce tableau fourni tous les détailles concernant le programme tels les thèmes abordés dans chacun des modules du programme, les objectifs, le contenu ainsi que les activités proposé durant chaque séance et enfin la période où a été effectuée chacune des évaluations et tests.

Douze séances de cours composent ce programme qui s'étale sur une durée de trois mois et demie, à raison d'une séance d'une heure et demie hebdomadaire.

PROGRAMME FOS EN DROIT / NIVEAU: MASTER 1

12 séances/3 mois et demie (1 heure et demie hebdomadaire)

SEMAINES	SEANCES/MODULES	CONTENU DU PROGRAMME
SEMAINE 0 EVALUATION DIAGNOSTIQUE **(PRE-TEST)**		
SEMAINE 1	**Module 1 :** Introduction au français juridique **Séance 1:** Découvrir le français juridique	**Objectif:** Comprendre les spécificités du français juridique **Contenu:** Différences avec le français courant précision, formalisme, phrases longues acte, procédure Terminologie générique partie, juridiction, **Activité:** Rechercher 5 phrases juridiques dans un texte de loi et les traduire en français courant. ***Exemple:*** **Juridique:** Le bailleur est tenu de procéder aux réparations de l'ascenseur. **Courant:** Le propriétaire doit réparer l'ascenseur.
SEMAINE 2	**Séance 2:** Les acteurs du monde juridique	**Objectif:** Identifier les métiers et rôles. **Contenu:** Présentation et définitions. Jeu de cartes : métier ⟷ rôle. Magistrat, avocat, greffier, notaire, huissier, administrateur, justiciable.

		Activité: Faire un schéma simplifié de l'organisation judiciaire.
SEMAINE 3	**Séance 3:** Branches et sources du droit	**Objectif:** Connaitre les branches du droit et les sources officielles **Contenu:** **Branches* : public, privé, pénal, administratif, civil, commercial, international. **Sources:* Constitution, lois, règlements, jurisprudence, doctrine. **Activité:** Classement d'exemples dans les bonnes catégories.
SEMAINE 4	**Module 2 :** Rédaction universitaire juridique **Séance 4:** La dissertation juridique	**Contenu :** Plans types et connecteurs **Activité:** créer un plan pour La responsabilité civile enjeux et limites
SEMAINE 5	**Séance 5:** Structurer un raisonnement	**Contenu:** Introduction et conclusion efficaces. **Activité :** rédiger uniquement l'intro d'un sujet
SEMAINE 6	**Séance 6:** Atelier de rédaction	Production d'un paragraphe complet sur un cas donné, correction en groupe.
SEMAINE 7 TEST 1		
SEMAINE 8	**Module 3:** Compréhension de textes administratifs et juridiques **Séance 7:** Lire un article de loi	**Objectif** : Identifier sujet, obligation et sanction **Contenu:** Structure type d'un article, vocabulaire juridique courant **Activité:** Lecture guidée de l'article 1382 du Code civil, sur-lignage des mots-clés, tableau Qui fait quoi?

SEMAINE 9	**Séance 8:** Lecture d'un contrat	**Objectif:** Identifier les clauses essentielles **Contenu:** Parties, objet, durée, obligations, résiliation **Activité:** Repérage de clauses dans un modèle fourni discussion sur leur utilité
SEMAINE 10	**Séance 9:** Lecture d'un rapport d'expertise	**Objectif:** Identifier les indices spatio-temporels **Contenu :** Objet, faits, problème, résultat. **Activité:** Repérage d'éléments clés dans un modèle fourni + discussion.
SEMAINE 11 TEST 2		
SEMAINE 12	**Module 4:** Écrits professionnels administratifs et juridiques **Séance 10:** Actes juridiques	**Contenu:** Types, structure, vocabulaire. **Activité:** compléter une clause manquante
SEMAINE 13	**Séance 11:** Correspondance professionnelle.	**Contenu :** Structure d'une lettre juridique et courriel **Activité :** rédiger une mise en demeure à partir de faits
SEMAINE 14	**Séance 12:** Ecrits administratifs	**Objectif :** Rédiger en respectant la structure de chaque document administratif **Contenu :** Structure d'une attestation, certificat, contrat, acte administratif **Activité :** Rédiger une attestation

SEMAINE 15 TEST 3
SEMAINE 16 EVALUATION SOMMATIVE **(POST-TEST)**

3.3.6 Procédure de recherche:

Ce travail de recherche a suivi différentes phases, mais entrelacées, afin d'accomplir les buts de l'étude. Dans un premier temps, le chercheur a soumis un questionnaire pré-intervention aux étudiants du groupe expérimental avec pour objectif principal de d'une part, évaluer la pertinence et l'efficacité du contenu disciplinaire sur la terminologie dans le cadre du module, en lien avec les futures pratiques professionnelles de nos futurs juristes, notamment lorsqu'ils seront amenés à traiter des documents rédigés en français. En second lieu, évaluer l'efficacité du programme de FOS suggéré et déterminer s'il a aidé ces étudiants à améliorer leurs aptitudes en matière de compréhension et d'expression écrite, toujours en lien avec leur domaine d'étude. En troisième et dernière analyse, il s'agit d'évaluer la contribution de l'évaluation formative pour soutenir ces étudiants dans l'assimilation graduelle du contenu de FOS dispensé, ainsi que de mesurer dans quelle mesure l'évaluation sommative reflète les compétences et aptitudes que l'intervention visait à développer.

Simultanément, le chercheur a conduit une entrevue avec l'éducateur responsable de la matière de terminologie pour obtenir une perspective sur son opinion concernant le contenu du programme de terminologie qu'il enseigne, le contenu du programme FOS qu'on propose, et finalement, l'utilisation de l'évaluation formative pendant la durée de l'intervention.

Par la suite, un pré-test a été administré aux deux groupes (expérimental et témoin) à titre d'évaluation diagnostique, afin d'estimer leur niveau en français, spécialement en ce qui concerne les deux compétences liées à l'écrit la compréhension et la production

écrite. Cette étape a facilité la tâche du chercheur pour identifier les points clés à aborder lors de la phase d'intervention.

Ainsi, la deuxième phase du processus de collecte d'informations était essentiellement axée sur l'intervention où le chercheur, en partenariat avec son professeur, a dirigé cette expérience avec les 14 étudiants du groupe expérimental du master 1 en Droit pendant une durée de 12 semaines. Cette recherche à petite échelle a en effet été bénéfique pour le chercheur, lui offrant la possibilité d'atteindre individuellement chacun des 14 étudiants à part.

Par conséquent, la troisième phase a impliqué un post-test administré à la fois au groupe expérimental et au groupe témoin dans le but de réaliser une évaluation sommative. Ceci avait pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'intervention sur le groupe expérimental, de comparer les résultats avec ceux du pré-test (avant l'intervention), et enfin, d'examiner les résultats finaux des deux groupes. On y compare le groupe expérimental qui a suivi le programme FOS avec le groupe témoin ayant bénéficié d'une formation standard comprenant des cours fondamentaux en terminologie.

Au final, pour recueillir les points de vue, les attitudes et les perceptions du groupe expérimental concernant l'intervention qui les concernait, un questionnaire post-intervention a été distribué aux 14 étudiants du groupe.

3.3.6.1 Analyse des données:

« Une fois les données recueillies, l'étape qui suit consiste à les analyser afin d'expliquer la nature des points étudiés et d'aboutir à un ensemble de principes qui peuvent être employés ailleurs ». (Denscombe, 2007 : 247). Dans le domaine de la recherche scientifique, il existe plusieurs procédures qui permettent de rapporter et d'analyser les données recueillies, néanmoins les approches quantitative et qualitative

restent les plus couramment utilisées dans la recherche effectuées dans le domaine de l'enseignement.

Comme souligné précédemment, différents outils de collecte de données ont été utilisés par le chercheur. Ainsi, la variété des données recueillies nécessite l'emploi de deux genres d'analyse des données, à savoir qualitative et quantitative, cette utilisation de ces deux approches, à la fois, ne peut être que bénéfique, comme l'affirme si bien Denscombe (2007 : 247) : « *une bonne recherche tend à utiliser des parties des deux approches* ».

3.3.6.1.1 Analyse qualitative:

Ce type d'analyse se base essentiellement sur *« des images ou des mots comme unité d'analyse* » (Denscombe, 2007: 248), dans cette approche les données recueillies sont transformées en mots. Ainsi, les données qualitatives se reposent sur des opinions et des interprétations et se préoccupent surtout d'explications.

Dans notre présente étude, une approche qualitative sera adoptée pour analyser les réponses collectées lors de l'entretien effectué avec l'enseignant chargé du module de terminologie juridique.

3.3.6.1.2 Analyse quantitative:

Ce type d'analyse se base en revanche essentiellement sur « *des nombres comme unité d'analyse* » (Denscombe, 2007 : 248), cette approche procède à la transformation des réponses des participants en unités quantifiables afin de générer des données numériques traduites sous formes de tableaux, graphiques ou autre.

Pour les tests, le chercheur a choisi d'utiliser la mesure statistique appelée « test-T » (ou test de Student), qui est : Un test paramétrique qui permet de comparer les moyennes de deux groupes ou la moyenne d'un groupe à une valeur standard afin de déterminer si la différence est véritablement significative (réelle) et non le fruit d'une fluctuation aléatoire. Le test-T adopte la procédure suivante :

1. DÉTERMINATION DE LA STATISTIQUE T : qui consiste à diviser l'écart observé entre les moyennes par l'erreur-type de cet écart.

2. DETERMINATION DU GAIN : cette valeur renseigne sur la chance que l'écart constaté soit le résultat du hasard.

3. INTERPRÉTATION : si l'augmentation est en dessous d'un seuil établi (généralement 0.05), on écarte l'hypothèse nulle et on déclare que la différence est statistiquement importante.

Toutefois, il existe divers types de tests-T, notamment

- **Test-T pour échantillon unique** : où l'on prend la moyenne d'un seul échantillon qu'on compare à une norme connue ou à une moyenne théorique.

- **Test-T pour échantillons indépendants** : où l'on fait une comparaison entre les moyennes de deux groupes séparés et autonomes.

Dans le cadre de notre étude actuelle, nous avons utilisé le test T pour échantillons indépendants sur :

- Les Tests préliminaires des groupes: groupe expérimental et groupe témoin.

- Les Tests postérieurs pour les groupes témoin et expérimental.

- **Test-T pour échantillons appariés :** il s'agit de comparer les moyennes de deux ensembles de données corrélés, comme des mesures effectuées avant et après une intervention sur le même groupe de participants.

Dans le cadre de notre actuelle étude, nous avons appliqué le Test-T pour échantillons appariés aux :

- Groupe expérimental, lors du pré-test et du post-test.

- Groupe témoin, lors du pré-test et du post-test.

De plus, pour examiner la pertinence du test-T et évaluer son ajustement aux données de cette étude, le chercheur a sélectionné un échantillon de l'étude, appelé « Pré-test du GT et GE », afin de réaliser les deux principales analyses suivantes :

1. Le test d'homogénéité

Fondé sur les statistiques de Levene. Cela consiste à évaluer l'homogénéité de l'échantillon en confrontant le niveau de signification calculé au niveau de signification spécifié dans l'étude.

(H1: $S_1 \neq S_2$ / H0 : S1 = S2)

H : Hypothèse

S : Calcule du Seuil de signification.

H0 = homogénéité des données.

H1 = hétérogénéité des données.

2. **Le Test de normalité:**

Il s'appuie sur le Test de Shapiro-Wilk. Ce dernier permet d'évaluer la normalité d'une distribution en confrontant le niveau de signification obtenu dans l'étude avec le niveau de signification calculé (Sig) au sein des deux groupes, afin de déterminer si les données respectent ou non une distribution normale.

H: Hypothèse.
HO: Les données sont distribuées d'une manière normale.
H1: Les données ne se conforment pas à une distribution normale.

Toutefois, afin d'examiner la validité et la fiabilité des instruments employés dans cette recherche, l'auteur s'est appuyé sur les travaux de divers statisticiens, dans l'ordre suivant:

- **Analyse de la validité interne du Questionnaire Pré-intervention:** Pour estimer la validité interne de cet instrument d'étude, nous utilisons les scores du questionnaire pour déterminer le coefficient de corrélation en employant « La corrélation de Spearman ».

- **L'analyse de la fiabilité du Questionnaire Pré-intervention :** Elle vise à déterminer le coefficient de fiabilité de cet instrument d'étude en recourant à l'alpha de Cronbach.

- **L'examen de la validité interne du pré et post-test ainsi que des trois tests:** Pour évaluer la validité interne de ces outils d'étude, nous utilisons les résultats des tests (Pré & Post-test ainsi que les trois tests de l'intervention) afin de

déterminer le coefficient de corrélation, en utilisant « la corrélation de Pearson ».

- **L'analyse de la fiabilité du Pré et Post-test ainsi que des 3 tests:** elle implique le calcul du coefficient de fiabilité de cet instrument d'analyse, en se servant de l'alpha de Cronbach.

- **Analyse de la validité interne du questionnaire après l'intervention:** Pour déterminer la validité interne de cet instrument d'étude, on utilise les résultats du questionnaire pour calculer le coefficient de corrélation en mettant en œuvre « la corrélation de Spearman ».

- **Évaluation de la fiabilité du Questionnaire Post-intervention** : cette démarche implique le calcul du coefficient de fiabilité de cet instrument d'étude, en se basant sur l'alpha de Cronbach.

Pour une vision plus claire et synthétique de la conception de notre présente recherche, la figure ci-dessous est proposée :

	Phase de pré-intervention:	**Phase d'intervention**	**Phase de post-intervention:**
Processus de recherche	• Evaluer le niveau des Lancer groupe l'intervention en étudiants du expérimental et du groupe mettant témoin.	• Lancer l'intervention en mettant en œuvre le programme de FOS pour les 14 participants du groupe expérimental.	• Apprécier le degré d'assimilation du contenu enseigné et évaluer l'évolution du groupe expérimental

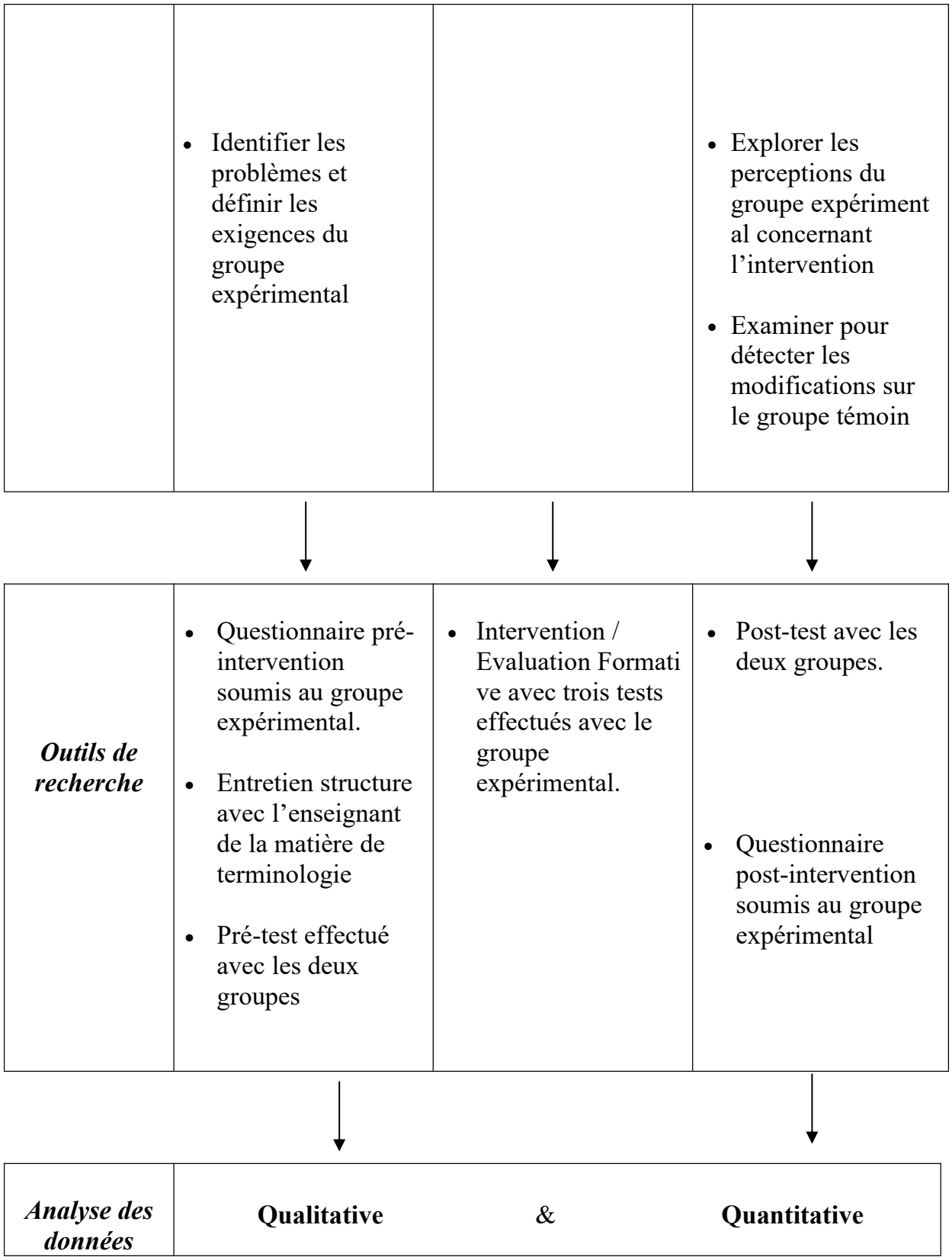


Figure 3.1: Figure représentative de la conception de l'étude.

3.4 Conclusion:

Au niveau de ce chapitre, le chercheur tente de donner une vision précise sur l'enseignement du module de terminologie dans la filière de Droit et particulièrement pour les étudiants de Master 1. De plus, il dépeint la conception de recherche adoptée dans le présent travail de recherche

Afin de traiter les questions de recherche et les hypothèses, le chercheur a choisi une conception de recherche quasi-expérimentale, autrement-dit, un pré-test et post-test avec deux groupes, groupe expérimental et groupe témoin. Ces deux groupes étaient composés à la base de 28 étudiants chacun, cependant, il n'y a que 14 qui ont été choisis dans chacun des deux groupes.

Ainsi, le groupe expérimental comportait 14 participants et le même nombre existait dans le groupe témoin. La conception expérimentale a été soutenue par un nombre d'instruments de recherche, à savoir un questionnaire pré-intervention (avec le groupe expérimental et le groupe témoin), un entretien avec l'enseignant chargé du module de terminologie, un pré-test (avec le groupe expérimental et le groupe témoin), trois tests effectués durant l'intervention (ils ne concernent que le groupe expérimental), un post-test (avec le groupe expérimental et le groupe témoin) et enfin un questionnaire post-intervention (avec le groupe expérimental et le groupe témoin).

En effet, les questionnaires et les tests ont fourni au chercheur des données quantitatives, en revanche l'entretien avec l'enseignant chargé du module de terminologie a fourni des données qualitatives. Ainsi, le chapitre suivant va nous fournir l'analyse de ces données recueillies en détaille.

CHAPITRE IV :

« ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RECUEILLIES »

CHAPITRE IV: Analyse et interprétation des données recueillies

4.1 Introduction

4.2 L'Entretien effectué avec l'enseignant chargé du module de terminologie

4.2.1 Réponses de l'Enseignant chargé do module de Terminologie (Master 1)

4.2.2 Analyse et interprétation des données recueillies par le biais de cet entretien

4.3 Le Questionnaire Pré-intervention

4.3.1 Etude de la validité et de la fiabilité du Questionnaire Pré-intervention

4.3.1.1 Etude de la Validité interne
4.3.1.2 Etude de la Fiabilité

4.3.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus par le questionnaire pré-intervention

4.4 Le Pré-test & les trois tests (GE)

4.4.1 Test t sur échantillons appariés du groupe expérimental au pré-test et au post-test

4.4.1.1 Pré-test & Test 1 (GE)

4.4.1.1.1 Pré-Test & Test 1 (GE) (COMPREHENSION)
4.4.1.1.2 Pré-Test & Test 1 (GE) (PRODUCTION)

4.4.1.2 Test 1 & Test 2 (GE)

4.4.1.2.1 Test 1 & Test 2 (GE) (COMPREHENSION)
4.4.1.2.2 Test 1 & Test 2 (GE) (PRODUCTION)

4.4.1.3 Test 2 & Test 3 (GE)

4.4.1.3.1 Test 2 & Test 3 (GE) (COMPREHENSION)
4.4.1.3.2 Test 2 & Test 3 (GE) (PRODUCTION)

4.5 Le Pré-test & Le Post-test (GE)

4.5.1.4 Pré-test & Post-test (GE)

4.5.1.4.1 Pré-test & Post-test (GE) (COMPREHENSION)
4.5.1.4.2 Pré-test & Post-test (GE) (PRODUCTION)

4.6 Le Pré-test & Le Post-test (GT)

4.6.1 Test T sur échantillons appariés du groupe témoin au pré-test et au post test

4.6.1.1 Pré-test & Post-test (GT) (COMPREHENSION)
4.6.1.2 Pré-test & Post-test (GT) (PRODUCTION)

4.7 Etude de la Validité et Fiabilité du Pré et Post-test & Les 3 tests

4.7.1 Etude de la Validité interne
4.7.2 Etude de la Fiabilité

4.8 Test-T des échantillons indépendants du Pré-test du groupe témoin et expérimental

4.8.1 Pré test (GT & GE) (Total)

4.8.1.1 Pré-test (GT & GE) (COMPRÉHENSION)
4.8.1.2 Pré-test (GT & GE) (PRODUCTION)

4.9 Test-T des échantillons indépendants du Post-test du groupe témoin et expérimental

4.9.1 Post-test (GT & GE) (Total)

4.9.1.1 Post-test (GT & GE) (COMPREHENSION)
4.9.1.2 Post-test (GT & GE) (PRODUCTION)

4.10 Le Questionnaire Post-intervention

4.10.1 Etude de la validité et fiabilité du Questionnaire Post-intervention

4.10.1.1 Etude de la Validité interne
4.10.1.2 Etude de la Fiabilité

4.10.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus par le questionnaire post-intervention

4.11 Vérification des conditions d'application du test T et son adéquation aux données de l'étude

4.11.1 Test d'homogénéité
4.11.2 Test de normalité

4.12 Interprétation, confrontation et Discussion des principaux résultats

4.12.1 Questionnaire pré-intervention VS. Questionnaire post-intervention
4.12.2 Pré-test VS. Post-test
4.12.3 Les trois tests entre eux
4.12.4 Le pré et Le post-test VS. Les trois tests
4.12.5 Les résultats des différentes analyses VS Les hypothèses de recherche

4.13 Conclusion

4.1 Introduction

Une fois les données recueillies à l'aide de l'entretien effectué avec l'enseignant chargé du module de terminologie, des questionnaires soumis aux étudiants et de l'ensemble des tests effectués avant, durant et après l'intervention. Place, à présent, à l'analyse des résultats obtenus grâce à chacun de ces outils. Pour ce faire une analyse qualitative et quantitative a été effectuée. Les opinions et les interprétations ont été concernées par une analyse qualitative tandis que, le calcul des moyennes, des pourcentages et des résultats des tests, tout ce qui est statistique de manière générale, ont été concernées par une analyse quantitative.

L'analyse des données quantitatives est liée aux statistiques comprenant les moyennes, les écarts-type, etc. En revanche, l'analyse des données qualitatives, concerne plutôt les explications. Elle est souvent plus complexe, basée sur des données subjectives telles que les opinions et les interprétations.

Ainsi, le présent chapitre traitera en détail les résultats qui ont été recueillis par chacun des différents outils déployés au service de cette étude. Ils seront donc analysés. Interprétés, discutées, confrontés et comparés aux hypothèses de la recherche, de l'entretien, jusqu'au questionnaire post-intervention.

4.2 L'Entretien effectué avec l'enseignant chargé du module de terminologie

- **Age: ……..**
- **Sexe: Homme [ ] Femme [ ]**
- **Nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement: ……**

- Quel est le nombre d'heures hebdomadaires alloué à l'enseignement de cette matière ?

- Chaque semaine, quel est le jour et l'heure qui vous sont consacrés par l'administration pour la dispense de vos cours de terminologie?

- Comment jugez-vous l'assiduité de vos étudiants particulièrement pour votre matière ?

- Comment percevez-vous le niveau général de vos étudiants en langue française ? Quelles difficultés rencontrent-ils en cette langue? Ces difficultés concernent-elles une compétence particulière parmi les quatre?

- Pensez-vous que le niveau actuel de vos étudiants en français soit suffisant pour leur permettre de lire et de comprendre un texte juridique sans difficultés ?

- Quels sont, selon vous, les besoins spécifiques de vos étudiants pour atteindre un niveau de maitrise satisfaisant en langue française?

- Comment jugez-vous la pertinence et l'exhaustivité du contenu disciplinaire du module de terminologie en licence?

- Comment jugez-vous son utilité pour l'accomplissement des différentes tâches professionnelles futures de vos étudiants?

- Quel est votre opinion vis-à-vis le recours à la traduction par vos étudiants et ce pour assimiler ou rédiger des textes administratifs ou juridiques en français ?

- Quelle est votre perception par rapport à l'exhaustivité du contenu disciplinaire du module de terminologie que vous enseignez aux étudiants de Master 1 ? Pensez-

vous qu'il leur servira de base solide pour l'accomplissement de l'ensemble de leurs tâches professionnelles futures?

- Que pensez-vous de l'idée d'intégrer dans le cursus universitaire de la filière Droit un programme de français sur objectifs spécifiques (FOS) basé sur des documents juridiques et administratifs authentiques ?

- Selon vous, quels seraient les avantages que pourrait apporter ce programme de FOS juridique et administratif à la qualité de la performance de vos étudiants dans la réalisation, en langue française, de leurs différentes tâches professionnelles futures?

- Quel est votre avis sur l'évaluation sommative sur son état actuel ? Pensez-vous qu'elle permette réellement et à elle seule de rendre pleinement compte des compétences développées chez vos étudiants et de leur niveau d'acquisition en terme de concepts juridiques?

- Que pensez-vous de l'idée de revoir l'évaluation sommative et de la renforcer en intégrant une évaluation formative qui opérera tout au long de la durée de la formation ?

- Quels seraient les avantages que pourrait apporter l'intégration de cette dernière en termes de développement des compétences écrites et par conséquent de l'amélioration des résultats et du rendu de vos étudiants?

- Avez-vous déjà envisagé d'intégrer l'évaluation formative dans votre approche pédagogique ? Si oui, quelles raisons ou obstacles vous ont empêché et dissuadé de le faire ?

- Tout en maintenant les exigences de votre module de terminologie, quelles seraient à votre avis les adaptations nécessaires à apporter à votre approche pédagogique pour pouvoir y intégrer l'évaluation formative?

4.2.1 Réponses de l'Enseignant chargé du module de Terminologie (Master 1)

- Age: 56 **ans**
- Sexe: Homme [×] Femme [ ]
-Nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement: 31 **ans**

- **Nombre d'heures par semaine**

Je dispense une heure et demie hebdomadairement pour chaque groupe, en accord avec le modèle pédagogique du Master 1.

- **Jour et heure désignés**

Il s'agit généralement de la dernière séance de la journée qui a lieu, dans la majorité des cas, de 15h30 à 17h00. La journée est déterminée selon le groupe.

- **Assiduité des étudiants**

Assiduité moyenne initialement bonne, elle diminue progressivement au fil du semestre.

- **Niveau global en français**

Niveau pas satisfaisant. Des défis principalement en matière de compréhension écrite, expression écrite et expression orale.

- **Aptitude à la compréhension d'un texte de loi**

Le niveau actuel ne facilite pas une compréhension aisée et sans entrave.

- **Exigences particulières**

Exercices de vocabulaire, utilisation de documents authentiques, exercices de syntaxe es outils juridiques.

- **Pertinence du module de la Licence**

Contenu approprié, mais manquant de profondeur. Absence d'applications concrètes.

- **Utilité pour les activités professionnelles**

Un module essentiel mais qui varie en fonction du niveau de langue actuel de l'étudiant.

- **Utilisation de la traduction**

L'usage est compréhensible mais problématique lorsqu'il se substitue à la véritable compréhension.

- **Exhaustivité du module de Master 1**

Le contenu est riche mais encore insuffisant pour constituer une base totalement solide.

- **Mise en œuvre d'un programme FOS.**

Idée vivement conseillée et ajustée aux exigences des étudiants.

- **Bénéfices d'un programme FOS**

Amélioration du vocabulaire, compréhension, rédaction professionnelle, indépendance.

- **Évaluation finale**

N'illustre que partiellement les compétences réelles des étudiants.

- **Incorporation de l'évaluation formative**

Entièrement positif autorise un suivi constant et constructif.

- **Bénéfices de l'évaluation formative**

Perfectionnement de l'écriture, avancement quantifiable, suivi, diminution de l'échec.

- **Obstructions mise en œuvre**

Le programme dispensé ne convient pas pour ce type d'évaluation, car il se limite au vocabulaire juridique, en raison du manque de temps et du grand nombre d'étudiants.

- **Modifications indispensables**

Pour évaluer avec précision les capacités réelles des étudiants, il est nécessaire de soutenir l'évaluation finale par une série d'activités régulières, de projets progressifs, de documents authentiques et d'une rétroaction continue tout au long du semestre.

4.2.2 Analyse et interprétation et discussion des données recueillies par le biais de cet entretien

a) Analyse thématique des réponses de l'enseignant

1. Structure éducative

L'éducateur anime une session hebdomadaire de 1h30 en fin de journée (15h30-17h00). Cet emploi du temps, qui n'est pas favorable à la concentration, peut en partie expliquer la diminution graduelle de la présence. Le temps alloué s'avère également trop court pour un module qui nécessite une formation continue et une consolidation approfondie.

2. Profit linguistique des étudiants

Les étudiants affichent on niveau de français peu satisfaisant, particulièrement en ce qui concerne la compréhension écrite, l'expression écrite et l'expression orale. Ces déficits ont sin impact direct sur leur aptitude à saisir correctement les textes de loi. Le problème va au-delà de la simple connaissance du jargon technique et met en évidence un déficit dans les fondations linguistiques.

3. Ressources, nécessités et méthodes d'enseignement

Les exigences majeures incluent l'amélioration du lexique, l'emploi de documents véritables, la consolidation de la syntaxe et le recours à des outils méthodologiques appropriés. Le programme de la Licence est pertinent mais manque de complétude, ce qui ne prépare pas adéquatement les étudiants à poursuivre en Master. Bien que le contenu du Master soit plus riche, il n'est toujours pas suffisant pour pallier aux manques accumulés.

4. Méthodologie et traduction

L'usage régulier de la traduction, bien qu'il soit compréhensible, pose problème quand il se substitue à une véritable compréhension. Les étudiants y ont fréquemment recours, ce qui entrave leur aptitude à acquérir une indépendance linguistique durable.

5. Pertinence du module pour la carrière professionnelle

Ce module est indispensable pour l'éducation des juristes, cependant son efficacité est tributaire du niveau de maîtrise du français des étudiants. On ne peut tirer parti d'un contenu pertinent que si les compétences linguistiques sont assez solides.

6. Mise en place d'un programme de FOS

L'enseignant préconise vivement l'établissement d'un programme de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cela favoriserait l'enrichissement du vocabulaire technique, la compréhension des écrits, l'amélioration de l'expression écrite, réduit la dépendance à la traduction et favorise le développement de l'indépendance. Cela indique que le module en cours ne dispose pas d'une dimension professionnelle bien structurée.

7. Système d'évaluation

La compétence des étudiants n'est que partiellement reflétée par l'évaluation sommative. Une évaluation formative fournirait un accompagnement constant et une progression plus quantifiable. Cependant, plusieurs défis demeurent une gestion du temps insuffisante, un grand nombre de participants et un module principalement axé sur le vocabulaire.

8 Modifications suggérées

Afin de juger plus équitablement les aptitudes, il est conseille d'organiser des tâches régulières, de réaliser des projets progressifs, d'utiliser des documents authentiques et d'assurer un soutien constant durant le semestre.

b) Interprétation globale des réponses de l'enseignant

Les données révèlent une disparité significative entre le niveau escompté pour aborder un module de terminologie juridique et le niveau réel des étudiants diplômés en Licence. Avec seulement une heure et demie de cours en fin de journée et un programme majoritairement axé sur le vocabulaire, il est ardu de pallier les déficits linguistiques présents.

L'enseignant souligne que les défis concernent non seulement le vocabulaire, mais également les aptitudes linguistiques et méthodologiques. L'implémentation d'un programme FOS semble être une option judicieuse, et il paraît indispensable de revoir le système d'évaluation pour garantir un avancement véritable.

c) Commentaire synthétique par rapport aux réponses fournies par l'enseignant de terminologie

Les réponses de l'instructeur soulignent un écart significatif entre les exigences linguistiques des étudiants en Master 1 et les ressources pédagogiques actuellement disponibles. Les insuffisances en français entravent la compréhension de la terminologie juridique. Bien que le module soit riche en contenu, il souffre d'un manque de pratiques authentiques et de suivi régulier. Il est vivement conseillé d'incorporer le FOS et l'évaluation formative, bien que leur application soit entravée par des restrictions de temps et de personnel. Il serait indispensable de mettre en place une refonte méthodologique axée sur des tâches régulières, contextualisées et fondées sur de véritables documents juridiques, afin d'assurer un avancement solide et une meilleure préparation à la carrière professionnelle.

L'analyse révèle un grave problème pédagogique dans le module de terminologie juridique conçu pour les étudiants en Master 1. L'écart entre les attentes en matière de compétences (comme la maîtrise du jargon juridique et la capacité à gérer des documents professionnels) et le niveau véritable des étudiants met en évidence une insuffisance de préparation au sein du programme de Licence, aggravée par une structure pédagogique trop restreinte.

L'enseignement de la terminologie juridique ne peut se faire de manière décontextualisée ni limitée à un apprentissage de vocabulaire ; il doit s'inscrire dans un processus global visant à favoriser la compréhension, la rédaction, l'argumentation et la maîtrise du langage juridique. Il apparaît donc essentiel d'adopter l'approche FOS pour aligner l'enseignement sur les réalités du secteur.

L'interview met également en avant un conflit entre les objectifs éducatifs (avancement, indépendance, compétences d'analyse) et les restrictions institutionnelles (grands effectifs, temps limité, absence de travaux supervisés réguliers). Ces restrictions atténuent l'effet de l'évaluation sommative et nécessitent une incorporation plus poussée de l'évaluation formative.

Pour résumer, l'optimisation du module repose sur une réorganisation systématique basée sur des activités diversifiées, fréquentes et contextualisées, l'intégration graduelle d'instruments FOS, un soutien plus structuré et une refonte du système d'évaluation. Ces modifications aideraient à combler les lacunes linguistiques et à acquérir de véritables compétences juridiques pratiques, garantissant un apprentissage mieux adapté aux exigences académiques et professionnelles contemporaines.

4.3 Le Questionnaire Pré-intervention

4.3.1 Etude de la validité et de la fiabilité du Questionnaire Pré-intervention

4.3.1.1 Etude de la Validité interne: les scores du questionnaire seront utilisés pour calculer la validité interne de l'outil d'étude en déterminant le coefficient de corrélation (corrélation de Spearman). Le tableau suivant illustre ce calcul :

***Significatif au niveau p = 0,05**

	Corrélation	Signification
Validité interne du questionnaire	**0.617**	**0.05***

Tableau 4.1 : Tableau illustrant le calcul de la validité interne du questionnaire pré-intervention.

Le tableau d'étude de la validité interne démontre clairement que le coefficient de corrélation de l'outil d'étude est statistiquement significatif, avec un niveau de signification de (0,05), et où la valeur du coefficient de la validité de l'outil atteint 0,61. On conclu donc que le coefficient de validité est moyen et que, par conséquent, l'outil est valide.

4.3.1.2 Etude de la Fiabilité: L'étude a calculé le coefficient de fiabilité à l'aide de l'Alpha» de Cronbach. Résultat:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	**Nombre d'éléments**
0.621	**15**

Tableau 4.2 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du questionnaire pré-intervention.

Le tableau d'étude de la fiabilité démontre clairement que le coefficient de fiabilité était élevé, atteignant une valeur de (0,62), qui est un coefficient adapté aux besoins de l'étude.

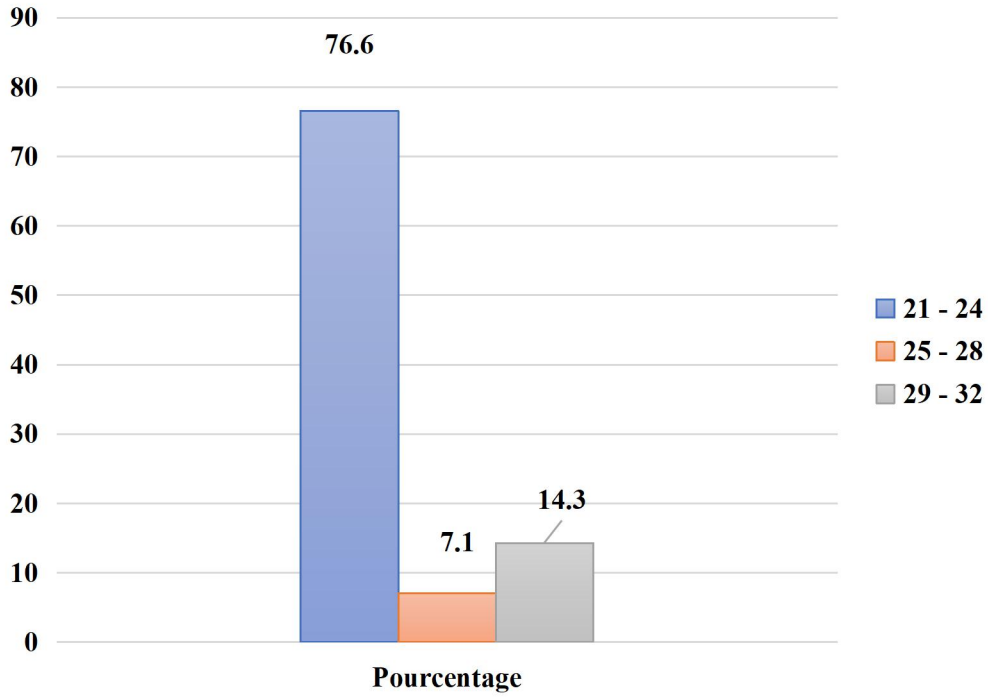
4.3.2 Analyse des résultats obtenus par le questionnaire pré-intervention

- **Age:**

	Fréquence	**Pourcentage**
21 – 24	11	76.6
25 – 28	1	7.1
29- 32	2	14.3
Total	**14**	**100**

Tableau 4.3 : Tableau illustrant le taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe expérimental.

Le tableau d'analyse traitant le facteur (Age), qui conclu que le taux de participation le plus élevé était en faveur de la tranche d'âge (21-24ans) avec un pourcentage de 76.6 %, suivie de la seconde tranche d'âge (29-32ans) avec un pourcentage de 14.3%, et enfin le taux le plus bas va à la tranche d'âge (25-28ans) avec un pourcentage de 7.1%



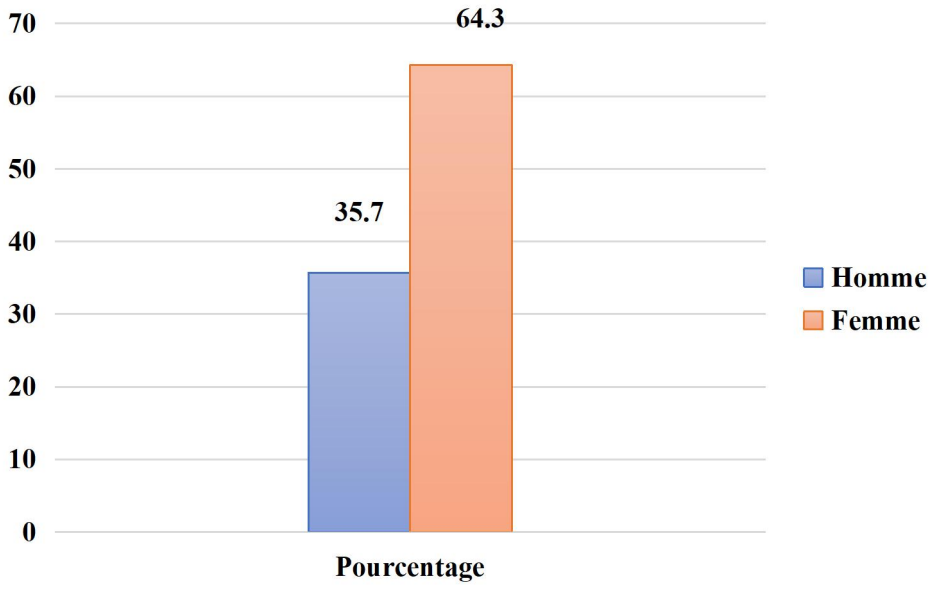
Barre graphique 4.1 : Représentation graphique du taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe expérimental.

- **Sexe:**

	Fréquence	Pourcentage
Homme	5	35.7
Femme	6	64.3
Total	**14**	**100**

Tableau 4.4 : Tableau illustrant le taux de participation selon le sexe des participants du groupe expérimental.

Le tableau ci-dessus démontre clairement que concernant le facteur (Sexe), le taux de participation le plus élevé était en faveur du genre (Femme) avec un pourcentage de 64,3%, suivi du genre (Homme) avec un pourcentage de 35,7%.



Barre graphique 4.2 : Représentation graphique du taux de participation selon le sexe des participants du groupe expérimental.

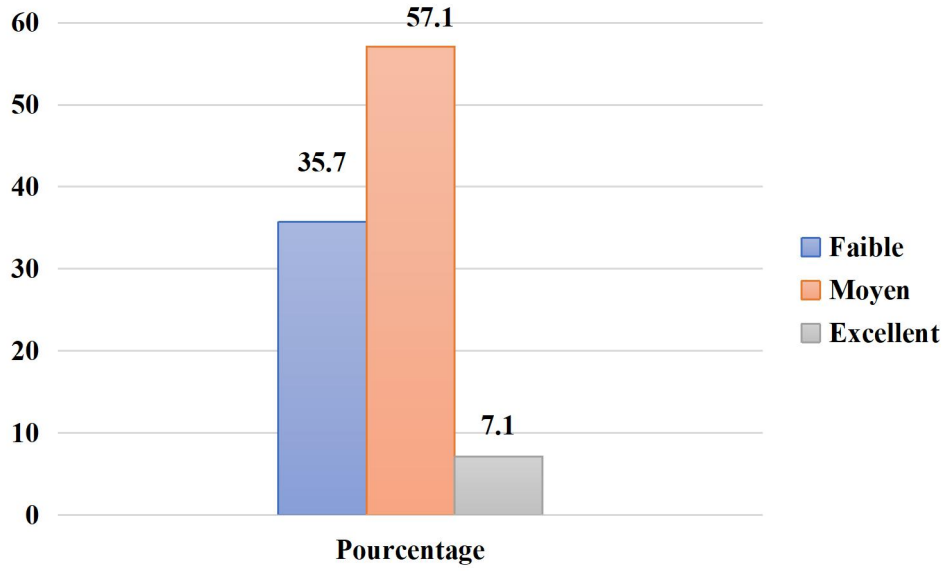
RUBRIQUE 1: Niveau en français, perception du module de terminologie et besoins pour les tâches professionnelles

1. **Comment trouvez-vous votre niveau en langue française**

	Fréquence	Pourcentage
Faible	5	35.7
Moyen	8	57.1
Excellent	1	7.1
Total	**14**	**100**

Tableau 4.5: Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception de leur niveau en langue française avant l'intervention.

Le tableau ci-dessus lié à la question (Comment trouvez-vous votre niveau en langue française ?) démontre que le pourcentage le plus élevé était en faveur du choix de l'option (Moyen) avec un pourcentage de 57,1%, suivi du choix de l'option (Faible) avec un pourcentage de 35,7%, et enfin le pourcentage le plus bus allait au choix de l'option (Excellent) avec un pourcentage de 7.1%



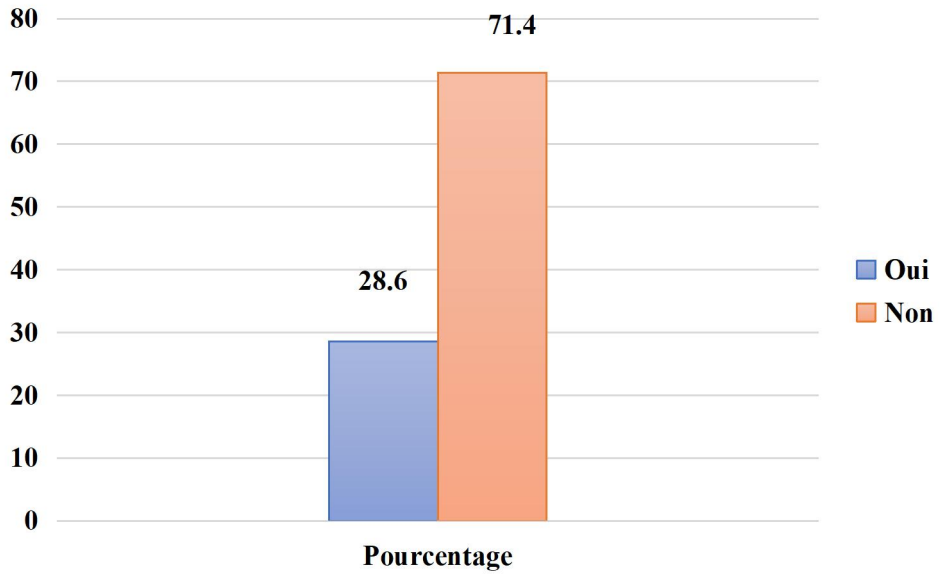
Barre graphique 4.3 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception de leur niveau en langue française avant l'intervention.

2. Pensez-vous que votre niveau actuel en français est suffisant pour vous permettre de lire et de comprendre un texte juridique?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	4	28.6
Non	10	71.4
Total	**14**	**100**

Tableau 4.6 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, avant l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet l'accès avec aisance aux textes juridiques rédigés en français.

Le tableau ci-dessus lié à la question (Pensez-vous que votre niveau actuel en français est suffisant pour vous permettre de lire et de comprendre un texte juridique ?) détermine que le pourcentage le plus élevé était en faveur du choix de la réponse (Non) avec un pourcentage de 71,4%, suivi du choix de la réponse (Qui) avec un pourcentage de 28,6%.



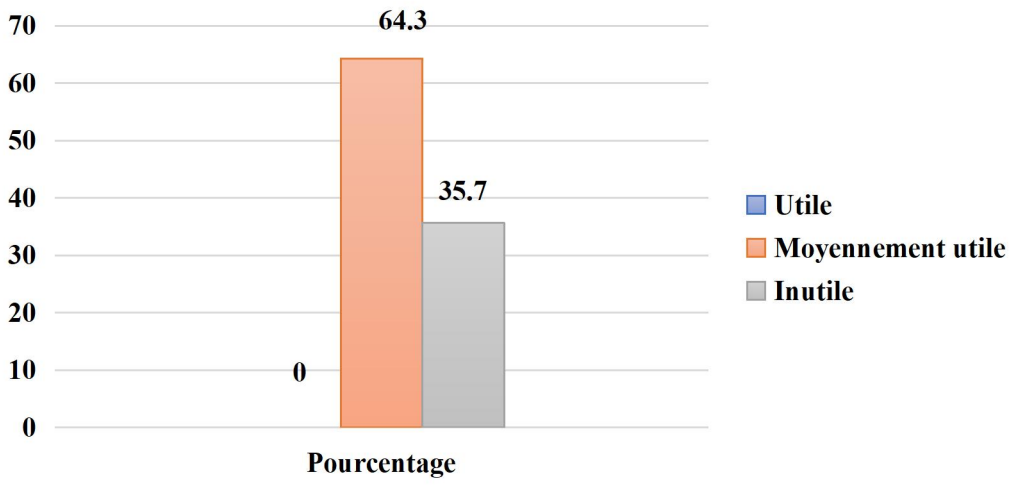
Barre graphique 4.4 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, avant l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet l'accès avec aisance aux textes juridiques rédigés en français.

3. Comment avez-vous trouvez le contenu disciplinaire du module de terminologie que vous avez reçu en licence?

	Fréquence	Pourcentage
Utile	0	0
Moyennement utile	9	64.3
Inutile	5	35.7
Total	**14**	**100**

Tableau 4.7 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion concernant le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son utilité.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Comment avez-vous trouvé le contenu disciplinaire du module de terminologie que vous avez reçu en licence ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Moyennement utile), avec un pourcentage de 64,3, suivi de l'option (Inutile) avec un pourcentage de 35,7.



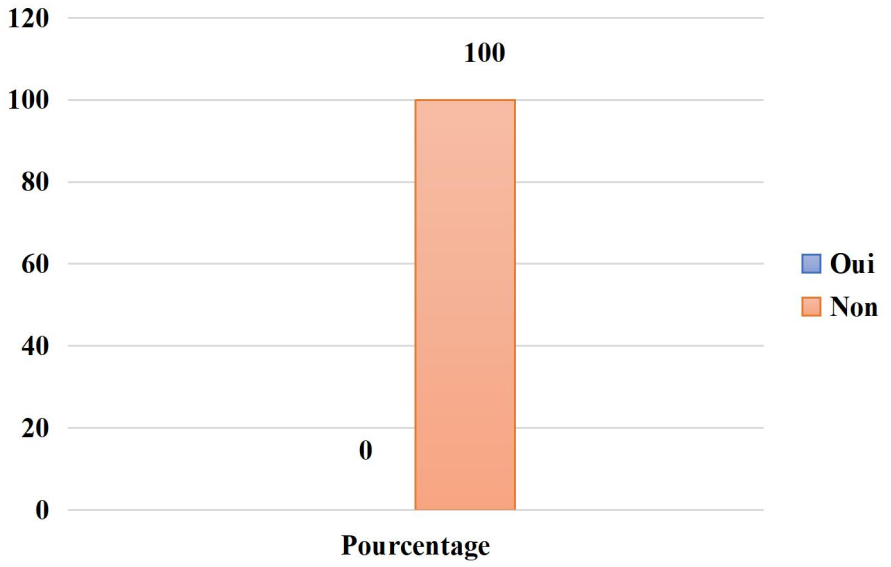
Barre graphique 4.5 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion concernant le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son utilité.

4. Avez-vous trouvez le contenu terminologique suffisamment bénéfique pour l'accomplissement de vos futures tâches professionnelles ?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	0	0
Non	14	100
Total	**14**	**100**

Tableau 4.8 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision sur le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son influence sur l'accomplissement correct de leurs tâches professionnelles futures.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, qui est lié à la question (Avez-vous trouvé le contenu terminologique suffisant pour accomplir vos futures tâches professionnelles ?) que toutes les réponses étaient en faveur de l'option (Non) avec un taux de 100%



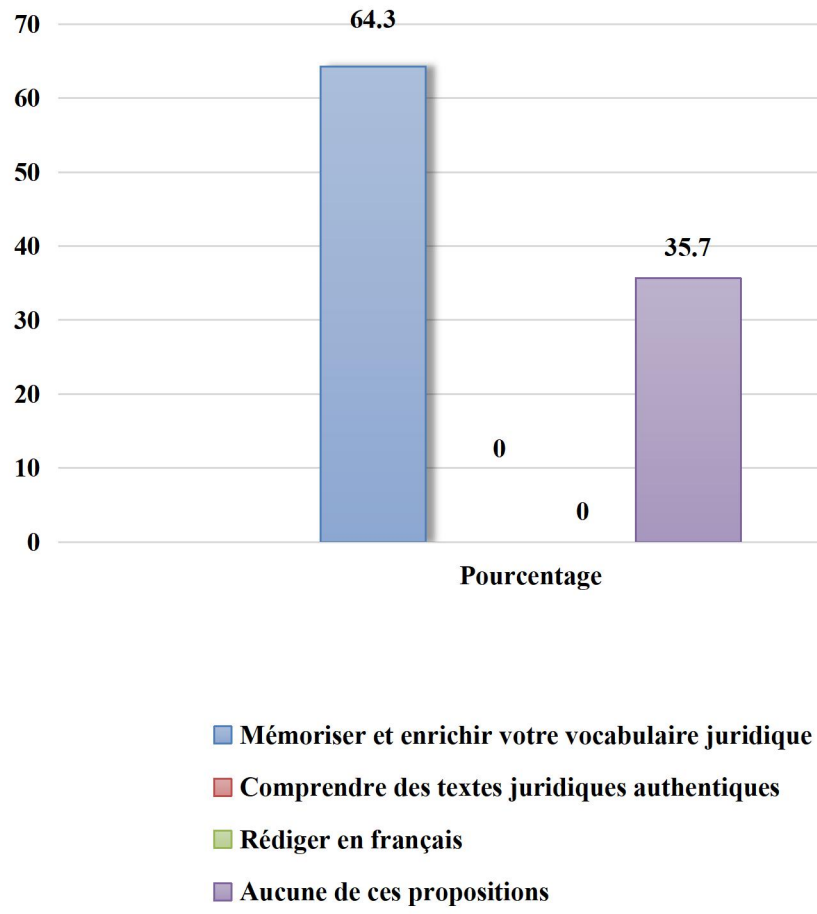
Barre graphique 4.6 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision sur le contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence et son influence sur l'accomplissement correct de leurs tâches professionnelles futures.

5. Selon vous, ce module vous a surtout permis de

	Fréquence	Pourcentage
Mémoriser et enrichir votre vocabulaire juridique	9	64.3
Comprendre des textes juridiques authentiques	0	0
Rédiger en français	0	0
Aucune de ces propositions	5	35.7
Total	**14**	**100**

Tableau 4.9 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à l'apport du contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, qui est lié à la question (ce module vous a surtout permis de ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Mémorisez et enrichissez votre vocabulaire juridique) avec un pourcentage de 64,3, suivi de l'option (Aucune proposition de ce type) avec un pourcentage de 35.7.



Barre graphique 4.7 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à l'apport du contenu de terminologie qu'ils ont reçu en licence.

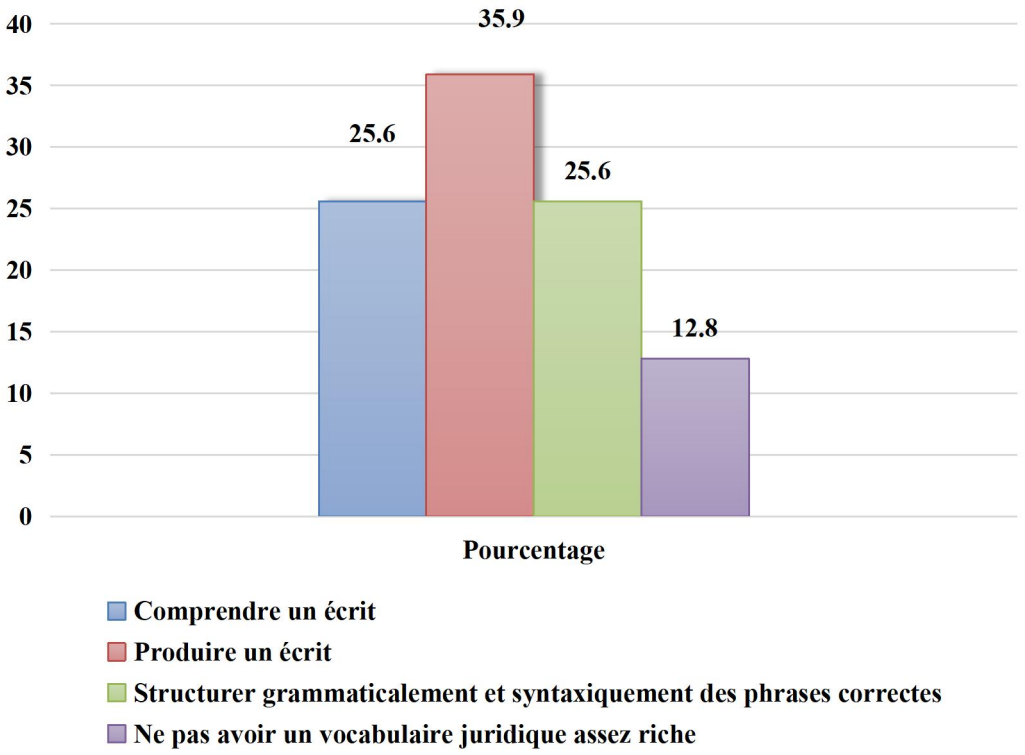
RUBRIQUE 2: Difficultés et besoins en français juridique

6. Votre principale difficulté en français juridique est de:

	Fréquence	Pourcentage
Comprendre un écrit	10	25.6
Produire un écrit	14	35.9
Structurer grammaticalement et syntaxiquement des phrases correctes	10	25.6
Ne pas avoir un vocabulaire juridique assez riche	5	12.8
Total	**39**	**100**

Tableau 4.10 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur principale difficulté en français juridique.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la question (Votre principale difficulté en droit français est de ?) , que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Produire un écrit) avec un pourcentage de 35.9, suivi de l'option (Comprendre un écrit) et de l'option (Structurer des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes) avec un pourcentage de 25.6, et le pourcentage le plus faible allait à l'option (ne pas avoir un vocabulaire juridique assez riche) avec une valeur de 12.8.



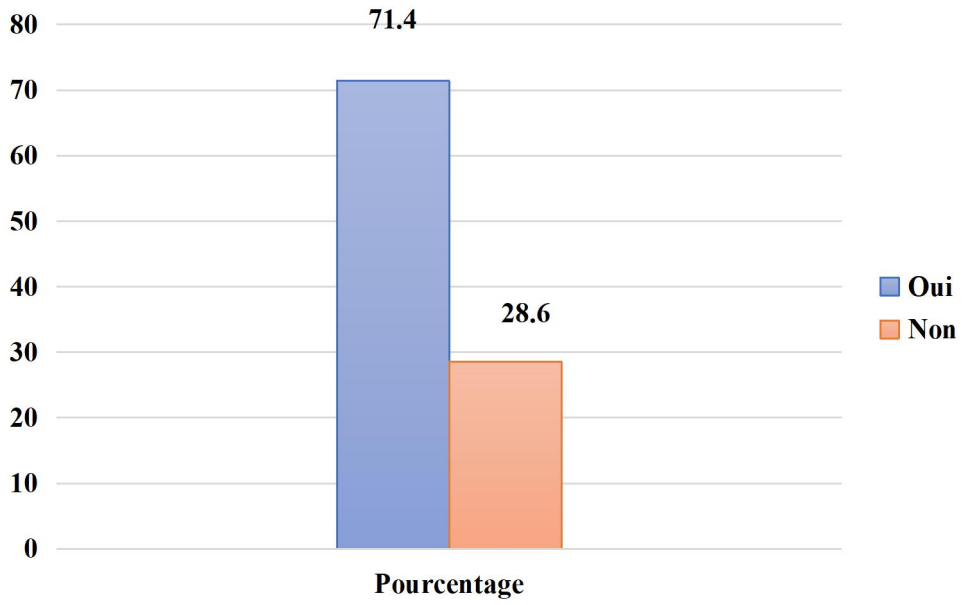
Barre graphique 4.8 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur principale difficulté en français juridique.

7. Lorsque vous lisez un texte juridique rédigé en français, êtes-vous souvent obligé de passer par l'arabe pour le comprendre?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	71.4
Non	4	28.6
Total	**14**	**100**

Tableau 4.11 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le recours à la traduction pour comprendre un contenu juridique rédigé en français.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Lorsque vous lisez un texte juridique en français, êtes-vous souvent amené à le traduire en arabe pour le comprendre ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (oui) avec un pourcentage de 71,4, et l'option (Non) avec un pourcentage de 28.6.



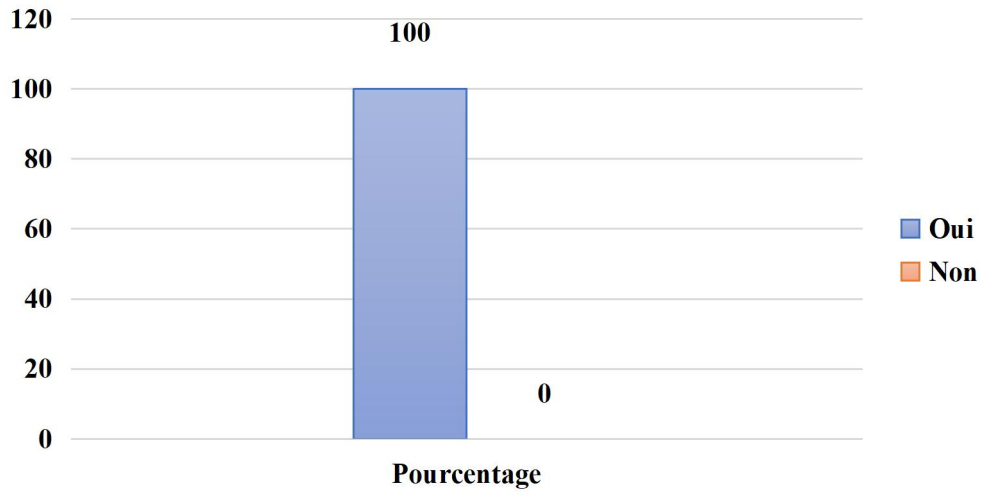
Barre graphique 4.9 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le recours à la traduction pour comprendre un contenu juridique rédigé en français.

8. Jugez-vous qu'un programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, vous serait plus utile que de simples cours de terminologie?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	14	100
Non	0	0
Total	**14**	**100**

Tableau 4.12 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement à de simples cours de terminologie.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la question (Pensez-vous qu'un programme FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, vous serait plus utile qu'un simple cours de terminologie ?) que toutes les réponses étaient en faveur de l'option (oui) avec un pourcentage de 100%.



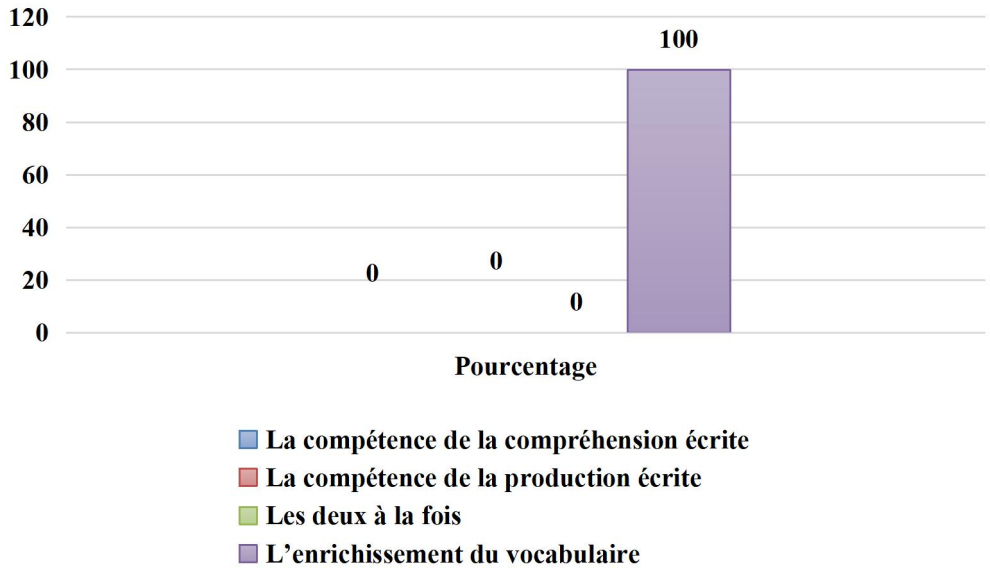
Barre graphique 4.10 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement à de simples cours de terminologie.

9. Si un tel programme existait, il devrait privilégier

	Fréquence	Pourcentage
La compétence de la compréhension écrite	0	0
La compétence de la production écrite	0	0
Les deux à la fois	0	0
L'enrichissement du vocabulaire	14	100
Total	**14**	**100**

Tableau 4.13 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le type de compétence que doit privilégier un tel programme de FOS.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur la question (Si un tel programme existe, il doit privilégier quoi ?), que toutes les réponses étaient en faveur de l'option (enrichissement du vocabulaire) avec un taux de 100%.



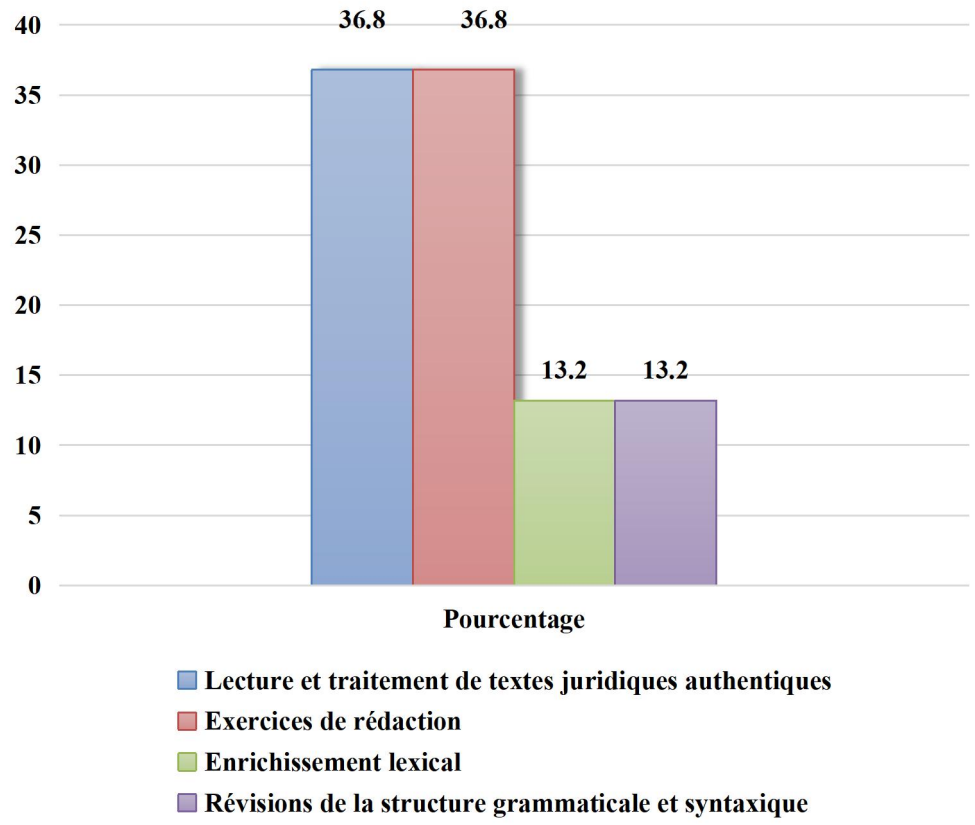
Barre graphique 4.11 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le type de compétence que doit privilégier un tel programme de FOS.

10. Pour progresser, quel type d'activités vous semble le plus efficace

	Fréquence	Pourcentage
Lecture et traitement de textes juridiques authentiques	14	36.8
Exercices de rédaction	14	36.8
Enrichissement lexical	5	13.2
Révisions de la structure grammaticale et syntaxique	5	13.2
Total	**38**	**100**

Tableau 4.14 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur permettraient de progresser au mieux, en termes d'efficacité.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, qui se rapporte à la question (Pour progresser, quel type d'activité trouvez-vous le plus efficace ?) que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Lecture et traitement de textes juridiques authentiques) et de l'option (Exercices de rédaction) avec un pourcentage de 36,8, suivie de l'option (Enrichissement lexical) et de l'option (Révisions de la structure grammaticale et syntaxique) avec un pourcentage de 13.2.



Barre graphique 4.12 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur permettraient de progresser au mieux, en termes d'efficacité.

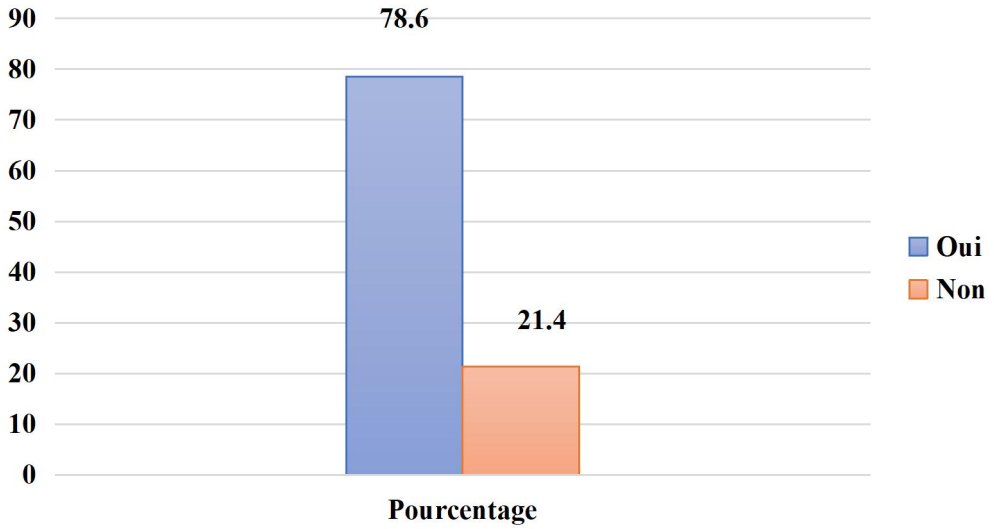
RUBRIQUE 3: Rôle de l'évaluation formative et sommative

11. Pensez-vous que des activités d'évaluation régulières pourraient faciliter votre apprentissage et aider à le perfectionner?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	11	78.6
Non	3	21.4
Total	**14**	**100**

Tableau 4.15 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport aux activités d'évaluation régulières et si elles peuvent leur faciliter leur apprentissage en aidant à le perfectionner.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Pensez-vous que des activités d'évaluation régulières pourraient faciliter votre apprentissage et vous aider à le perfectionner?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (oui) avec un pourcentage de 78,6, suivi de l'option (Non) avec un pourcentage de 21,4.



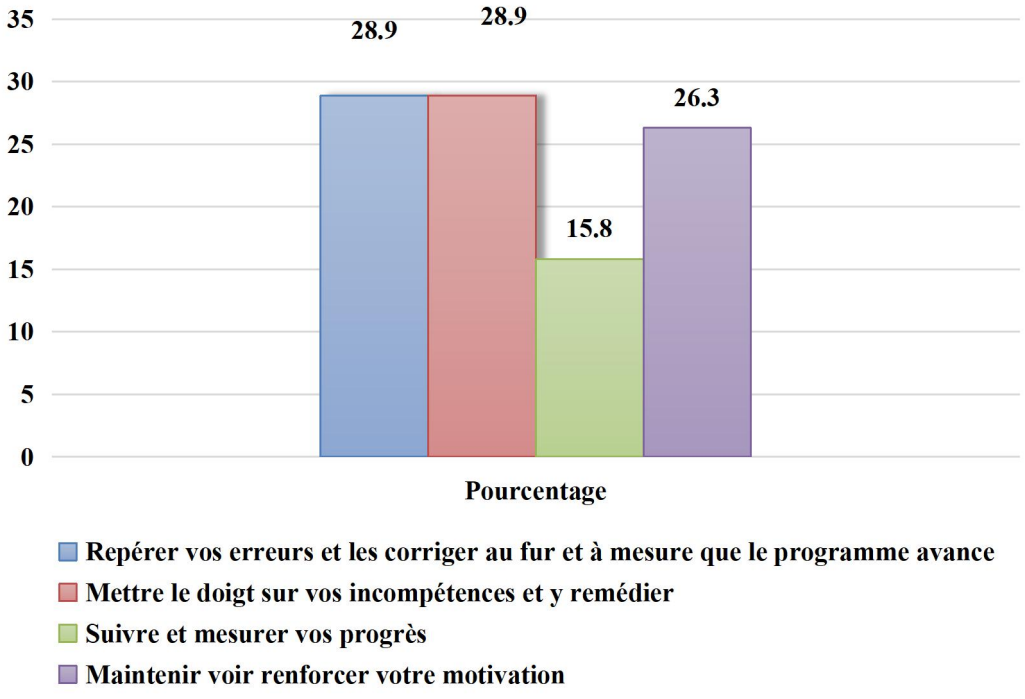
Barre graphique 4.13 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport aux activités d'évaluation régulières et si elles peuvent leur faciliter leur apprentissage en aidant à le perfectionner.

12. Selon vous, la principale valeur de cette évaluation formative serait

	Fréquence	Pourcentage
Repérer vos erreurs et les corriger au fur et à mesure que le programme avance	11	28.9
Mettre le doigt sur vos incompétences et y remédier	11	28.9
Suivre et mesurer vos progrès	6	15.8
Maintenir voir renforcer votre motivation	10	26.3
Total	**38**	**100**

Tableau 4.16 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question pré-intervention, portant sur la principale fonction de l'évaluation formative.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Selon vous, la valeur principale de cette évaluation formative sera) que le pourcentage le plus élevé était en faveur de chacune des options (Réparez vos erreurs et corrigez-les pour et pour mesurer que le programme avance) et (Regardez vos lacunes et corrigez) avec un pourcentage de 28,9, suivi de l'option (Maintenez votre vision et renforcez votre motivation) avec un pourcentage de 26,3. Le pourcentage le plus bas allait à l'option (S'efforcer et mesurer vos progrès) avec une valeur de 15,8.



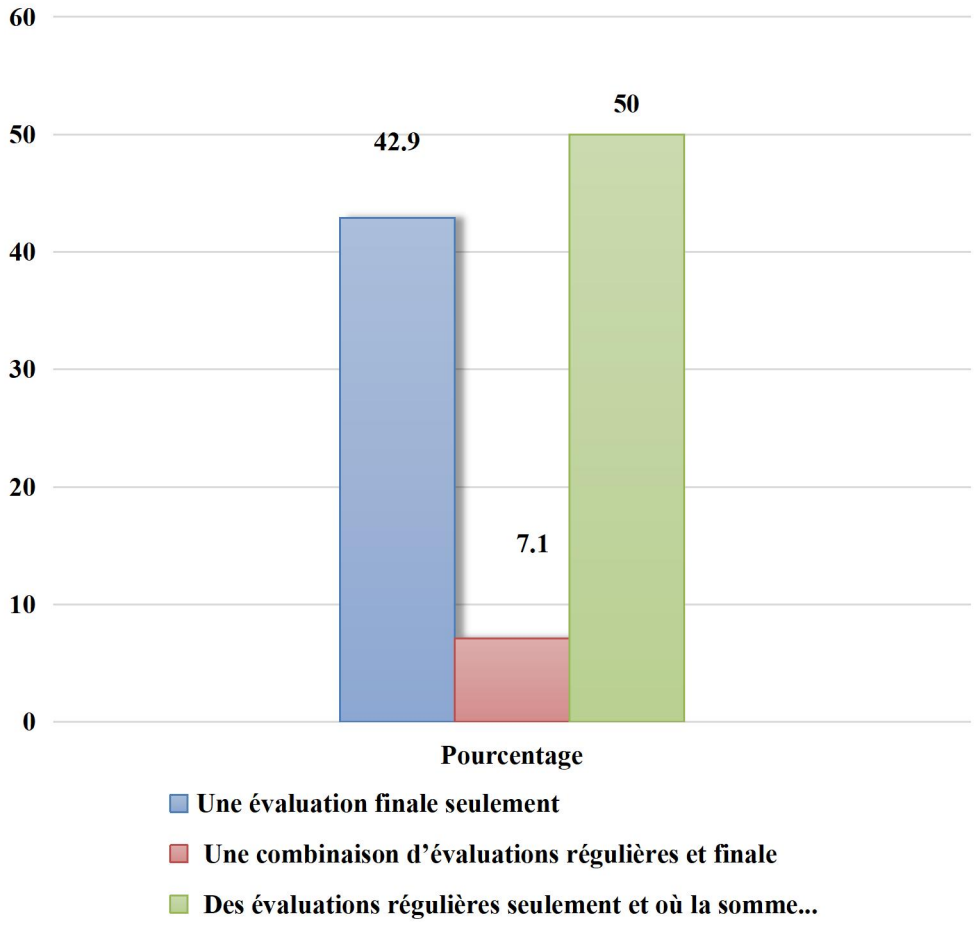
Barre graphique 4.14 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question pré-intervention, portant sur la principale fonction de l'évaluation formative.

13. Préférez-vous

	Fréquence	Pourcentage
Une évaluation finale seulement	6	42.9
Une combinaison d'évaluations régulières et finale	1	7.1
Des évaluations régulières seulement et où la somme de ces dernières sera comptabilisée comme note finale	7	50
Total	**14**	**100**

Tableau 4.17 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, qui est lié à la question (Préférez-vous ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Evaluations régulières uniques et où la somme de ces dernières sera calculée comme note finale) avec un pourcentage de 50, suivi de l'option (Evaluation finale unique) avec un pourcentage de 42,9, et le pourcentage le plus faible allait à l'option (Une combinaison d'évaluations régulières et finales) avec une valeur de 7,1.



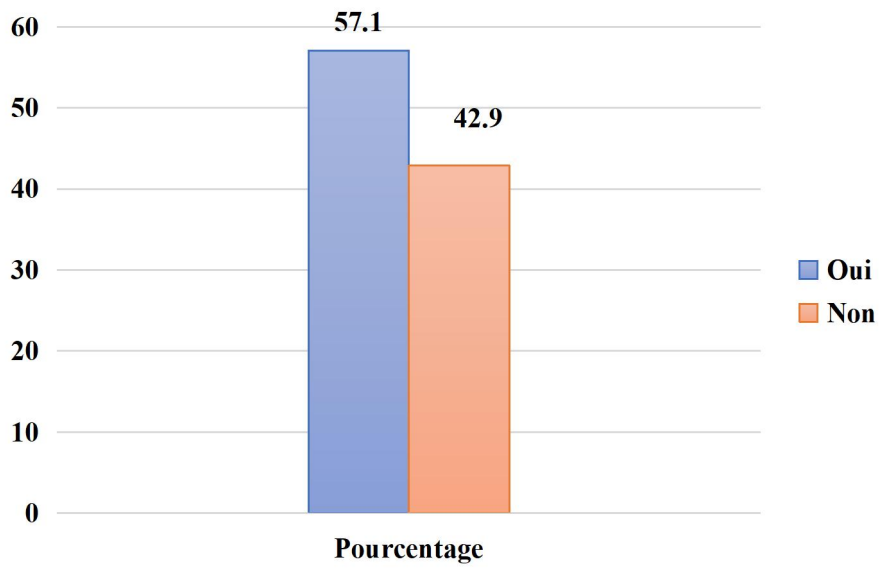
Barre graphique 4.15 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

14. Pensez-vous qu'une évaluation finale (sommative) peut refléter réellement vos progrès et acquis

	Fréquence	Pourcentage
Oui	8	57.1
Non	6	42.9
Total	**14**	**100**

Tableau 4.18 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle va refléter réellement leurs progrès et acquis.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Pensez-vous qu'une évaluation finale (sommative) peut vraiment refléter vos progrès et acquis ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Oui) avec un pourcentage de 57,1, suivi de l'option (Non) avec un pourcentage de 42,9.



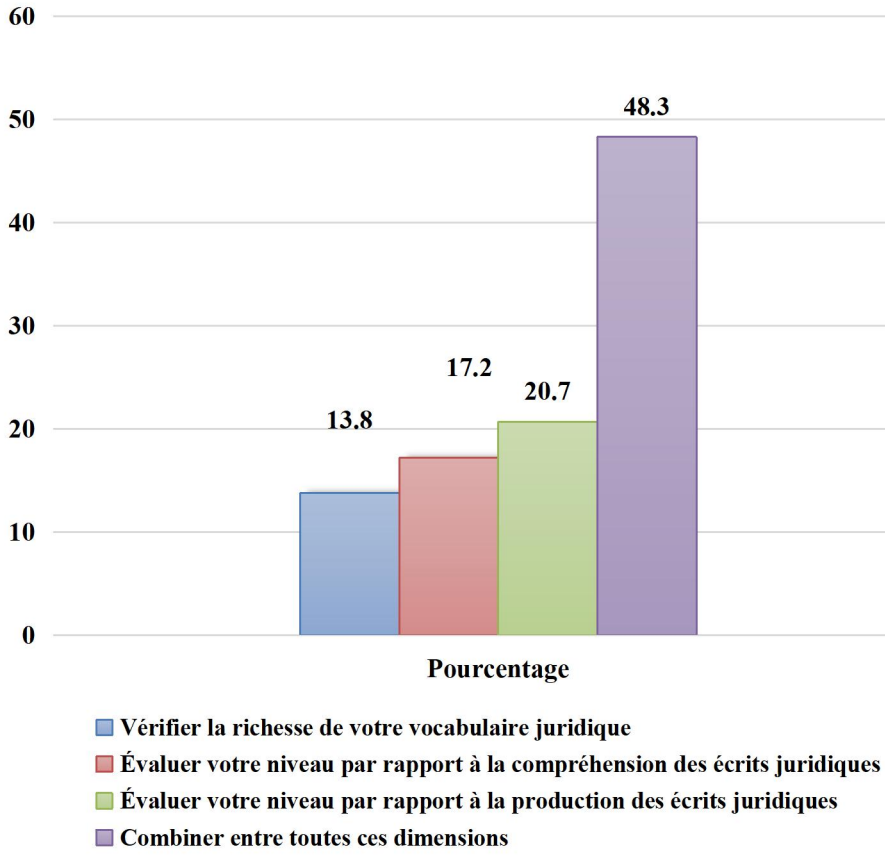
Barre graphique 4.16 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle va refléter réellement leurs progrès et acquis.

15. Selon vous, l'évaluation finale va surtout permettre de

	Fréquence	Pourcentage
Vérifier la richesse de votre vocabulaire juridique	4	13.8
Évaluer votre niveau par rapport à la compréhension des écrits juridiques	5	17.2
Évaluer votre niveau par rapport à la production des écrits juridiques	6	20.7
Combiner entre toutes ces dimensions	14	48.3
Total	**29**	**100**

Tableau 4.19 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision quant à la réelle fonction que va assurer par l'évaluation sommative.

Le tableau ci-dessus, relatif à la question (l'évaluation finale va surtout vous permettre de), qui montre que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Combiner entre toutes ces dimensions proposées » avec (48,3%). Vient ensuite l'option (Évaluer son niveau par rapport à la production d'écrits juridiques (20,7%). L'option (Evaluer son niveau par rapport à la compréhension d'écrits juridiques) avec (17,2%) et le pourcentage le plus faible allait à l'option (Vérifier la richesse de son vocabulaire juridique) avec (13,8%).



Barre graphique 4.17 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur vision quant à la réelle fonction que va assurer par l'évaluation sommative.

4.3.2 Interprétation des résultats obtenus par le questionnaire pré-intervention

Ce point vise à fournir une analyse comparative des réponses recueillies grâce aux questionnaires antérieurs et postérieurs à l'intervention. Cette étude a pour but d'apprécier l'effet du programme d'intervention sur les aptitudes linguistiques des participants, particulièrement en termes de leur maitrise du français juridique. Les réponses pré-intervention offrent une base de comparaison pour suivre le développement des aptitudes des participants post intervention, en soulignant les modifications observées et les éléments ayant requis une assistance additionnelle.

- Compétence en français : Avant l'intervention, la plupart des participants se considèrent comme ayant une compétence moyenne ou faible en français, ce qui témoigne de leurs difficultés à maitriser la langue dans un contexte juridique.

- Décodage des textes juridiques : Avant l'intervention, la plupart des participants se sentaient démunis face à la complexité d'un texte juridique, exprimant un besoin de formation spécialisée.

- Contenu du cours sur la terminologie : Avant l'intervention, les participants considèrent que le cours sur la terminologie est insuffisant, le qualifiant d'assez utile ou inutile.

- Importance pour les futures missions professionnelles : Avant la formation, tous les participants considéraient que le contenu du module de terminologie n'était pas en adéquation avec leurs exigences professionnelles.

- Buts du module : Avant l'intervention, la plupart des participants pensaient que le module était surtout axé sur l'élargissement du vocabulaire juridique.

- Problèmes identifiés : Avant l'intervention, les participants avaient principalement du mal avec la rédaction, suivie de la compréhension d'un texte écrit et l'organisation des phrases.

- Recours à la traduction arabe pour saisir un texte juridique : Avant l'intervention, la plupart des participants se reposaient sur la traduction en arabe pour comprendre les documents juridiques rédigés en français.

- Préférences concernant le programme FOS : Avant l'intervention, 57,1% des participants favorisent la compréhension écrite, tandis que 28.6% préfèrent la production écrite.

- Activités favorisant l'avancement : Avant l'intervention, 85,7% des participants préfèrent les activités manuelles telles que la lecture de documents juridiques originaux et les exercices d'écriture.

- Importance de l'évaluation formative : Avant l'intervention, 78,6% des participants croyaient que des évaluations fréquentes pourraient optimiser leur apprentissage.

Avant l'intervention, les analyses des questionnaires ont révèle que la plupart des participants se considéraient comme ayant un niveau moyen ou faible en français, rencontrant des problèmes marquants dans la compréhension et l'écriture de textes juridiques. Il était aussi fréquent de dépendre de la traduction arabe pour saisir les textes juridiques. Les participants trouvaient que le module de terminologie ne suffisait pas pour répondre à leurs exigences professionnelles, soulignant la nécessité pressante d'une formation davantage orientée vers la pratique et l'usage de documents juridiques authentiques. Par conséquent, cette étude a été utilisée comme fondement pour évaluer les améliorations prévues suite à l'intervention.

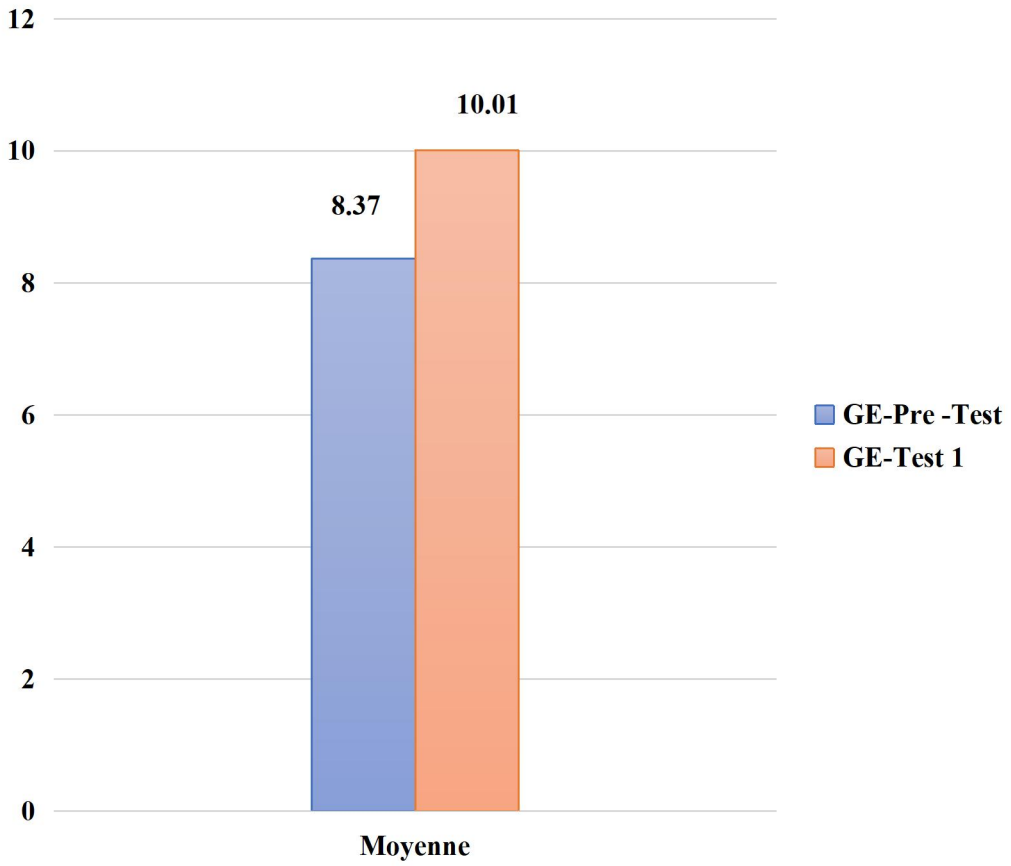
4.4 Le Pré-test & Les trois tests (GE):

4.4.1 Test T sur échantillons appariés du groupe expérimental au pré-test et au post-test

4.4.1.1 Pré-test & Test 1 (GE):

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Pré-test	14	8.37	4.36
Groupe Expérimental Test 1	14	10.01	3.83

Tableau 4.20 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental au Pré-test et au Test1.



Barre graphique 4.18 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Pré-test et au Test 1.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Pré -Test	14	1.64	0.66	9.27	13	0.000
Groupe Expérimental Test 1	14					

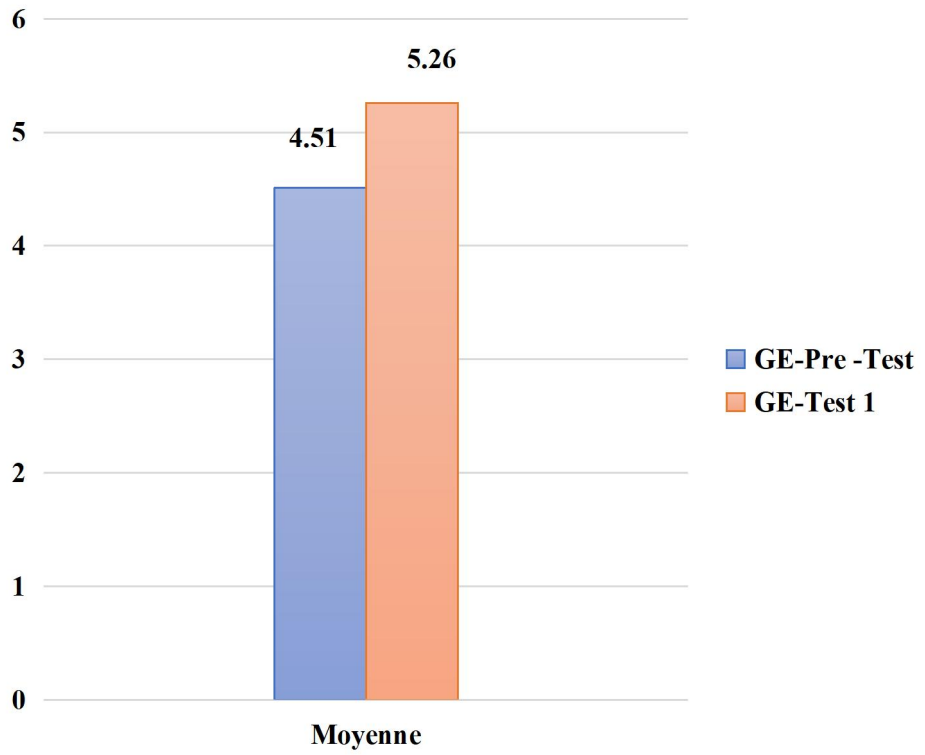
Tableau 4.21 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Pré-test et au Test1.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test en comparant (le Test l et le Pré -Test) a travers la valeur 1 calculée à (9,27) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig (bilatéral) dont la valeur atteint ((0.000 qui est une valeur inferieure à (a=0,05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures Pré-test & Test)) estimées à 1,64, en faveur du Test 1 du Groupe Expérimental avec une moyenne arithmétique de 10.01.

4.4.1.1.1 Pré-Test & Test 1 (GE) (COMPREHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Pré -Test	14	4.51	2.38
Groupe Expérimental Test 1	14	5.26	2.13

Tableau 4.22 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit au Pré-test et celle du Test1.



Barre graphique 4.19 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Pré –Test	14	0.75	0.35	7.93	13	0.000
Groupe Expérimental Test 1	14					

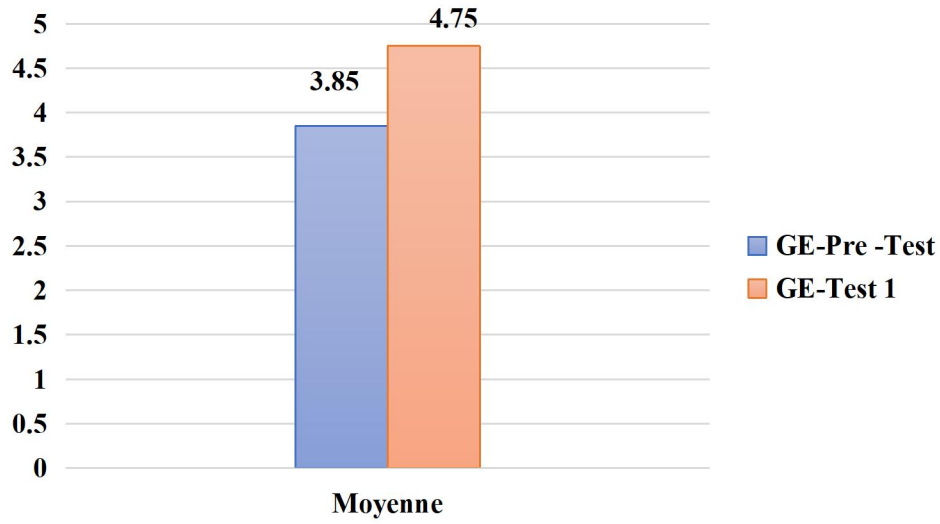
Tableau 4.23: Tableau représentatif du calcul du test T sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test, en comparant le (Test 1 et le Pré Test) en (COMPREHENSION) à travers la valeur t calculée à (7.93) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0,000 qui est une valeur inférieure à (α=0.05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (Pré-test & Test1)) estimées à 0.75 en faveur du Test 1 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 5.26.

4.4.1.1.2 Pré -Test & Test 1 (GE) (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Pré -Test	14	3.85	2.07
Groupe Expérimental Test 1	14	4.75	1.75

Tableau 4.24 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit au Pré-test et celle du Test1.



Barre graphique 4.20 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Pré- Test	14	0.89	0.44	7.48	13	0.000
Groupe Expérimental Test 1	14					

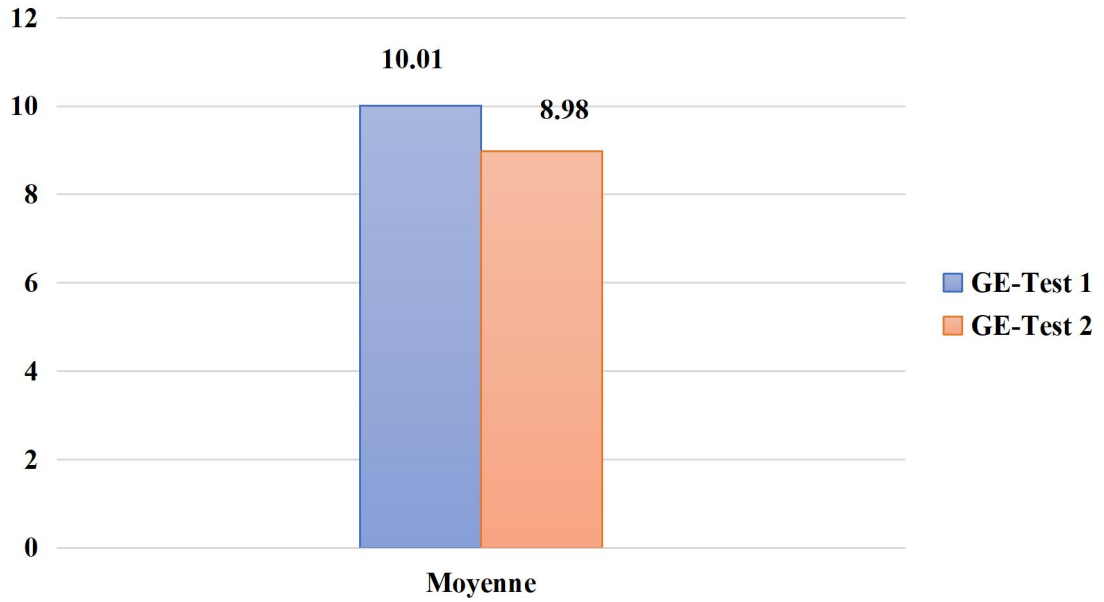
Tableau 4.25: Tableau représentatif du calcul du test T sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Test1.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental, entre le pré et le post-test, en comparant (le Test l et le Pré Test) en (PRODUCTION) à travers la valeur t calculée à (0,89) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0,000 qui est une valeur inférieure à (α=0,05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (Pré-test & Test1)) estimées à 0,89 en faveur du Test 1 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 4,75.

4.4.1.2 Test 1 & Test 2 (GE):

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Test 1	14	10.01	3.82
Groupe Expérimental Test 2	14	8.98	3.90

Tableau 4.26 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental au Test 1 et Test 2.



Barre graphique 4.21 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Test 1 et Test 2.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Test 1	14	1.03	0.29	13.27	13	0.000
Groupe Expérimental Test 2	14					

Tableau 4.27 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Test 1 et Test 2.

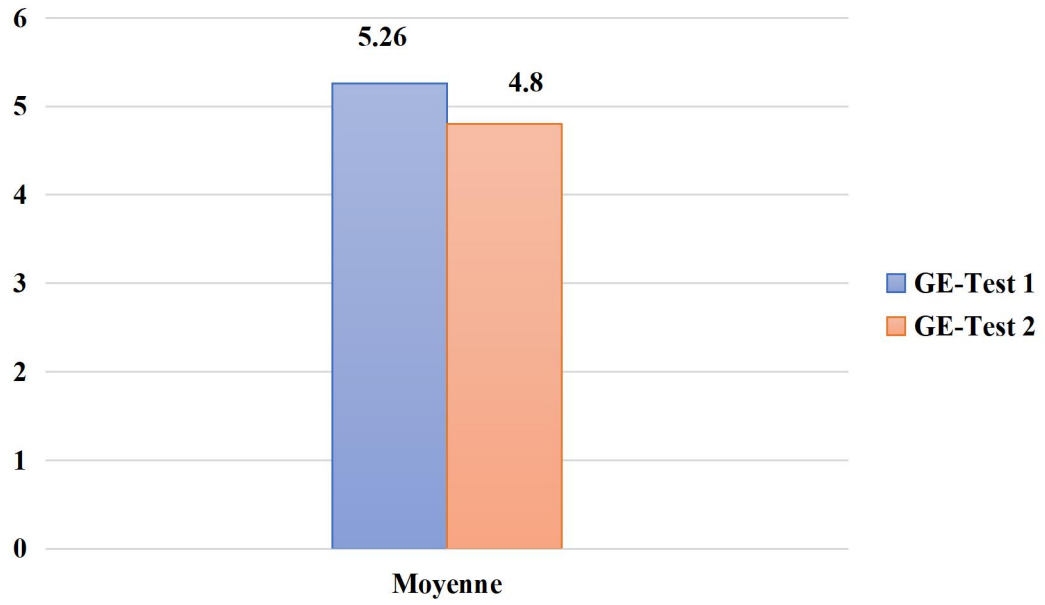
Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test, en comparant (le Test 1 et le Test2) à travers

la valeur t calculée à(13,27) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0.000 qui est une valeur inférieure à (α=0.05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (test 1 & test 2) estimées à 1.03 en faveur du Test 1 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 10.01.

4.4.1.2.1 Test 1 & Test 2 (GE) (COMPREHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Test 1	14	5.26	2.13
Groupe Expérimental Test 2	14	4.80	2.22

Tableau 4.28 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension au Test 1 et celle du Test 2.



Barre graphique 4.22 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension du test 1 et celle du Test 2.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Test 1	14	0.46	0.21	8.03	13	0.000
Groupe Expérimental Test 2	14					

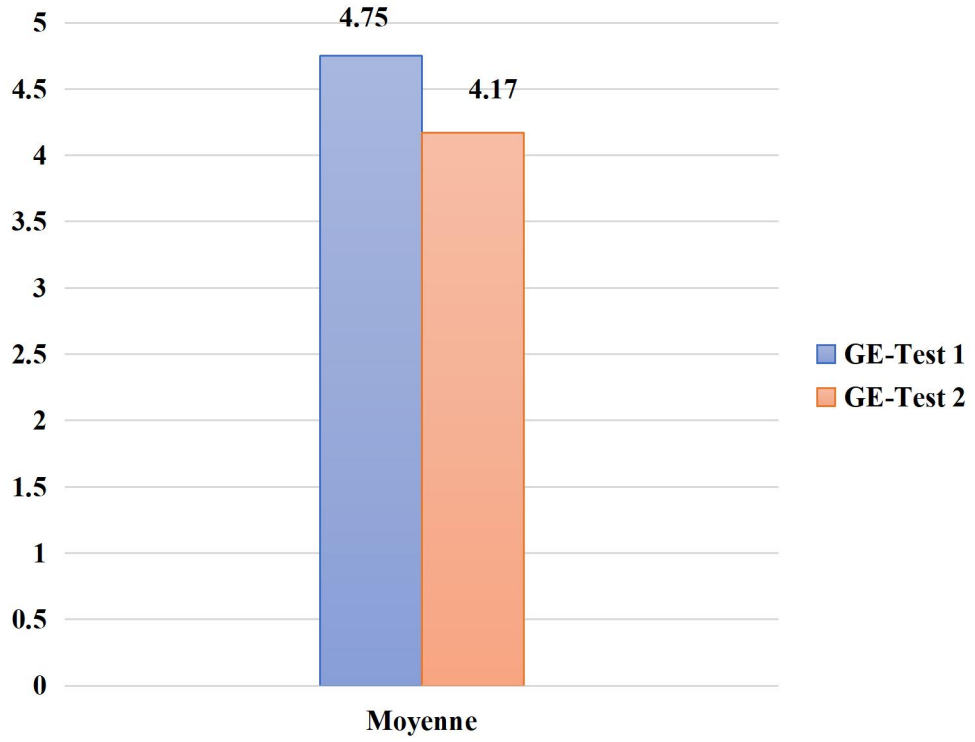
Tableau 4.29 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test en comparant (le Test 1 et le Test 2) en (COMPREHENSION) à travers la valeur t calculée à (8,03) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig (bilatéral) dont la valeur atteint ((0.000 qui est une valeur inférieure à (α= 0.05) et par conséquent, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (Test 2 & Test 1) estimées à 0,46 en faveur du Test 1 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 5.26.

4.4.1.2.2 Test 1 & Test 2 (GE) (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Test 1	14	4.75	1.75
Groupe Expérimental Test 2	14	4.17	1.78

Tableau 4.30 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.



Barre graphique 4.23 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Test 1	14	0.57	0.26	8	13	0.000
Groupe Expérimental Test 2	14					

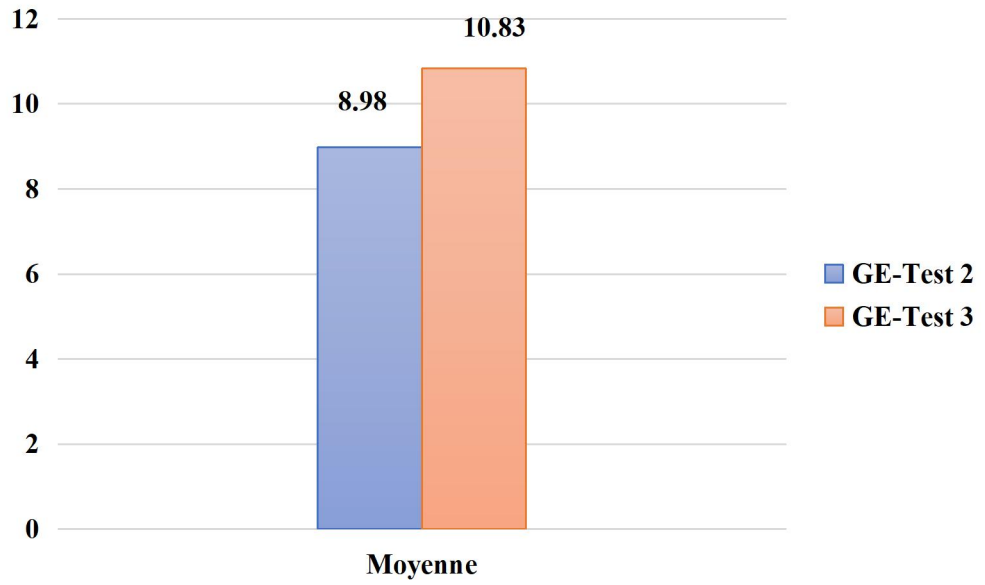
Tableau 4.31 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 1 et celle du Test 2.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré- et le post-test, en comparant le (Test 1 et le Test 2) en (PRODUCTION) à travers la valeur t calculée à (8) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0,000 qui est une valeur inférieure à (α=0,05) et par conséquent, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (test 1 & test 2)) estimées à 0,57 en faveur du Test 1 du Groupe Expérimental avec une moyenne arithmétique de 4,75.

4.4.1.3 Test 2 & Test 3 (GE):

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Test 2	14	8.98	3.90
Groupe Expérimental Test 3	14	10.83	3.40

Tableau 4.32 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental au Test 2 et au Test 3.



Barre graphique 4.24 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Test 2 et au Test 3.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Test 2	14	1.85	0.89	6.51	13	0.000
Groupe Expérimental Test 3	14					

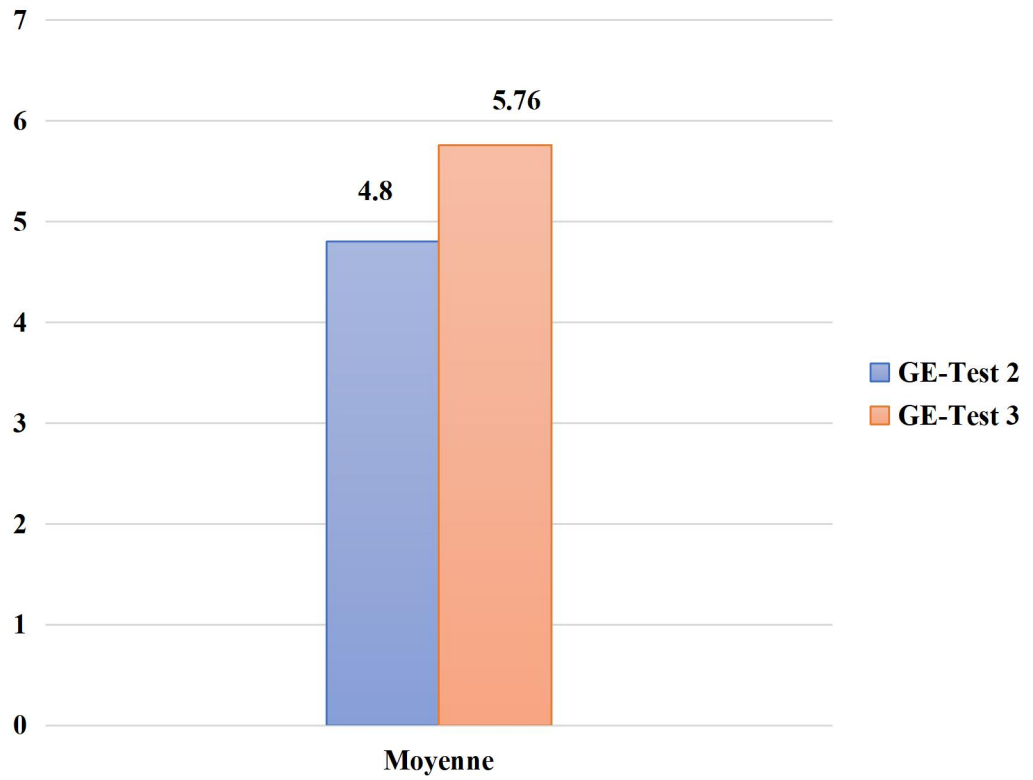
Tableau 4.33 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Test 2 et Test 3.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré- et le post-test, en comparant (le Test 2 et le Test 3) à travers la valeur t calculée à (6,51) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0.000 qui est une valeur inférieure à (α=0.05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (test 2 & test 3)) estimées à 6.51 en faveur du Test 3 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 10.83.

4.4.1.3.1 Test 2 & Test 3 (GE) (COMPREHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Test 2	14	4.80	2.22
Groupe Expérimental Test 3	14	5.76	1.93

Tableau 4.34 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension du Test 2 et celle du Test 3.



Barre graphique 4.25 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension du Test 2 et celle du Test 3.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Test 2	14	0.96	0.55	6.51	13	0.000
Groupe Expérimental Test 3	14					

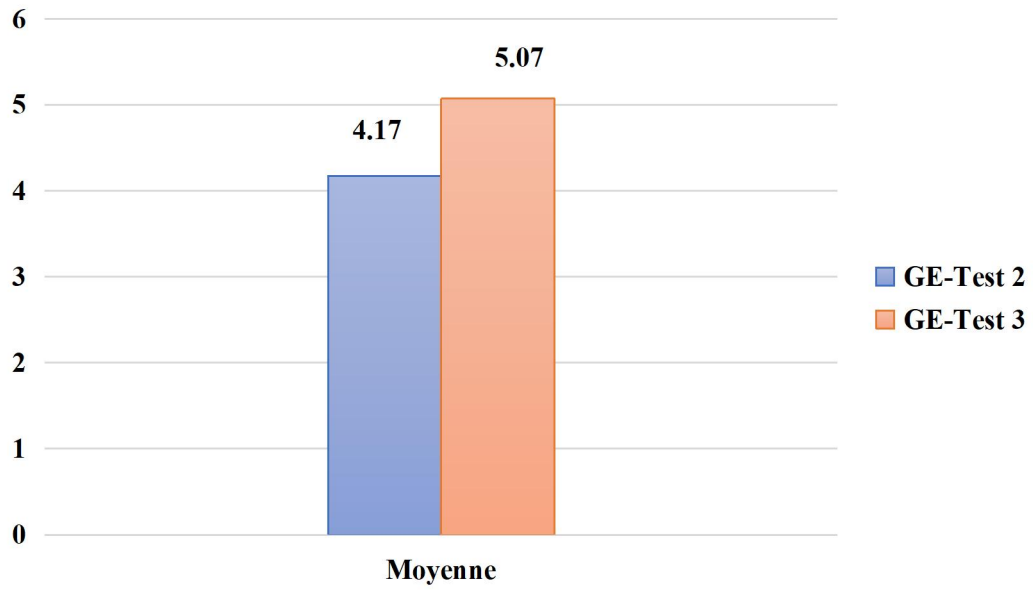
Tableau 4.35 : Tableau représentatif du calcul du test T sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Test 2 et celle du Test 3.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test, en comparant (le Test 2 et le Test 3) en (COMPREHENSION) à travers la valeur t calculée à (6,51) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig (bilatéral) dont la valeur atteint ((0.000 qui est une valeur inférieure à (α=0,05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux tests (Test 2 et Test 3) estimées à 0,96 en faveur du Test 3 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 5,76.

4.4.1.3.2 Test 2 & Test 3 (GE) (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Test 2	14	4.17	1.78
Groupe Expérimental Test 3	14	5.07	1.56

Tableau 4.36 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production du Test 2 et celle du Test 3.



Barre graphique 4.26 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production du Test 2 et celle du Test 3.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Test 2	14	0.89	0.44	7.48	13	0.000
Groupe Expérimental Test 3	14					

Tableau 4.37 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Test 2 et celle du Test 3.

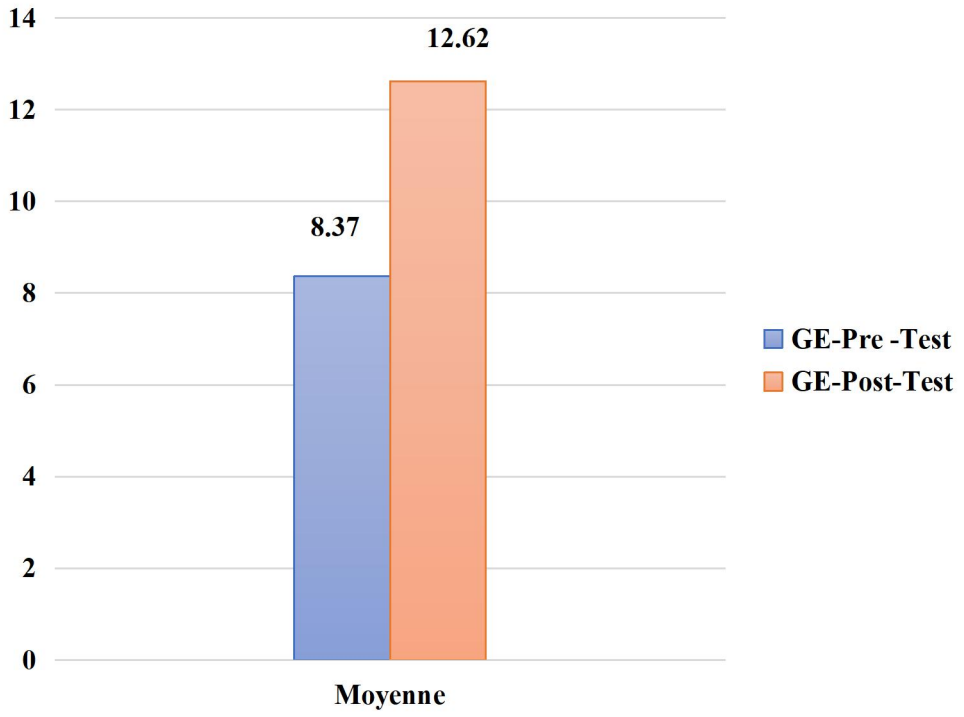
Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré- et le post-test, en comparant (le Test 2 et le Test 3) en (PRODUCTION) à travers la valeur t calculée à (7,48) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0,000 qui est une valeur inferieure à (α=0,05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (test 2 & test 3)) estimées à 0,89 en faveur du Test 3 du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 5,07.

4.5 Le pré-test & Le post test (GE)

4.5.1.4 Pré-test & Post-test (GE)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Pré -Test	14	8.37	4.36
Groupe Expérimental Post-Test	14	12.62	3.24

Tableau 4. 38 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental au Pré-test et au Post-test.



Barre graphique 4.27 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental au Pré-test et au Post-test.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Pré -Test	14	4.25	1.40	11.32	13	0.000
Groupe Expérimental Post Test	14					

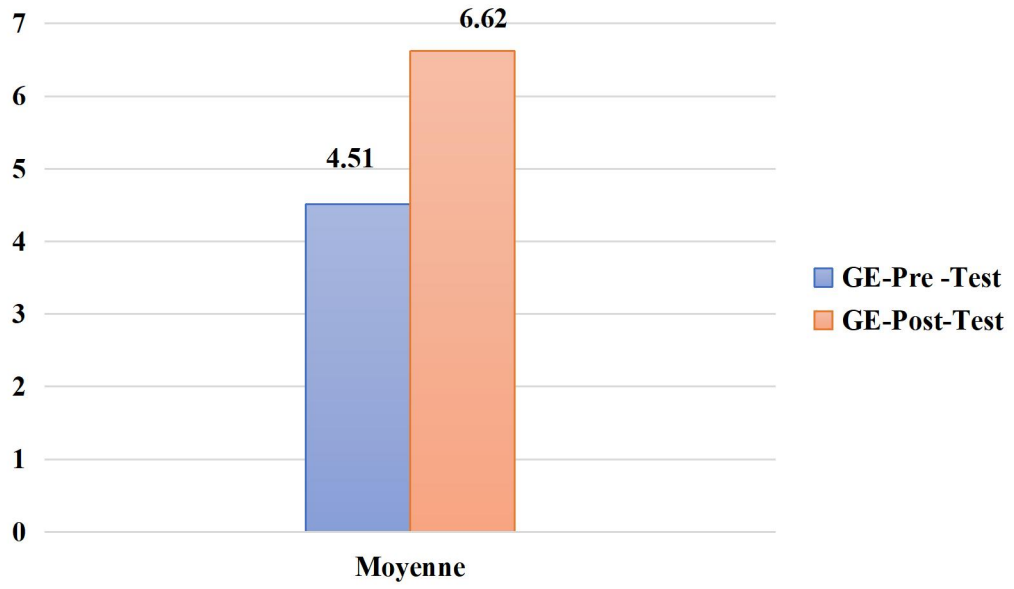
Tableau 4.39 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental au Pré-test et au Post-test.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test, en comparant (le Pré Test et le Post Test) à travers la valeur t calculée à (11.32) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0.000 qui est une valeur inférieure à (α=0.05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (Pré-test & Post test)) estimées à 4.25 en faveur du Post Test du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 12.62.

4.5.1.4.1 Pré-test & Post-test (GE) (COMPREHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Pré -Test	14	4.51	2.38
Groupe Expérimental Post –Test	14	6.62	1.89

Tableau 4.40 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.



Barre graphique 4.28 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Pré –Test	14	2.10	0.67	11.76	13	0.000
Groupe Expérimental Post-Test	14					

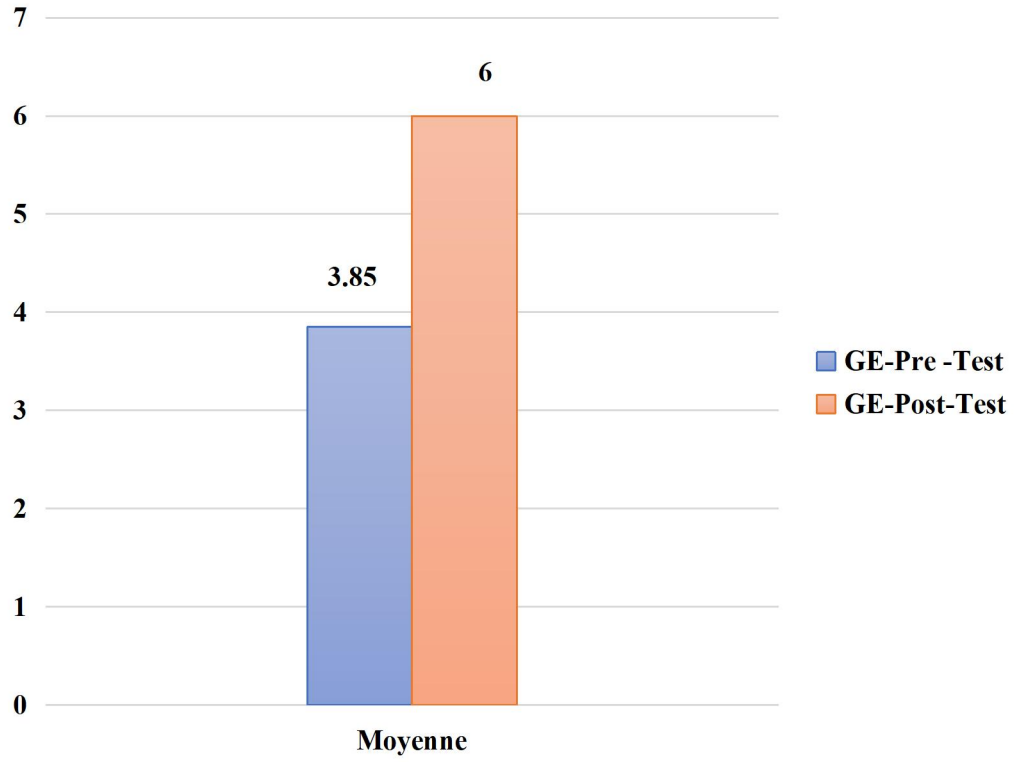
Tableau 4.41 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test, en comparant (le Pré Test et le Post Test) en (COMPREHENSION) à travers la valeur t calculée à (11,76) et le degré de liberté à (13), nous notons que le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral) dont la valeur atteint ((0,000 qui est une valeur inférieure à (α=0,05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (Pré-test & Post test) estimées à 2,10 en faveur du Post Test du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 6,62.

4.5.1.4.2 Pré-test & Post-test (GE) (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Expérimental Pré -Test	14	3.85	2.07
Groupe Expérimental Post-Test	14	6	1.40

Tableau 4.42 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

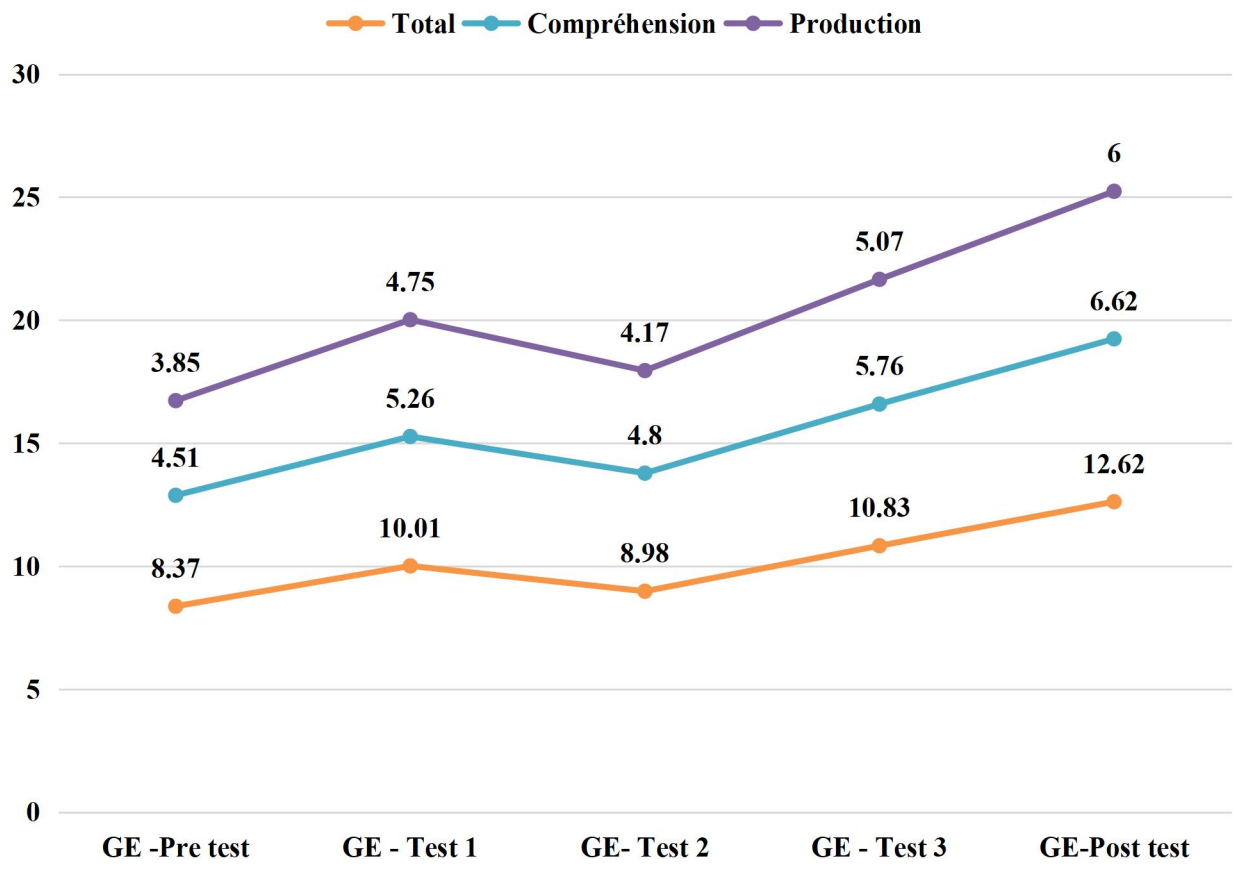


Barre graphique 4.29 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Expérimental Pré -Test	14	2.14	0.92	8.63	13	0.000
Groupe Expérimental Post-Test	14					

Tableau 4.43 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant portant sur les résultats du Groupe Expérimental entre le pré et le post-test, en comparant (le Pré Test et le Post Test) en (PRODUCTION) à travers la valeur t calculée à (8.63) et le degré de liberté à (13), nous remarquons que le niveau de signification calculé Sig (bilatéral) dont la valeur atteint ((0,000 qui est une valeur inférieure à (α=0,05) et donc, il y a des différences au sein du groupe entre les deux mesures (Pré-test & Post test)) estimées à 2.14 en faveur du Post Test du Groupe Expérimental, avec une moyenne arithmétique de 6.



Courbe graphique 4.1 : Représentation graphique illustrant l'amélioration constatée au sein du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test.

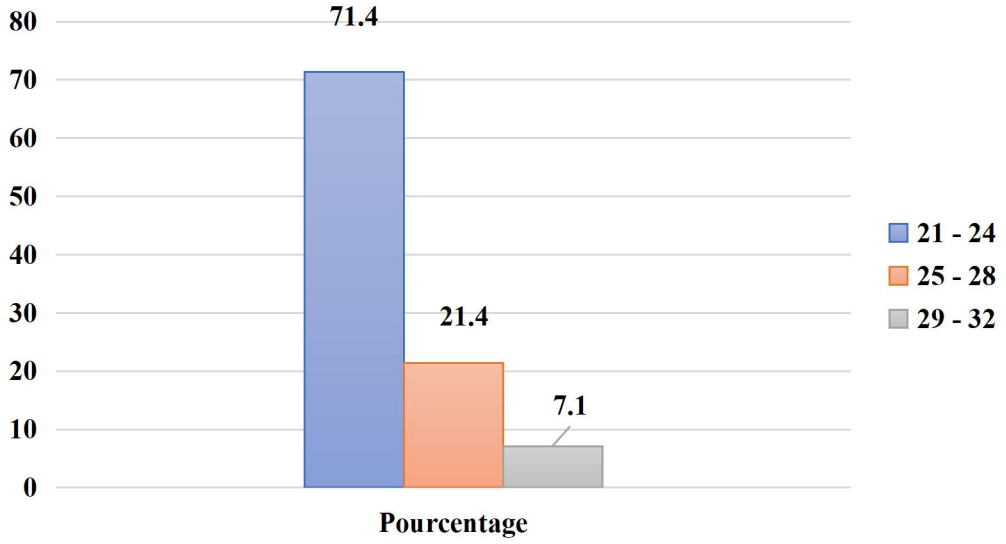
4.6 Le Pré-test & Le Post-test (GT)

- **Age**

	Fréquence	Pourcentage
21 – 24	10	71.4
25 – 28	3	21.4
29 – 32	1	7.1
Total	**14**	**100**

Tableau 4.44 : Tableau illustrant le taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe témoin.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié au facteur (âge), que le taux de participation le plus élevé était en faveur de la tranche d'âge (21-24) avec un pourcentage de 71,4, suivi de la tranche d'âge (25-28) avec un pourcentage de 21.4, et le taux le plus bas allait à la tranche d'âge (29-37) avec une valeur de 7.1.



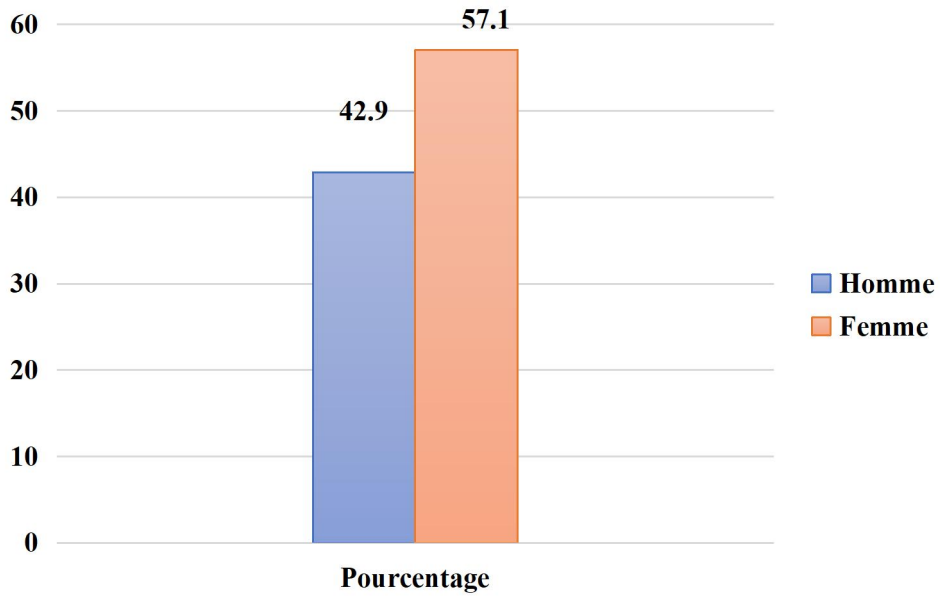
Barre graphique 4.30 : Représentation graphique du taux de participation selon les tranches d'âge des participants du groupe témoin.

- **Sexe**

	Fréquence	Pourcentage
Homme	6	42.9
Femme	8	57.1
Total	**14**	**100**

Tableau 4.45 : Tableau illustrant le taux de participation selon le sexe des participants du groupe témoin.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus pour le facteur (Sexe), que le taux de participation le plus élevé était en faveur de la catégorie (Femme) avec un pourcentage de 57.1, suivi de la catégorie (Homme) avec un pourcentage de 42.9.

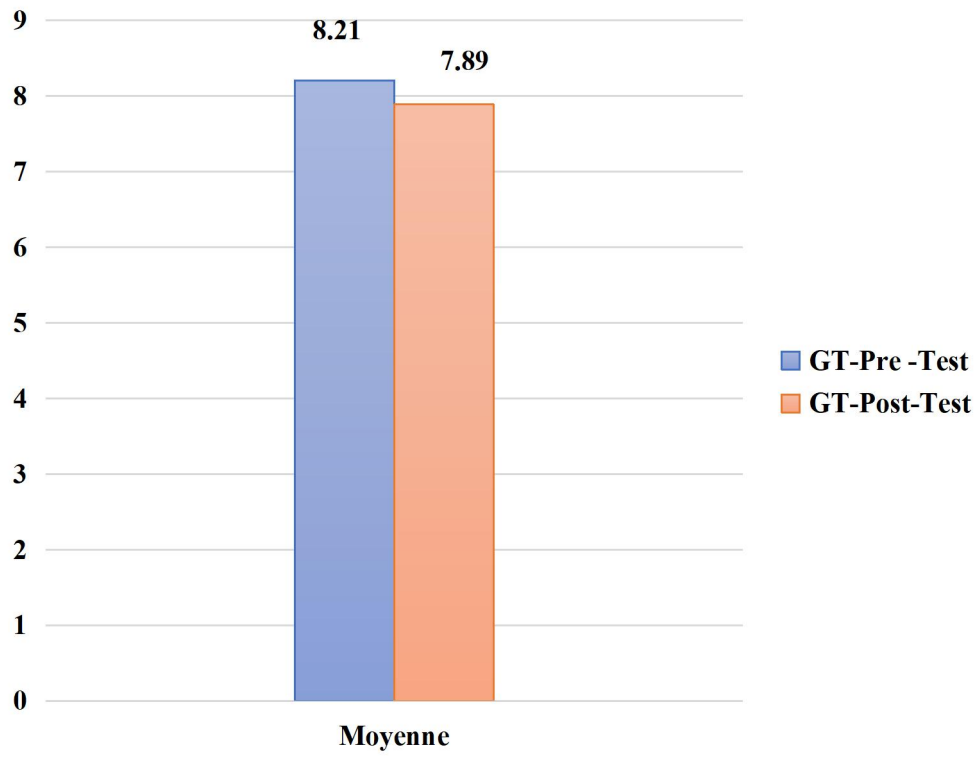


Barre graphique 4.31 : Représentation graphique du taux de participation selon le sexe des participants du groupe témoin.

4.6.1 Test T sur échantillons appariés du groupe témoin au pré-test et au post-test

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin Pré -Test	14	8.21	3.67
Groupe Témoin Post-Test	14	7.89	3.49

Tableau 4.46 : Tableau représentatif des résultats du groupe témoin au Pré-test et au Post-test.



Barre graphique 4.32 : Représentation graphique des résultats du groupe témoin au Pré-test et au Post-test.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin Pré - Test	14	0.23	1.34	0.64	13	0.53
Groupe Témoin Post-Test	14					

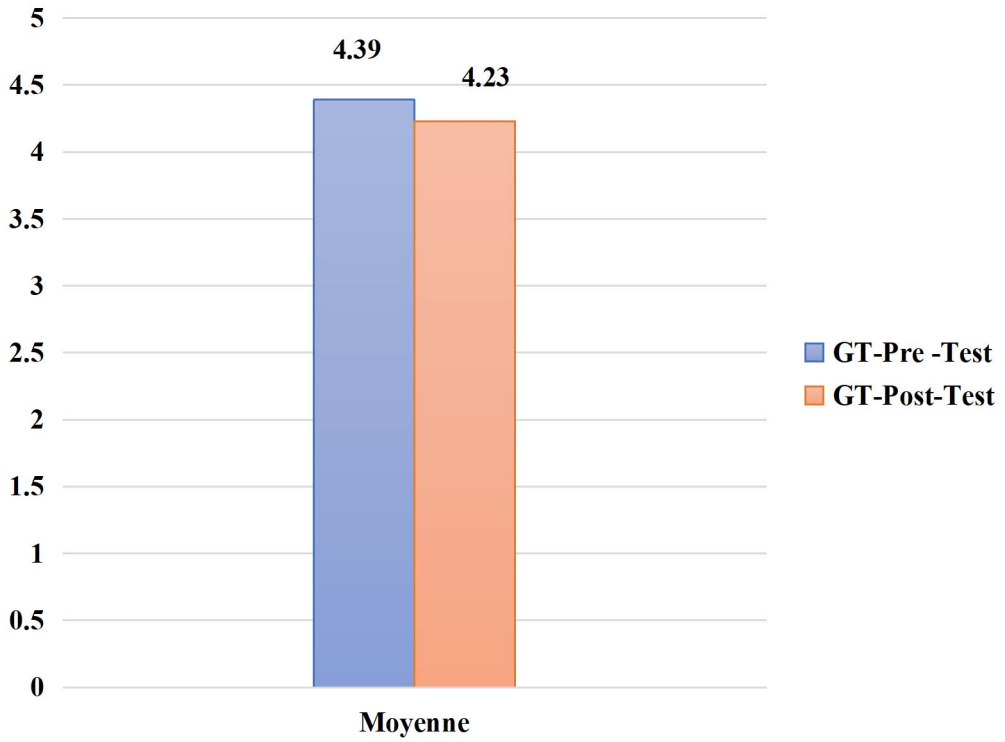
Tableau 4.47 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe témoin au Pré-test et au Post-test.

Le tableau ci-dessus met en évidence les résultats du groupe témoin lors du pré- et du post-test grâce à la valeur t calculée à (0,64) et au degré de liberté à (13), Nous constatons que le seuil de signification calculé (Sig (bilatéral) dont la valeur atteint (0,53) et supérieur à (α=0,05), et par conséquent, il n'y a aucune différence au sein du groupe entre le Pré test et le Post-test.

4.6.1.1 GT Pré-test & GT Post-test (COMPREHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin Pré -Test	14	4.39	1.86
Groupe Témoin Post-Test	14	4.23	1.56

Tableau 4.48 : Tableau représentatif des résultats du groupe témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.



Barre graphique 4.33 : Représentation graphique des résultats du groupe témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin Pré –Test	14	0.16	0.65	0.91	13	0.37
Groupe Témoin Post-Test	14					

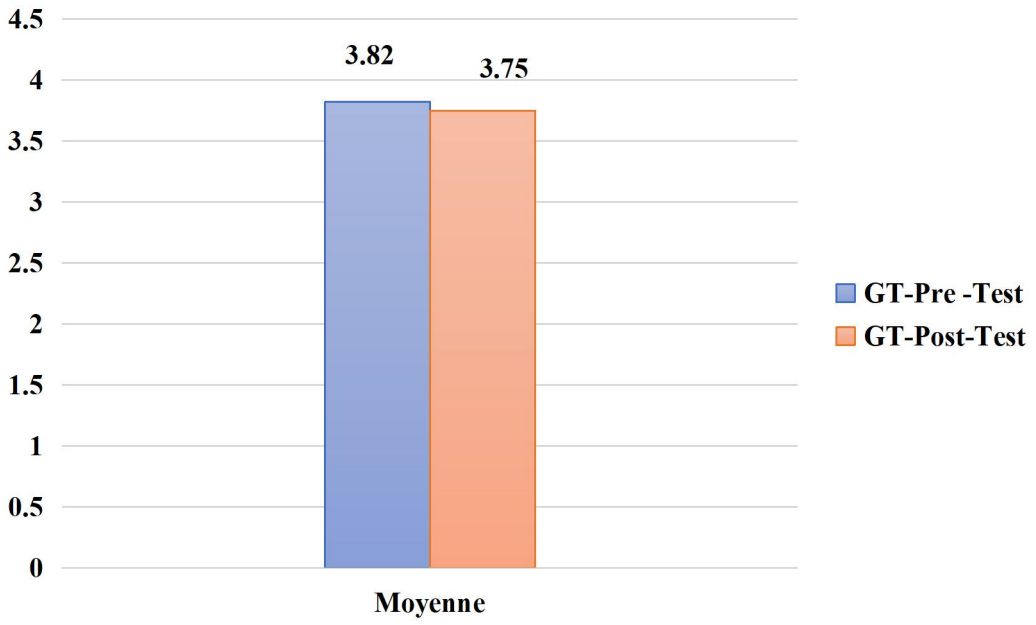
Tableau 4.49 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Le tableau ci-dessus met en évidence la différence entre les résultats du groupe témoin au pré- et au post-test en (compréhension), grâce à la valeur t calculée à (0.91) et au degré de liberté à (13), Nous constatons que le seuil de signification calculé Sig (bilatéral) dont la valeur atteint (0.37) et supérieur à (α= 0.05) et par conséquent, il n'y a aucune différence au sein du groupe entre (le Pré et le post-test).

4.6.1.2 GT Pré- test & GT Post-test (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin Pré -Test	14	3.82	1.86
Groupe Témoin Post-Test	14	3.75	1.86

Tableau 4.50 : Tableau représentatif des résultats du groupe témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.



Barre graphique 4.34 : Représentation graphique des résultats du groupe témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Groupes	N	Moyenne	Ecart type	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin Pré -Test	14	0.07	0.82	0.32	13	0.75
Groupe Témoin Post-Test	14					

Tableau 4.51 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons appariés effectué sur le groupe témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test et celle du Post-test.

Le tableau ci-dessus met en évidence les résultats du groupe témoin lors du pré- et du post-test en (production) grâce à la valeur t calculée à (0,32) et au degré de liberté à (13). Nous constatons que le seuil de signification calculé Sig (bilatéral) dont la valeur atteint (0.75) et supérieur à (α=0,05) et par conséquent, il n'y a aucune différence au sein du groupe entre (le pré- et le post test).

4.7 Etude de la Validité et Fiabilité du Pré et Post-test & Les 3 tests

4.7.1 Etude de la Validité interne: A partir des résultats des tests (pré-post et les trois tests), on calcule la validité interne de l'outil d'étude en déterminant le coefficient de corrélation (corrélation de Pearson). Le tableau suivant explique ce calcul:

***Significatif au niveau p = 0.01**

	Corrélation	Signification
Validité interne des tests	**0.960**	**0.01***

Tableau 4.52: Tableau illustrant le calcul de la validité interne du Pré et Post-test & Les 3 tests.

Le tableau montre clairement que le coefficient de corrélation de l'outil d'étude est statistiquement significatif au seuil de signification (0,01), le coefficient de fiabilité de l'outil atteignant 0,96. Ainsi, le coefficient de fiabilité est très élevé et l'outil est, par conséquent, valide.

4.7.2 Etude de la Fiabilité: L'étude a trouvé le coefficient de fiabilité en utilisant le coefficient Alpha de Cronbach, le résultat suivant :

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	**Nombre d'éléments**
0.751	**7**

Tableau 4.53 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du Pré et Post-test & Les 3 tests.

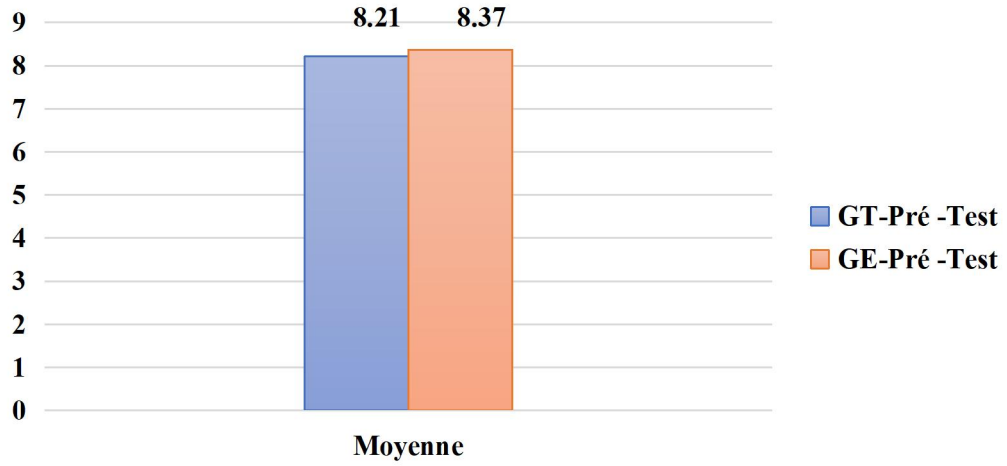
Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la fiabilité que le coefficient de fiabilité était élevé, vu que sa valeur a atteint (0,75), ce qui est un coefficient assez élevé et adapté aux objectifs de l'étude.

4.8 Test-T des échantillons indépendants du pré-test des deux groupes (expérimental & témoin)

4.8.1 GT & GE Pré test (Total)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin	14	8.21	3.67
Groupe Expérimental	14	8.37	4.36

Tableau 4.54 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin au Pré-test.



Barre graphique 4.35 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin au Pré-test.

Groupes	N	Différence moyenne	Différence erreur standard	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin	14	0.16	1.52	0.10	26	0.91
Groupe Expérimental	14					

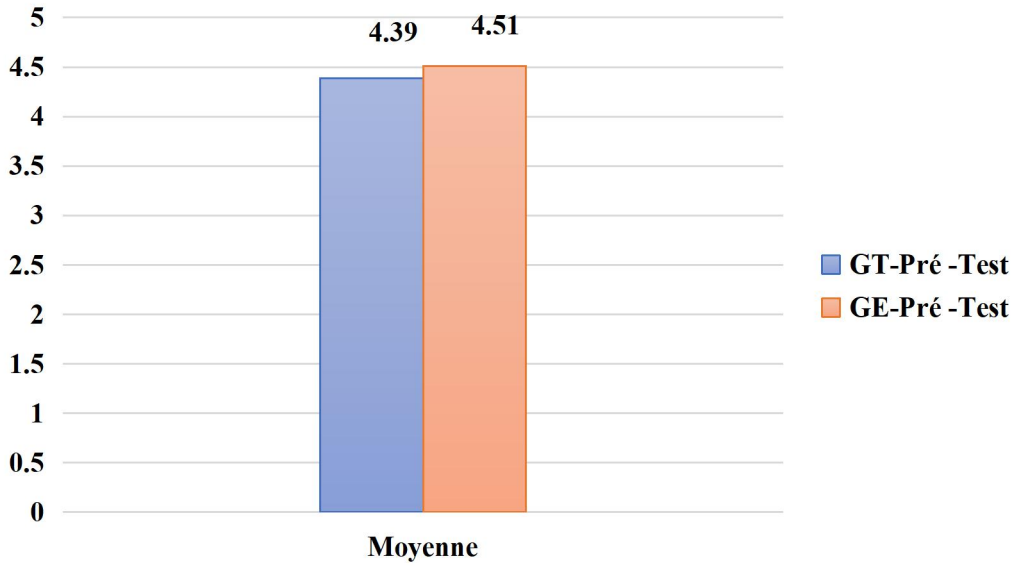
Tableau 4.55 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental au Pré-test.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur la différence entre les résultats du (groupe expérimental et le groupe témoin) au (Pré -Test) à travers la valeur t calculée à (0,10) et le degré de liberté (ddl) qui a atteint (26) à travers le niveau de signification calculé Sig (bilatéral), dont la valeur atteint (0,91), soit une valeur supérieure au seuil de signification précisé dans l'étude et estimé à (α=0,05). En conséquence, il n'y a aucune différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin, les deux groupes sont donc équivalents.

4.8.1.1 GT & GE Pré-test (COMPRÉHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin	14	4.39	1.86
Groupe Expérimental	14	4.51	2.38

Tableau 4.56 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test.



Barre graphique 4.36 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test.

Groupes	N	Différence moyenne	Différence erreur standard	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin	14	0.12	0.80	0.15	26	0.87
Groupe Expérimental	14					

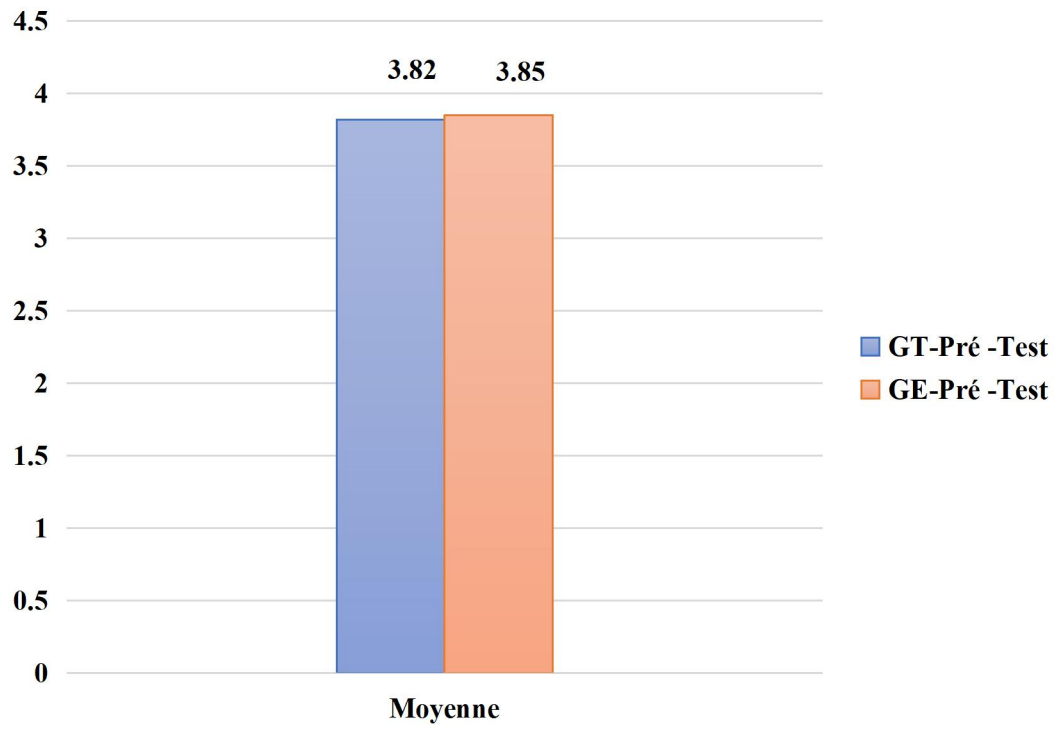
Tableau 4.57 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Pré-test.

Le tableau ci-dessus montre clairement la différence entre les résultats du (groupe expérimental et le groupe témoin) au niveau de la (COMPREHENSION) du pré-test, à travers la valeur t calculée à (0.15) et le degré de liberté (ddl), qui a atteint une valeur de (26) et à travers le niveau de signification calculé Sig (bilatéral) et dont la valeur atteint (0.87), soit une valeur supérieure au seuil de signification précisé dans l'étude, estimé à (α= 0.05). En conséquence, il n'y a aucune différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin, les deux groupes sont donc équivalents.

4.8.1.2 GT & GE Pré-test (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin	14	3.82	1.86
Groupe Expérimental	14	3.85	2.07

Tableau 4.58 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test.



Barre graphique 4.37 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Pré-test.

Groupes	N	Différence moyenne	Différence erreur standard	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin	14	0.03	0.74	0.04	26	0.96
Groupe Expérimental	14					

Tableau 4.59 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Pré-test.

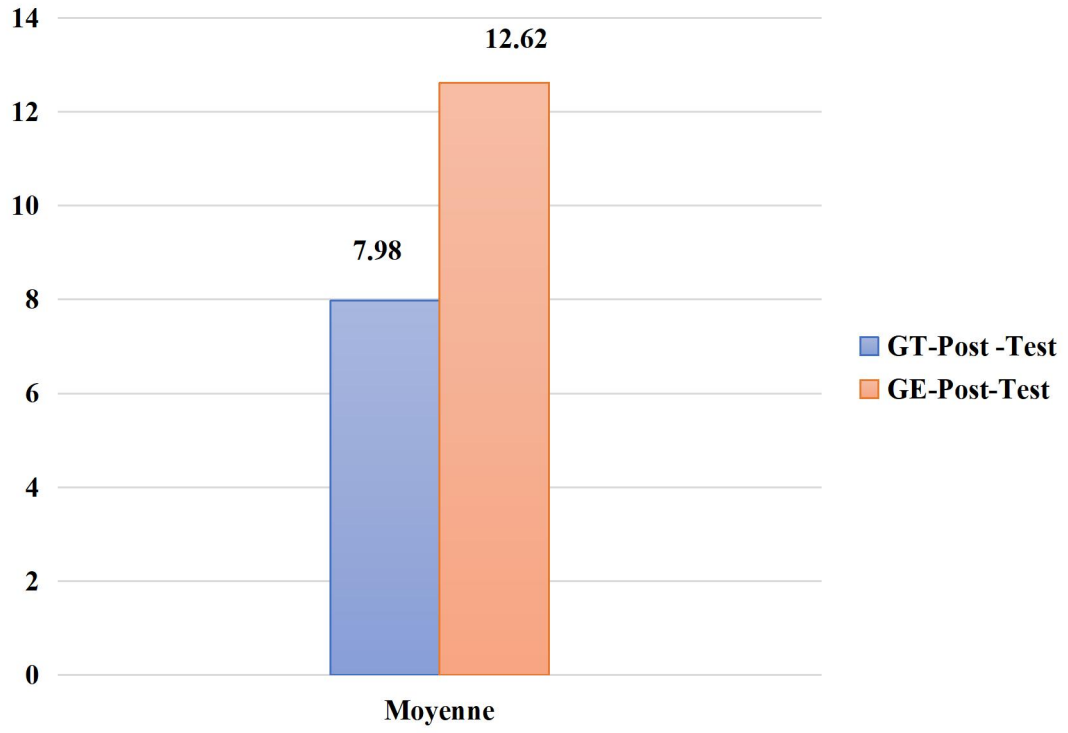
Il ressort clairement du tableau ci-dessus la différence entre les résultats du (groupe expérimental et le groupe témoin) au niveau de la (PRODUCTION) du pré-test, à travers la valeur t calculée à (0.04) et le degré de liberté (ddl) qui a atteint (26) et à travers le niveau de signification calculé Sig (bilatéral), dont la valeur atteint (0.96), soit une valeur supérieure au seuil de signification précisé dans l'étude et estimé à (α=0,05). En conséquence, il n'y a aucune différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin, les deux groupes sont donc équivalents.

4.9 Test-T des échantillons indépendants du Post-test des deux groupes témoin et expérimental

4.9.1 GT & GE Post-test (Total)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin	14	7.98	3.49
Groupe Expérimental	14	12.62	3.24

Tableau 4.60 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin au Post-test.



Barre graphique 4.38 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin au Post-test.

Groupes	N	Différence moyenne	Différence erreur standard	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin	14	4.64	1.27	3.64	26	0.001
Groupe Expérimental	14					

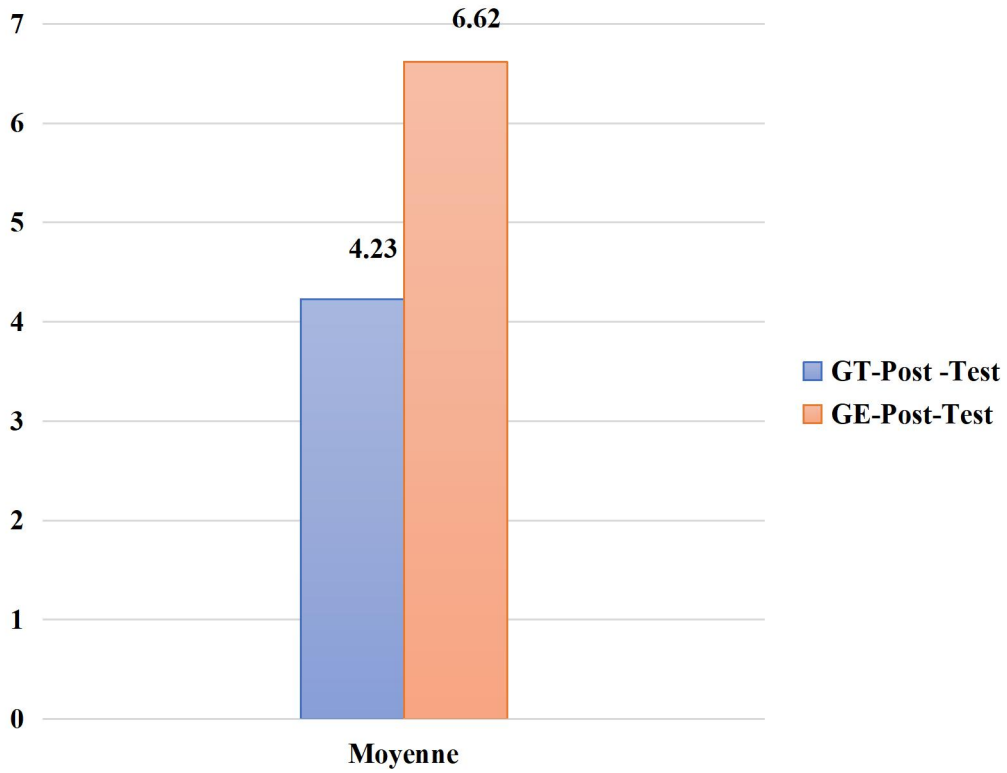
Tableau 4.61: Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental au Post-test.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur la différence entre les résultats du (groupe expérimental et le groupe témoin) au (Post-Test), à travers la valeur t calculée à (3.64) et le degré de liberté (ddl) qui a atteint (26), et à travers le niveau de signification calculé Sig. (bilatéral), dont la valeur atteint (0,001), soit une valeur supérieure au seuil de signification précisé dans l'étude et estimé à (α=0,05). En conséquence, il existe des différences entre le groupe expérimental et témoin, avec une moyenne arithmétique de 4.64 en faveur du groupe expérimental, avec une moyenne de 12.62.

4.9.1.1 GT & GE Post-test (COMPREHENSION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin	14	4.23	1.65
Groupe Expérimental	14	6.62	1.86

Tableau 4.62 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Post-test.



Barre graphique 4.39 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la compréhension de l'écrit du Post-test.

Groupes	N	Différence moyenne	Différence erreur standard	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin	14	**2.39**	**0.67**	**3.55**	**26**	**0.001**
Groupe Expérimental	14					

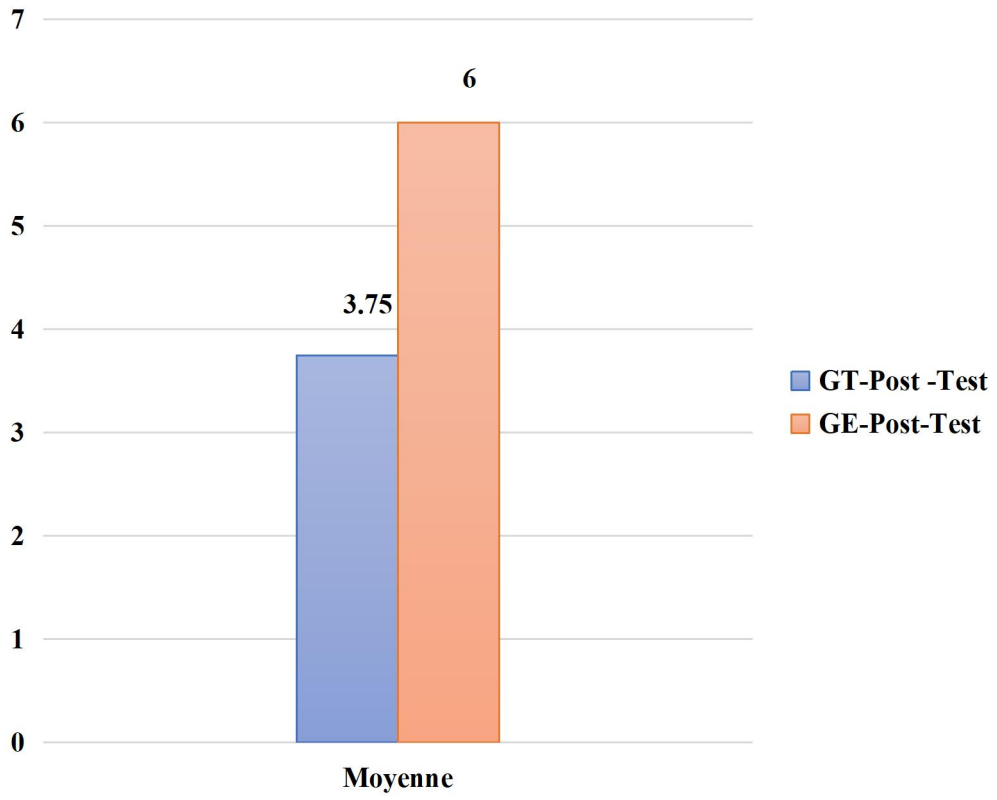
Tableau 4.63: Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental par rapport à la compréhension de l'écrit du Post-test.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur la différence entre les résultats du (groupe expérimental et le groupe témoin) au (Post-Test) en (Compréhension), à travers la valeur t calculée à (3.55) et le degré de liberté (dd)) qui a atteint (26) et à travers le niveau de signification calculé Sig (bilatéral), dont la valeur atteint (0.001), soit une valeur inferieur au seuil de signification précisé dans l'étude et estimé à (α=0,05). En conséquence, il existe des différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin avec une moyenne arithmétique de 2,39, en faveur du groupe expérimental avec une moyenne de 6.62.

4.9.1.2 GT & GE Post-test (PRODUCTION)

Groupes	N	Moyenne	Ecart type
Groupe Témoin	14	3.75	1.86
Groupe Expérimental	14	6	1.40

Tableau 4.64 : Tableau représentatif des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Post-test.



Barre graphique 4.40 : Représentation graphique des résultats du groupe expérimental et témoin par rapport à la production de l'écrit du Post-test.

Groupes	N	Différence moyenne	Différence erreur standard	T	ddl	Sig. (bilatéral)
Groupe Témoin	14	2.25	0.62	3.60	26	0.001
Groupe Expérimental	14					

Tableau 4.65 : Tableau représentatif du calcul du Test t sur échantillons indépendants effectué sur le groupe témoin et le groupe expérimental par rapport à la production de l'écrit du Post-test.

II ressort clairement du tableau ci-dessus portant sur la différence entre les résultats du (groupe expérimental et le groupe témoin) au (Post-Test) en (Production) à travers la valeur t calculée à (3.60) et le degré de liberté (ddl) qui a atteint (26) et à travers le niveau de signification calculé Sig (bilatéral), dont la valeur atteint (0,001), soit une valeur inférieur au seuil de signification précisé dans l'étude et estimé à (α=0.05). En conséquence, il existe des différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin avec une moyenne arithmétique de 2.25, en faveur du groupe expérimental avec une moyenne de 6.

4.10 Le Questionnaire Post-intervention

4.10.1 Etude de la validité et fiabilité du Questionnaire Post-intervention

4.10.1.1 Etude de la Validité interne: Utiliser les scores do questionnaire pour calculer la validité interne de l'outil d'étude en déterminant le coefficient de corrélation de Spearman. Le tableau suivant illustre ce calcul :

***Significatif au niveau p = 0,05**

	Corrélation	**Signification**
Validité interne du questionnaire	**0.739**	**0.05***

Tableau 4.66 : Tableau illustrant le calcul de la validité interne du questionnaire post intervention.

Il ressort clairement du tableau que le coefficient de corrélation de l'outil d'étude est statistiquement significatif au niveau de signification (0,05), où la valeur du coefficient de validité de l'outil atteint 0,73. Le coefficient de validité est donc élevé et l'outil est valide.

4.10.1.2 Etude de la Fiabilité : L'étude a trouvé le coefficient de fiabilité en utilisant le coefficient Alpha de Crombach, le résultat suivant :

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	**Nombre d'éléments**
0.715	**15**

Tableau 4.67 : Tableau illustrant le calcul de la fiabilité du questionnaire post intervention.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la fiabilité que le coefficient de fiabilité était élevé, atteignant une valeur de (0.71), ce qui est un coefficient élevé et adapté aux besoins de l'étude.

4.10.2 Analyse des résultats obtenus par le questionnaire post-intervention

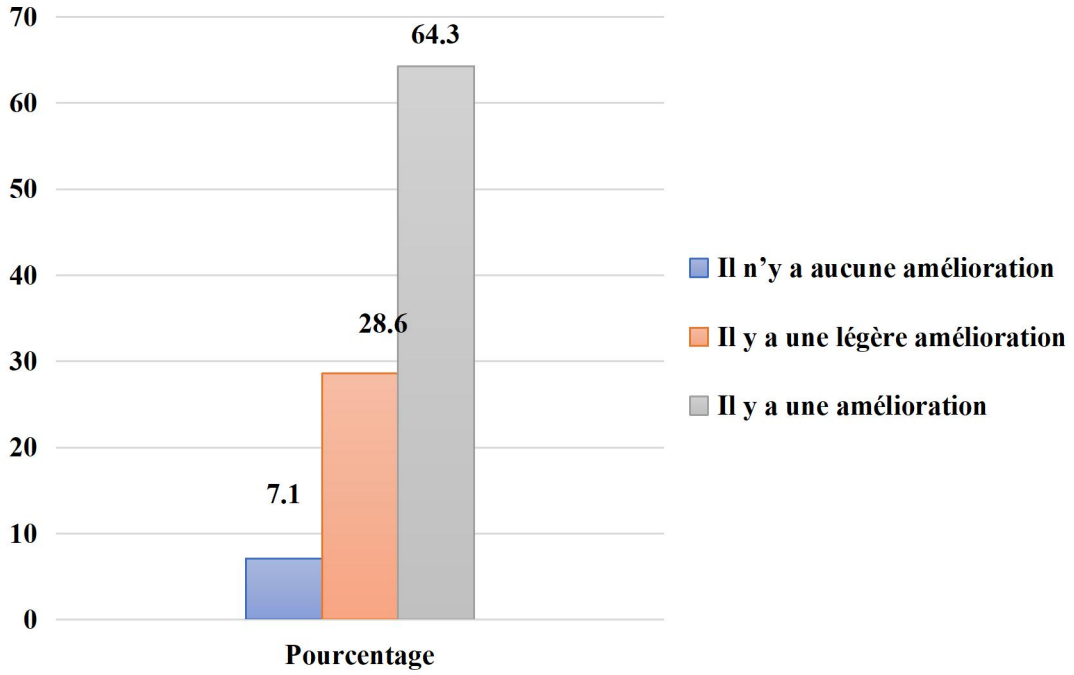
RUBRIQUE 1: Niveau en français, perception du module de terminologie et besoins pour les tâches professionnelles

1. Au terme de cette formation et en comparant votre niveau en langue française actuel, à celui de l'avant intervention, vous ressentez que:

	Fréquence	Pourcentage
Il n'y a aucune amélioration	1	7.1
Il y a une légère amélioration	4	28.6
Il y a une amélioration	9	64.3
Total	**14**	**100**

Tableau 4.68 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur ressenti, au terme de l'intervention, vis-à-vis leur niveau en langue française.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (en comparant votre niveau actuel en langue française, à celui de l'avant intervention, vous ressentez que) le pourcentage le plus important était en faveur de l'option (il y a une amélioration) avec un pourcentage de 64.3, suivi de l'option (il y a une légère amélioration) avec un pourcentage de 28,6, et le pourcentage le plus faible allait à l'option (il n'y a aucune amélioration) avec une valeur de 7,1.



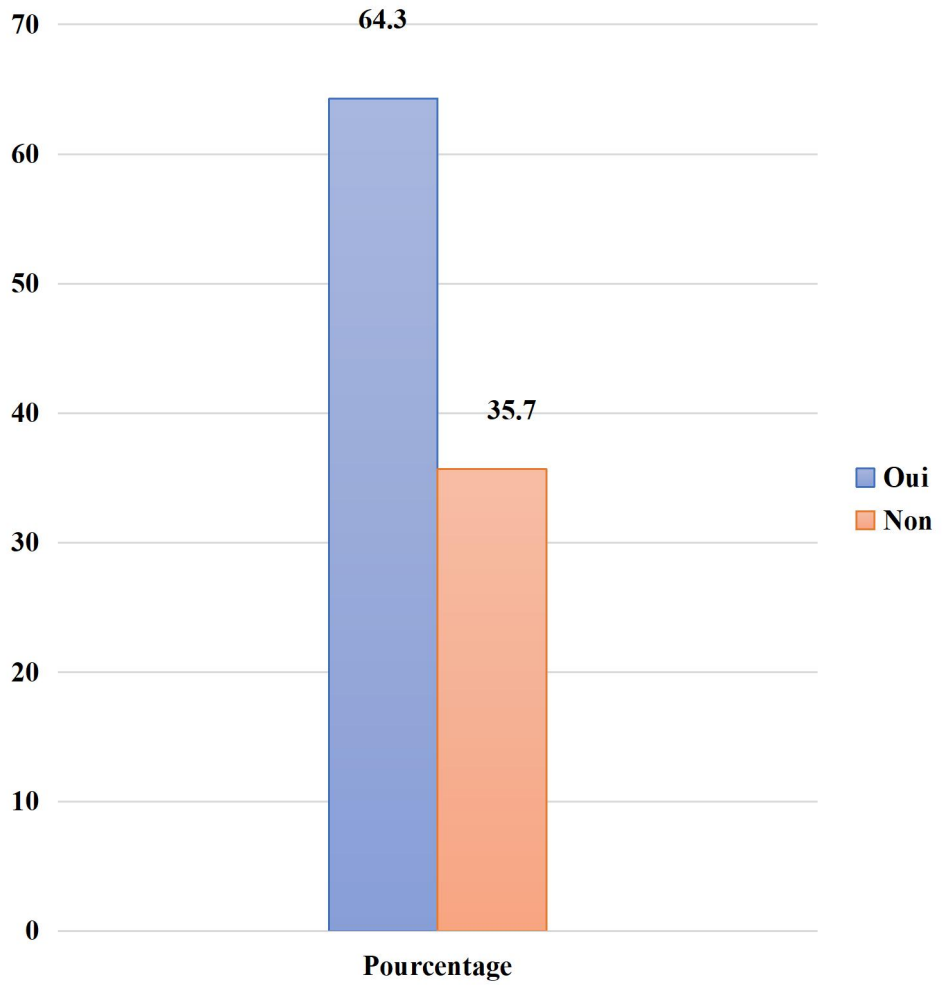
Barre graphique 4.41 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur ressenti, au terme de l'intervention, vis-à-vis leur niveau en langue française.

2. Pensez-vous que votre niveau actuel en français vous permet de lire et de comprendre un texte juridique

	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	64.3
Non	5	35.7
Total	**14**	**100**

Tableau 4.69: Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, suite à l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet désormais l'accès facile aux textes juridiques rédigés en français.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Pensez-vous que votre niveau actuel en français vous permet de lire et de comprendre un texte juridique ?) que le pourcentage le plus élevé était en faveur de la réponse (Non) avec un pourcentage de 64,3 , suivi de la réponse (oui) avec un pourcentage de 35,7



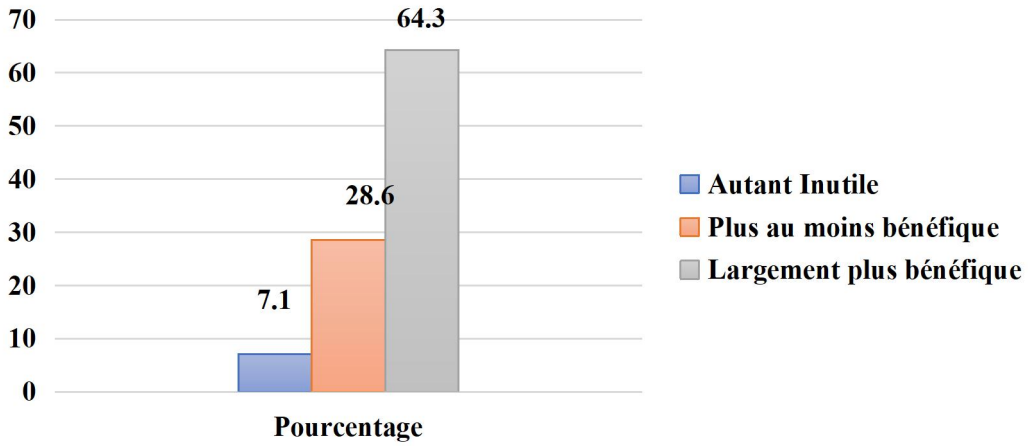
Barre graphique 4.42 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur perception, suite à l'intervention, de leur niveau en langue française et s'il leur permet désormais l'accès facile aux textes juridiques rédigés en français.

3. Comparativement au module de terminologie, vous jugez que le contenu disciplinaire de cette formation vous a été

	Fréquence	Pourcentage
Autant Inutile	1	7.1
Plus au moins bénéfique	4	28.6
Largement plus bénéfique	9	64.3
Total	**14**	**100**

Tableau 4.70 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur jugement quant au contenu disciplinaire de cette formation une fois achevée, comparativement à celui du module de terminologie.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Comparativement au module de terminologie, vous jugez que le contenu disciplinaire de cette formation vous a été ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Largement plus bénéfique) avec un pourcentage de 64,3, suivi de l'option (Plus au moins bénéfique) avec un pourcentage de 28.6, et le pourcentage le plus faible allait à l'option (autant inutile) avec un pourcentage de 7.1.



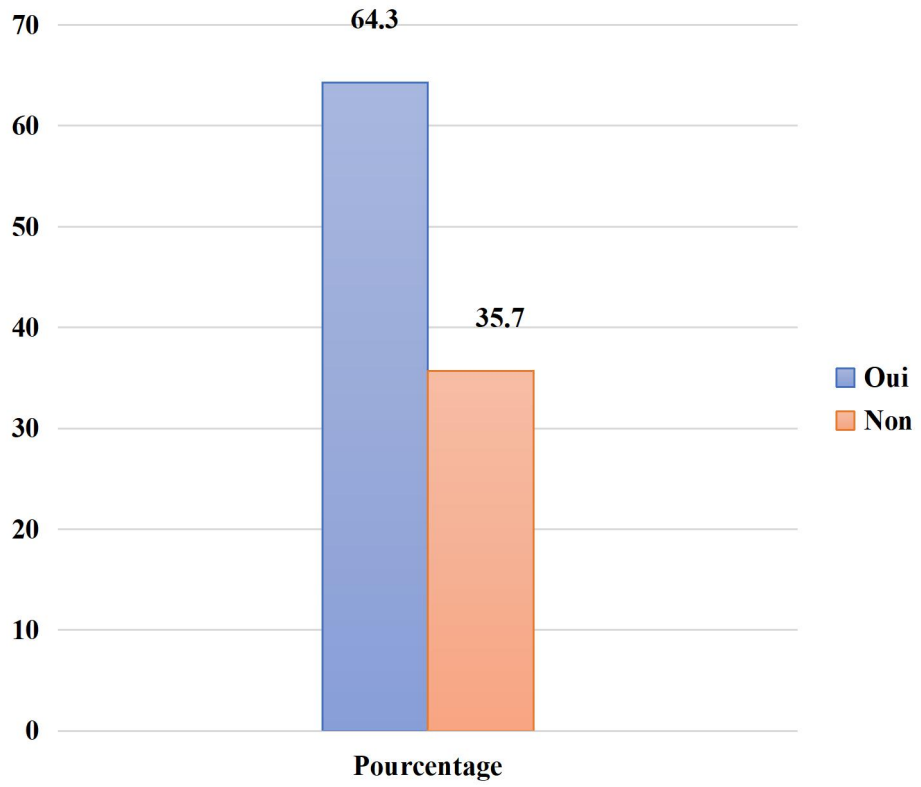
Barre graphique 4.43 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur jugement quant au contenu disciplinaire de cette formation une fois achevée, comparativement à celui du module de terminologie.

4. Le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par ce programme, constitue-t-il actuellement, pour vous, une assise plus solide qui vous permettra de vous acquitter pleinement de vos futures tâches professionnelles?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	64.3
Non	5	35.7
Total	**14**	**100**

Tableau 4.71 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur si le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par le programme de FOS proposé constituent pour eux, et ce au terme de l'intervention, une assise plus solide leur permettant de s'acquitter pleinement de leurs futures tâches professionnelles.

II ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la question (Le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par ce programme, constitue-t-il actuellement, pour vous, une assise plus solide qui vous permettra de vous acquitter pleinement de vos futures tâches professionnelles ?) que le pourcentage le plus important était en faveur de l'option (oui) avec un pourcentage de 64.3, suivie de l'option (Non) avec un pourcentage de 35.7.



Barre graphique 4.44 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur si le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par le programme de FOS proposé constituent pour eux, et ce au terme de l'intervention, une assise plus solide leur permettant de s'acquitter pleinement de leurs futures tâches professionnelles.

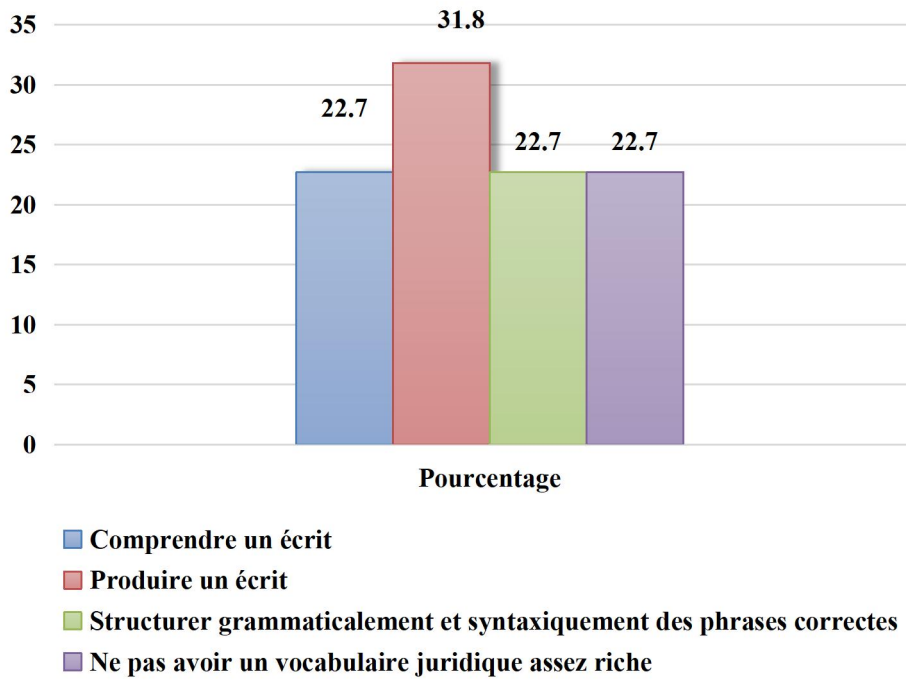
RUBRIQUE 2: Difficultés rencontrées et bénéfices du programme de FOS

5. Au terme de ce programme, votre principale difficulté en français reste de

	Fréquence	Pourcentage
Comprendre un écrit	5	22.7
Produire un écrit	7	31.8
Structurer grammaticalement et syntaxiquement des phrases correctes	5	22.7
Ne pas avoir un vocabulaire juridique assez riche	5	22.7
Total	**22**	**100**

Tableau 4.72 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la difficulté qui persiste chez eux, au terme de la formation, en matière de français juridique.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la question (Après cette formation, votre principale difficulté en français demeure) que le pourcentage le plus important était en faveur de l'option (Produire un écrit) avec un pourcentage de 31,8, suivi des options (Comprendre un écrit) et (Structurer des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes) et encore (Ne pas avoir un vocabulaire juridique assez riche) avec un pourcentage de 22.7.



Barre graphique 4.45 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la difficulté qui persiste chez eux, au terme de la formation, en matière de français juridique.

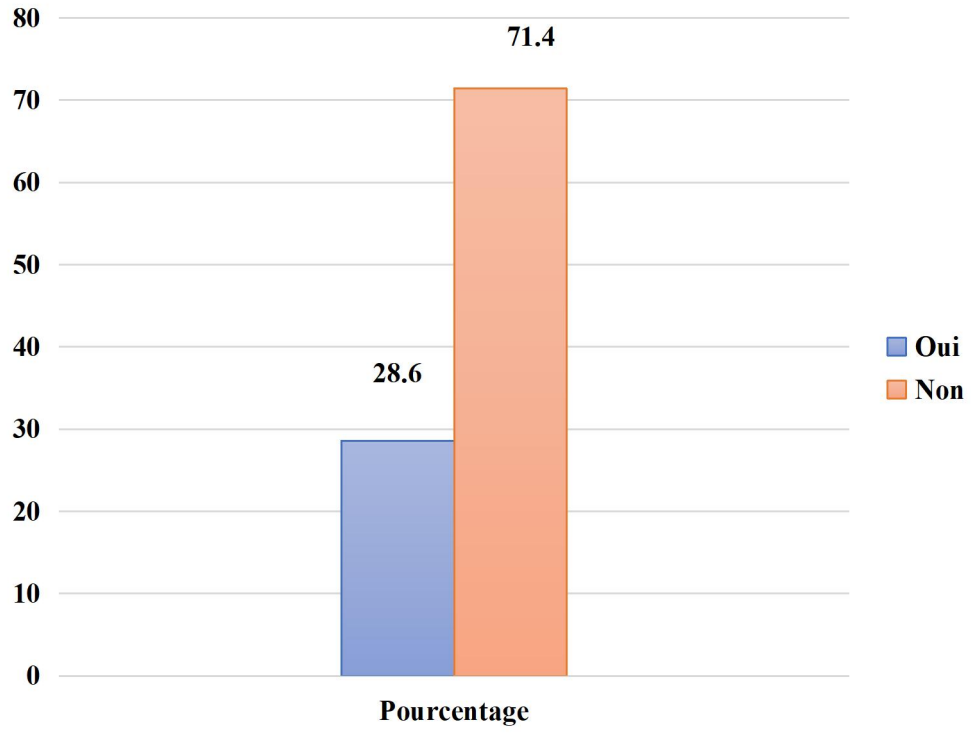
RUBRIQUE 2: Difficultés et besoins en français juridique

6. Comparativement au début de cette formation, êtes-vous encore dépendant de la traduction pour comprendre des textes juridiques en français ?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	4	28.6
Non	10	71.4
Total	**14**	**100**

Tableau 4.73 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur dépendance, même après l'intervention, au recours à la traduction pour comprendre un texte juridique rédigé en français.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Comparativement au début de cette formation, êtes-vous encore dépendant de la traduction pour comprendre les textes juridiques en français ?) que le pourcentage le plus important était en faveur de l'option (Non) avec un pourcentage de 71,4, suivi de l'option (Oui) avec un pourcentage de 28.6.



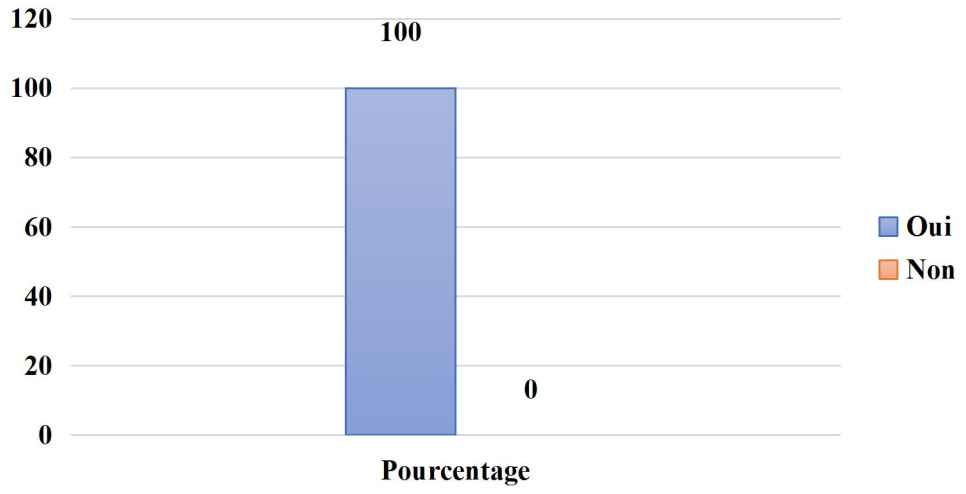
Barre graphique 4.46: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur leur dépendance, même après l'intervention, au recours à la traduction pour comprendre un texte juridique rédigé en français.

7. Ce programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, vous a été plus utile que de simples cours de terminologie

	Fréquence	Pourcentage
Oui	14	100
Non	0	0
Total	**14**	**100**

Tableau 4.74 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement, au terme de la formation, quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement aux cours de terminologie basiques.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus concernant la question (Le programme FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, vous a été plus utile que de simples cours de terminologie ?) que toutes les réponses étaient en faveur de l'option (oui) avec un taux de 100%.



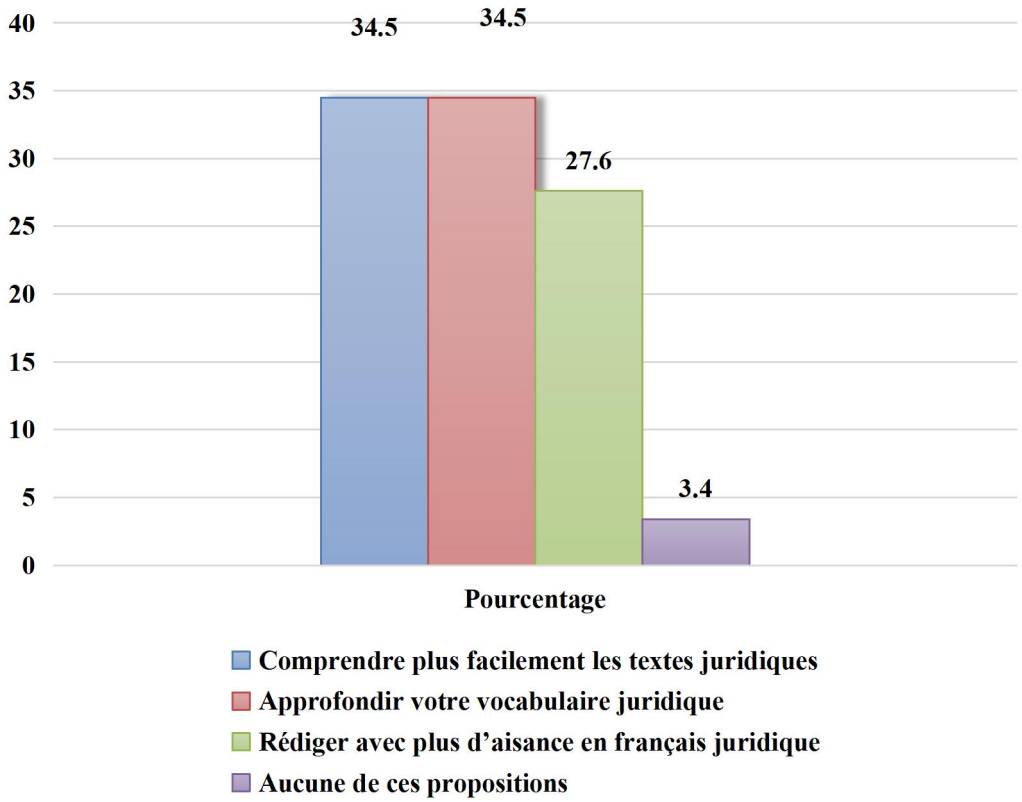
Barre graphique 4.47: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question relative à leur jugement, au terme de la formation, quant à l'utilité du programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, comparativement aux cours de terminologie basiques.

8. Ce présent programme vous a surtout permis de

	Fréquence	Pourcentage
Comprendre plus facilement les textes juridiques	10	34.5
Approfondir votre vocabulaire juridique	10	34.5
Rédiger avec plus d'aisance en français juridique	8	27.6
Aucune de ces propositions	1	3.4
Total	**29**	**100**

Tableau 4.75 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur l'apport du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Ce programme vous a surtout permis de), que le pourcentage le plus élevé était en faveur des deux options (Comprendre plus facilement les textes juridiques) et (Approfondir votre vocabulaire juridique) avec un pourcentage de 34,5, suivi de l'option (Rédiger avec plus d'aisance en français juridique) avec un pourcentage de 27.6, et le pourcentage le plus bas allait à l'option (Aucune de ces propositions) avec une valeur de 3.4.



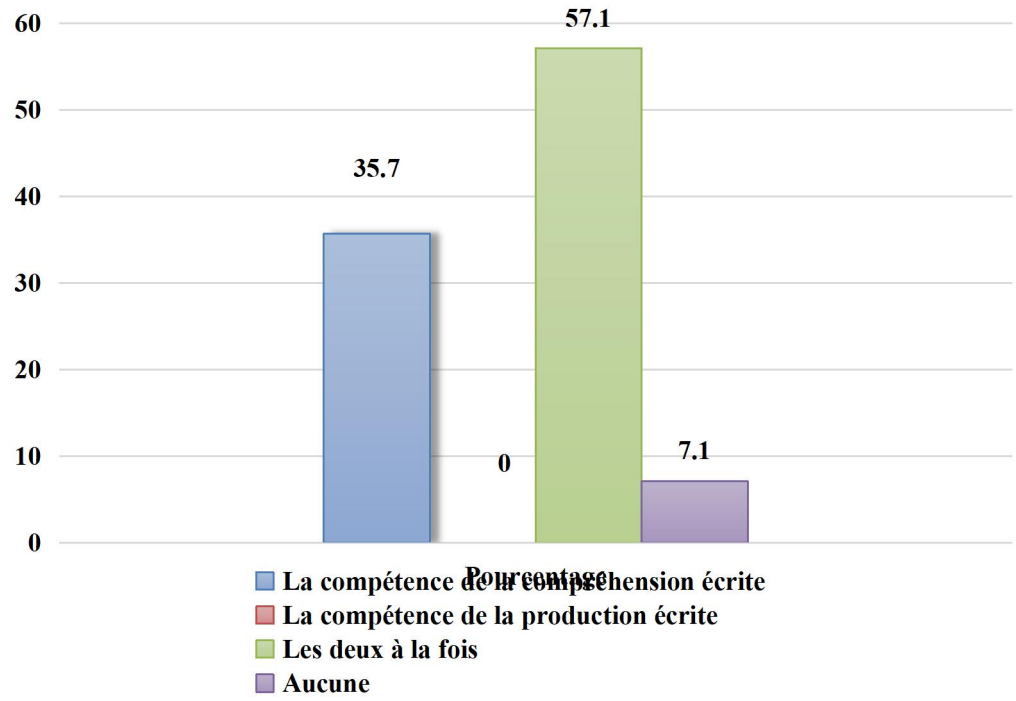
Barre graphique 4.48 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur l'apport du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention.

9. Selon vous, ce programme a surtout contribué à renforcer chez vous:

	Fréquence	Pourcentage
La compétence de la compréhension écrite	5	35.7
La compétence de la production écrite	0	0
Les deux à la fois	8	57.1
Aucune	1	7.1
Total	**14**	**100**

Tableau 4.76 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la contribution du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention, en termes de compétences développées.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, qui est lié à la question (ce programme a surtout contribué à renforcer chez vous ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Les deux fois) avec une valeur de 57.1, suivie de l'option (La compétence de la compréhension écrite) avec une valeur de 35,7, et le pourcentage le plus bas allait à l'option (Aucune) avec une valeur de 7,1.



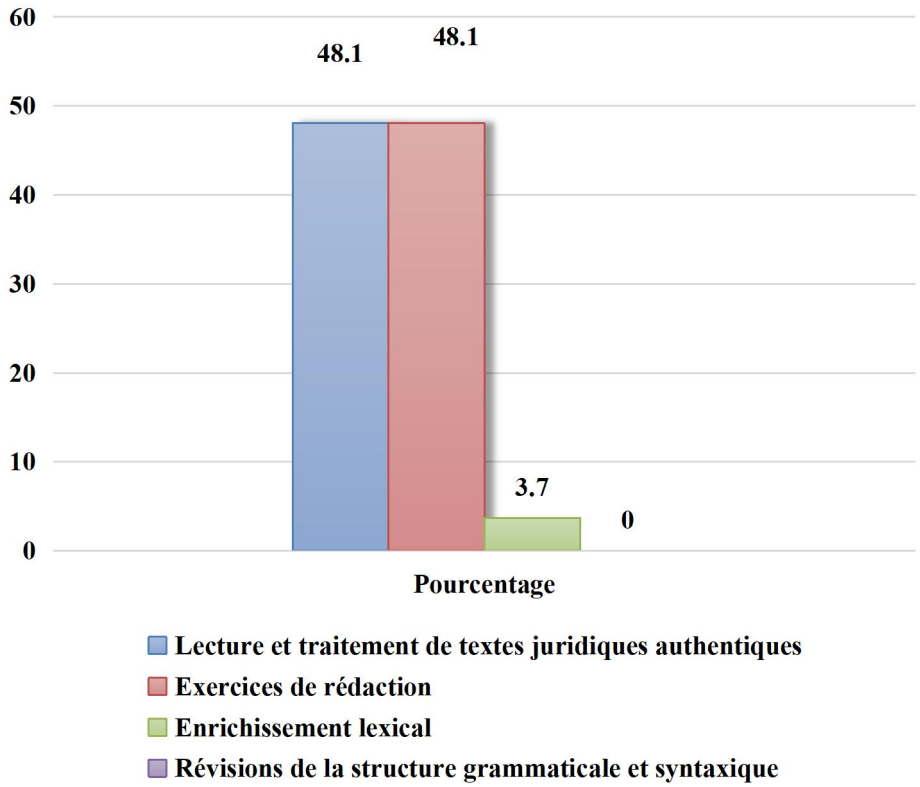
Barre graphique 4.49: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur la contribution du programme de FOS proposé, au terme de l'intervention, en termes de compétences développées.

10. Parmi les activités proposées, celles qui vous ont le plus aidé à progresser sont

	Fréquence	Pourcentage
Lecture et traitement de textes juridiques authentiques	13	48.1
Exercices de rédaction	13	48.1
Enrichissement lexical	1	3.7
Révisions de la structure grammaticale et syntaxique	0	0
Total	**27**	**100**

Tableau 4.77 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur a permis, en termes d'efficacité, de progresser au mieux durant l'intervention.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Parmi les activités proposées, celles qui vous ont le plus aide à progresser sont ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Lecture et traitement de textes juridiques authentiques) et celle d' (Exercices de rédaction) avec un pourcentage de 48.1, suivi de l'option (enrichissement lexical) avec un faible pourcentage de 3.7.



Barre graphique 4.50: Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur le genre d'activités qui leur a permis, en termes d'efficacité, de progresser au mieux durant l'intervention.

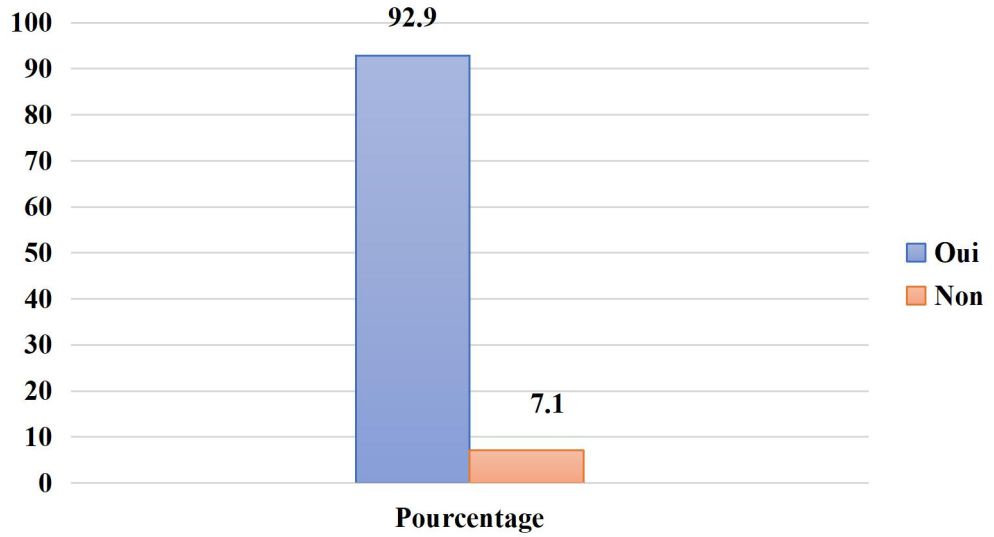
RUBRIQUE 3 Rôle de l'évaluation formative et sommative

11. Les tests et les activités d'évaluation régulières ont-ils réellement contribué à simplifier votre apprentissage et aider à le perfectionner?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	13	92.9
Non	1	7.1
Total	**14**	**100**

Tableau 4.78 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur les tests et les activités d'évaluation régulières et s'ils ont réellement contribué, durant l'intervention, à simplifier et à perfectionner leur apprentissage.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Les tests et les activités d'évaluation régulières ont-ils simplifié votre apprentissage et aidé à le perfectionner ?), que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (oui) avec un pourcentage de 92.9, suivi de l'option (Non) avec un pourcentage de 7.1.



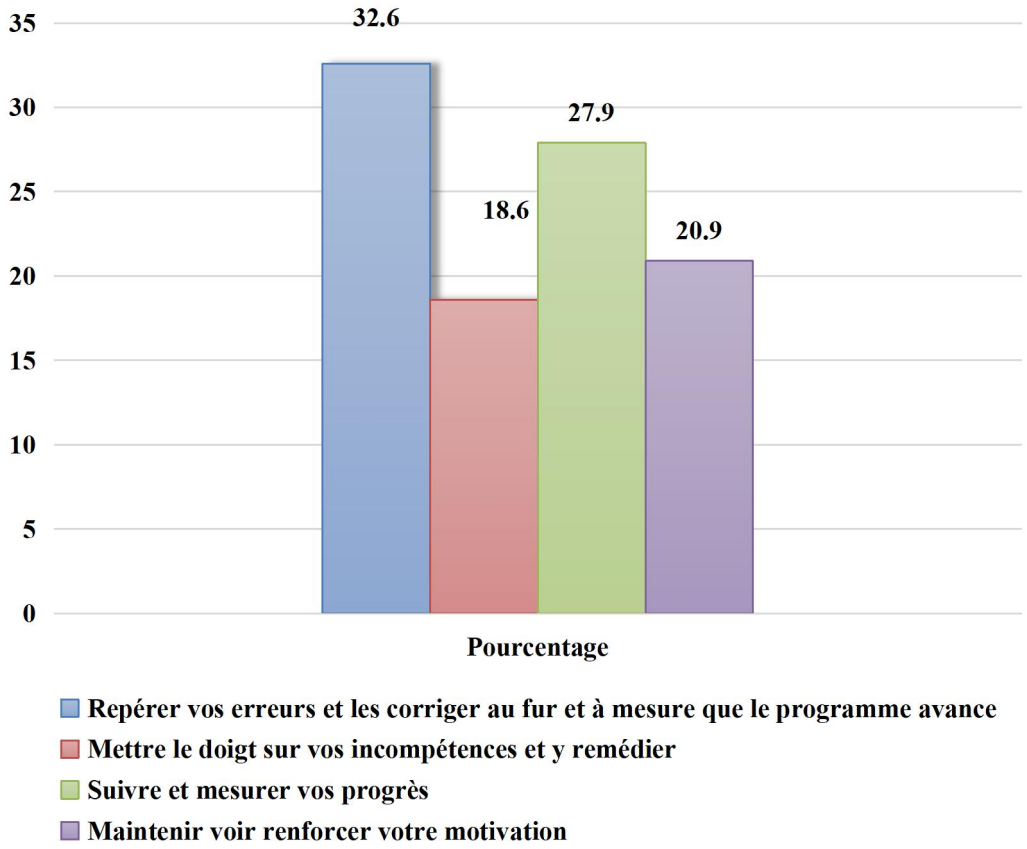
Barre graphique 4.51 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question portant sur les tests et les activités d'évaluation régulières et s'ils ont réellement contribué, durant l'intervention, à simplifier et à perfectionner leur apprentissage.

12. Selon vous, la valeur principale de cette évaluation formative a été de:

	Fréquence	Pourcentage
Repérer vos erreurs et les corriger au fur et à mesure que le programme avance	14	32.6
Mettre le doigt sur vos incompétences et y remédier	8	18.6
Suivre et mesurer vos progrès	12	27.9
Maintenir, voir renforcer votre motivation	9	20.9
Total	**43**	**100**

Tableau 4.79 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur le principal rôle qu'a joué l'évaluation formative durant l'intervention.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Selon vous, la valeur principale de cette évaluation formative était ?) que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Réparer vos erreurs et les corriger au fur et à mesure que le programme avance) avec un pourcentage de 32.6, suivi de l'option (Suivre et mesurer vos progrès) avec un pourcentage de 27,9, tandis que l'option (Maintenir, voir renforcer votre motivation) a obtenu un pourcentage de 20,9, enfin le pourcentage le plus faible allait à l'option (Mettre le doigt sur vos incompétences et y remédier) avec un pourcentage de 18,6.



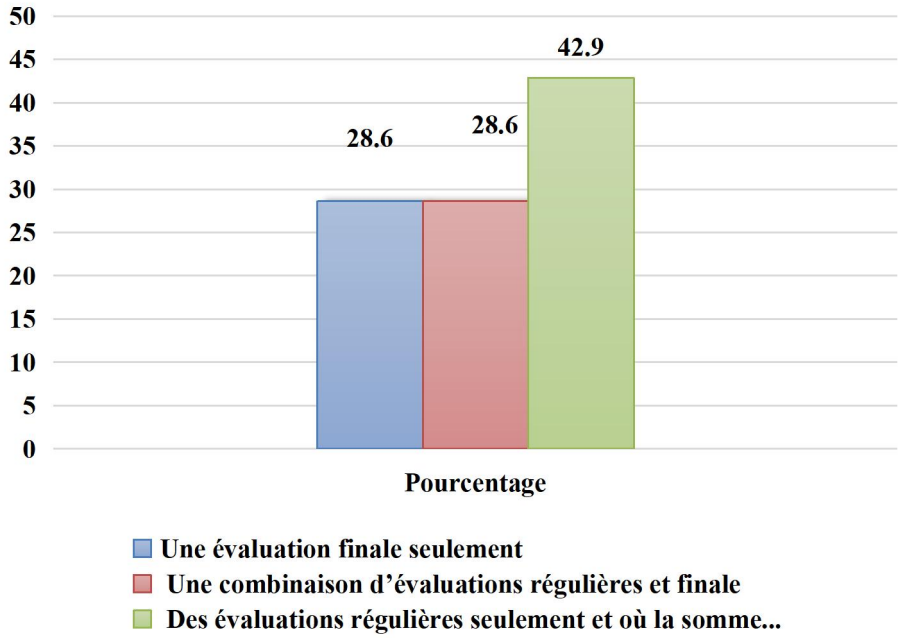
Barre graphique 4.52 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur le principal rôle qu'a joué l'évaluation formative durant l'intervention.

13. Suite à cette expérience, préférez-vous

	Fréquence	Pourcentage
Une évaluation finale seulement	4	28.6
Une combinaison d'évaluations régulières et finale	4	28.6
Des évaluations régulières seulement et où la somme de ces dernières sera comptabilisée comme note finale	6	42.9
Total	**14**	**100**

Tableau 4.80 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (suite à cette expérience, préférez-vous ?) que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (Des évaluations régulières seulement et où la somme de ces dernières sera comptabilisée comme note finale) avec un pourcentage de 42,9, suivi de chacune des options (Une évaluation finale seulement) et (une combinaison d'évaluations régulières et finale) avec un pourcentage de 28.6.



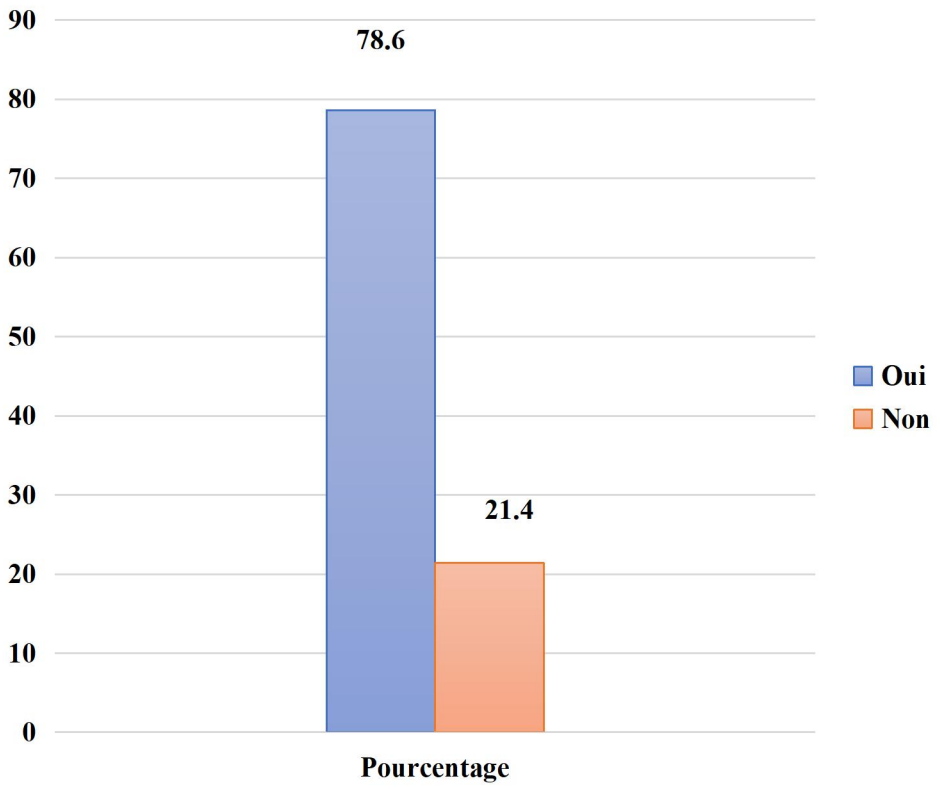
Barre graphique 4.53 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leurs préférences quant au type d'évaluation à appliquer lors de ce type d'interventions.

14. Trouvez-vous que l'évaluation finale (sommative) a réellement reflété vos progrès et acquis tout au long de cette formation?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	11	78.6
Non	3	21.4
Total	**14**	**100**

Tableau 4.81 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle a reflété réellement leurs progrès et acquis.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (trouvez-vous que l'évaluation finale (sommative) a réellement reflété vos progrès et acquis tout au long de cette formation ?) que le pourcentage le plus élevé était en faveur de l'option (oui) avec un pourcentage de 78,6, suivi de l'option (Non) avec un pourcentage de 21.4.



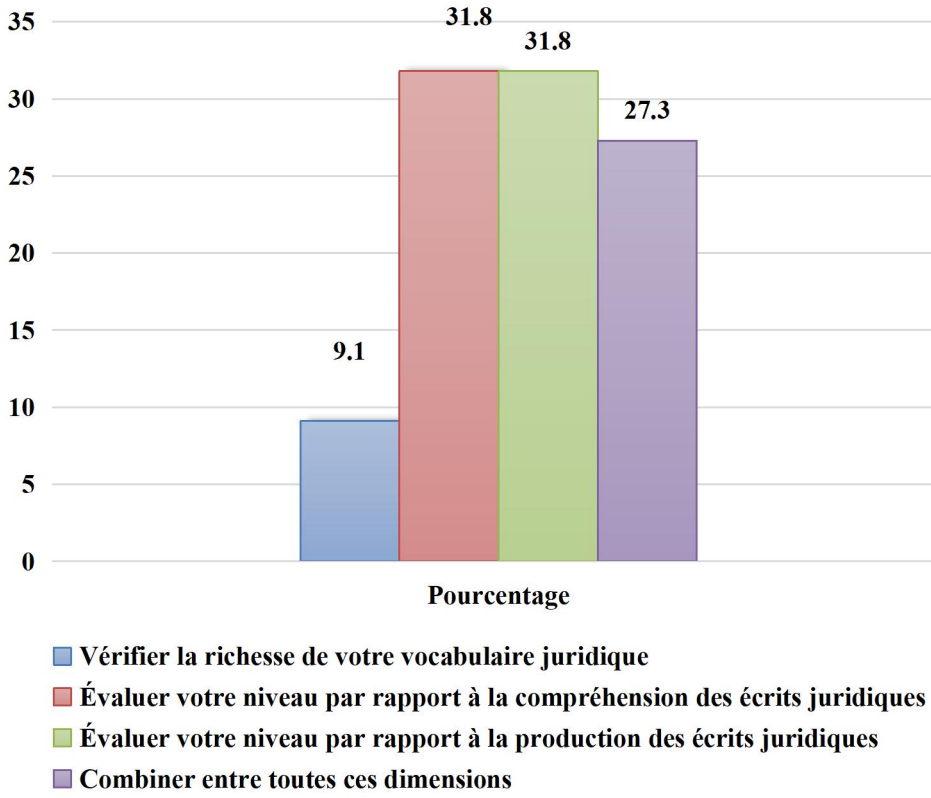
Barre graphique 4.54 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur opinion par rapport à l'évaluation finale (sommative) et si elle a reflété réellement leurs progrès et acquis.

15. Selon vous, l'évaluation finale a surtout permis de

	Fréquence	Pourcentage
Vérifier la richesse de votre vocabulaire juridique	2	9.1
Évaluer votre niveau par rapport à la compréhension des écrits juridiques	7	31.8
Évaluer votre niveau par rapport à la production des écrits juridiques	7	31.8
Combiner entre toutes ces dimensions	6	27.3
Total	**22**	**100**

Tableau 4.82 : Tableau représentatif des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur vision quant à la réelle fonction qu'a assuré l'évaluation sommative par rapport à cette formation.

Il ressort clairement du tableau ci-dessus, lié à la question (Selon vous, l'évaluation finale a surtout permis de ?) que le pourcentage le plus élevé était en faveur à la fois de l'option (Évaluez votre niveau par rapport à la compréhension des écrits juridiques) et de l'option (Évaluez votre niveau par rapport à la production des écrits juridiques) avec un pourcentage de 31,8, suivi de l'option (Combiner entre toutes ces dimensions) avec un pourcentage de 27,3, et le pourcentage le plus faible allait à l'option (Vérifiez la richesse de votre vocabulaire juridique) avec une valeur de 9.1.



Barre graphique 4.55 : Représentation graphique des réponses des participants du groupe expérimental à la question post-intervention, portant sur leur vision quant à la réelle fonction qu'a assuré l'évaluation sommative par rapport à cette formation.

4.10.2 Interprétation des résultats obtenus par le questionnaire post-intervention

Suite a l'intervention, un second échantillonnage de réponses a été réalisé afin d'apprécier l'effet concret du programme d'intervention. Les résultats atteints offrent une vue d'ensemble des avancées des participants, notamment en ce qui concerne la compréhension de textes juridiques, l'élargissement du vocabulaire et le perfectionnement de l'expression écrite. L'évaluation après intervention sert à quantifier l'efficacité du programme et à repérer les zones où des améliorations supplémentaires pourraient être réalisées.

- Compétence en français : Suite à l'intervention, 64,3% des participants affirment avoir progresse dans leur maitrise du français, illustrant l'effet bénéfique du programme sur l'assurance et la compétence linguistique.

- Interprétation de documents juridiques : Suite à l'intervention, plus de la moitié des participants (64.3) déclarent être en mesure de comprendre un document juridique ce qui témoigne d'une nette progression.

- Contenu du module de vocabulaire : Suite à l'intervention, tous les participants estiment que le programme amélioré a été beaucoup plus avantageux que le module de vocabulaire, sous-entendant que l'approche pratique a mieux satisfait aux exigences.

- Applicabilité pour les missions professionnelles à venir : Suite à l'intervention, 64,3% des participants estiment que le contenu du programme amélioré leur offre une base plus solide pour leurs futures missions professionnelles.

- Buts du module : Suite à l'intervention, les deux objectifs primordiaux du programme (la compréhension des textes juridiques et l'enrichissement du vocabulaire) sont considérés comme également bénéfiques.

- Challenges rencontrés : Suite à l'intervention, les problèmes de production écrite subsistent, mais la structuration des phrases et la compréhension se sont améliorées.

- Diminution de la nécessite de traduction arabe pour saisir un texte juridique : Suite à l'intervention, tous les participants n'ont plus besoin de recourir à la traduction des textes juridiques en arabe, ce qui témoigne d'une nette progression vers une compréhension directe.

- Inclinations pour le programme FOS : Suite à l'intervention, tous les participants attestent que le programme FOS, ancré dans des documents juridiques authentiques, leur a été d'une plus grande utilité que les cours de terminologie ordinaires.

- Activités jugées nécessaires pour l'amélioration : Suite à l'intervention, 92.9% des participants estiment que les exercices de rédaction sont primordiaux, et 100% considèrent la lecture de documents juridiques comme indispensable.

- Importance de l'évaluation formative : Suite à l'intervention, 92,9% des participants affirment que les évaluations fréquentes ont amélioré leur processus d'apprentissage, témoignant d'une forte préférence pour ce genre d'évaluation.

Suite à l'intervention, les résultats ont démontré une amélioration significative dans la maîtrise du français juridique, en particulier dans la compréhension des documents juridiques et la diminution de la dépendance à la traduction. Le programme a aussi contribué à perfectionner la rédaction écrite et à renforcer l'assurance des participants dans leurs aptitudes linguistiques. Les participants ont manifesté une nette préférence pour un programme basé sur des documents juridiques authentiques, ce qui a permis de mieux répondre à leurs exigences professionnelles. Toutefois, des problèmes demeurent, particulièrement en ce qui concerne l'écriture, indiquant qu'il est nécessaire d'intensifier les efforts pour améliorer cette aptitude.

4.11 Vérification des conditions d'application du test T et son adéquation aux données de l'étude

Pour vérifier les conditions d'application du test 1 et son adéquation aux données de la présente étude, deux tests fondamentaux ont été utilisés :

4.11.1 Test d'homogénéité

H0 : $S_1 = S_2$
H1 : $S_1 \neq S_2$

GT-GE Pré test			
Statistique de Levene	**ddl1**	**ddl2**	**Sig.**
0.689	**1**	**26**	**0.414**

Tableau 4.83 : Tableau représentatif du test d'homogénéité effectué sur l'échantillon (groupe témoin et groupe expérimental au Pré-test).

Grâce aux résultats du tableau sur l'homogénéité de l'échantillon et en comparant le seuil de signification calculé, estimé à (0,41) avec le seuil de signification spécifié par l'étude (α=0,05), nous acceptons l'hypothèse (H0), c'est-à-dire que les données sont homogènes.

4.11.2 Test de normalité

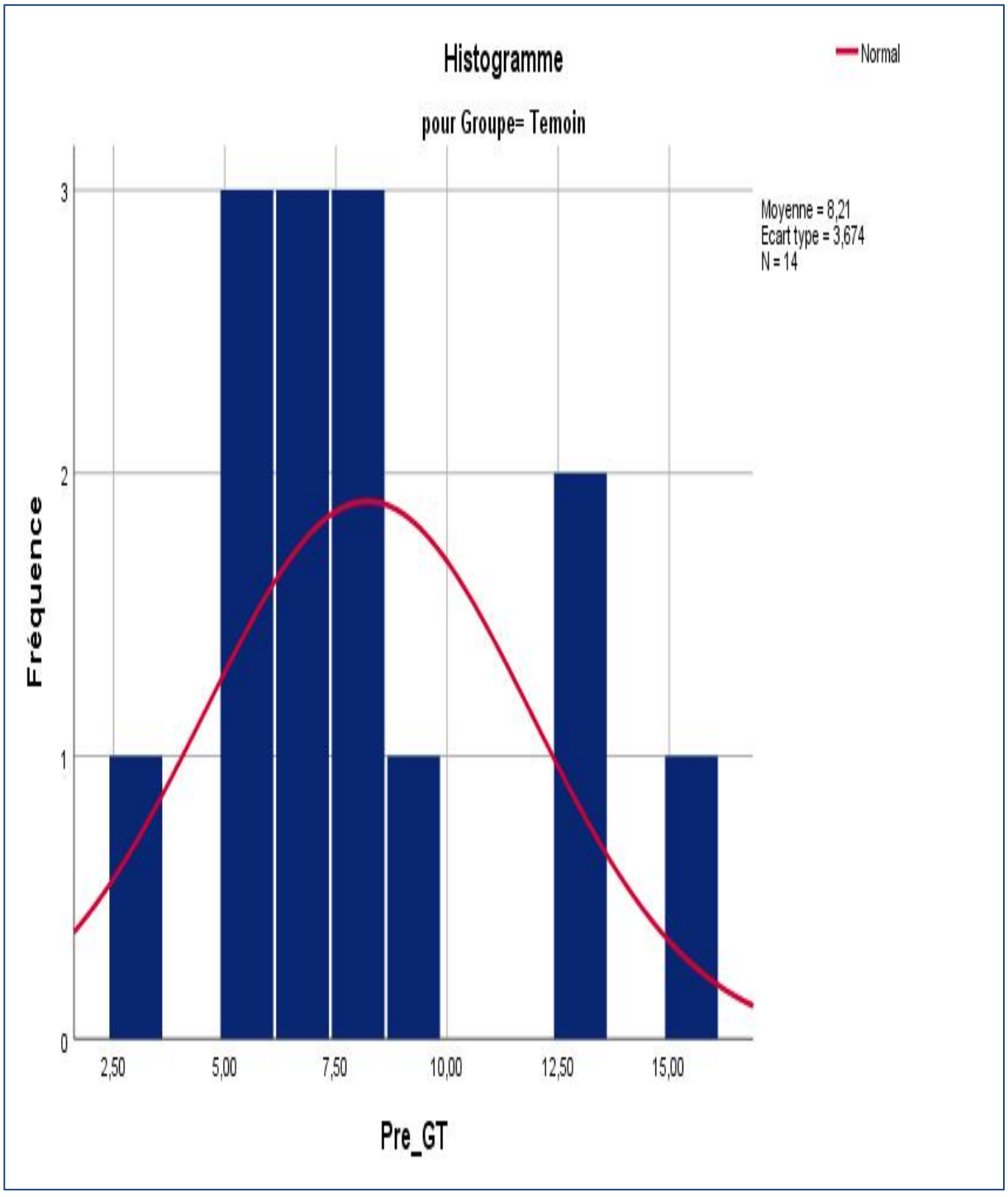
H0 : données suivant une distribution normale
H1 : données ne suivant pas une distribution normale

Tests de normalité			
	Shapiro-Wilk		
	Ddl	**Statistiques**	**Sig.**
Pré – Test GT	14	0.909	0.152
Pré – Test GE	14	0.911	0.164

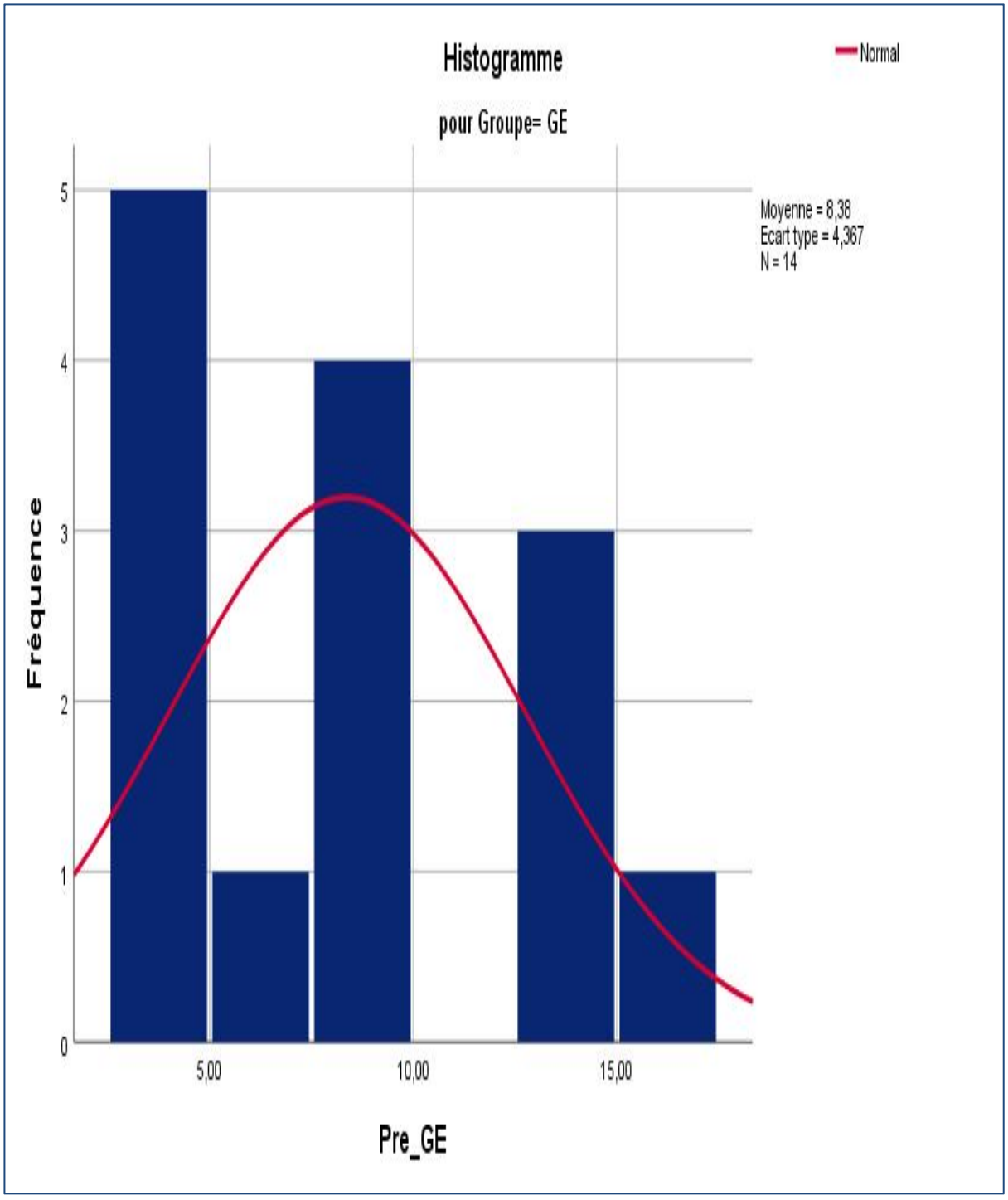
Tableau 4.84 : Tableau représentatif du test de normalité effectué sur l'échantillon (groupe témoin et groupe expérimental au Pré-test).

[Test de Shapiro-Wilk]

Le tableau ci-dessus montre les résultats de la modération de la distribution en comparant le niveau de signification spécifié par l'étude et estimé à (α=0,05), avec le niveau de signification calculé (Sig) dans les deux groupes, estimé à (GT 0.15) (GE 0.16), qui est une valeur supérieure au niveau de signification, par conséquent, nous acceptons l'hypothèse (H0), qui signifie que les données suivent une distribution normale.



Histogramme graphique 4.1 : Représentation graphique illustrant la normalité de la distribution pour le groupe témoin.



Histogramme graphique 4.2 : Représentation graphique illustrant la normalité de la distribution pour le groupe expérimental.

4.12 Interprétation, confrontation et Discussion des principaux résultats

4.12.1 Questionnaire pré-intervention VS. Questionnaire post-intervention

Ce questionnaire avait pour but d'évaluer l'influence d'un programme d'intervention sur les aptitudes linguistiques des participants, plus précisément en ce qui concerne le français juridique. Ce questionnaire, qui aborde des sujets tels que la maitrise du français, la compréhension des textes juridiques et les préférences en matière de méthodes d'enseignement et d'évaluation, cherche à évaluer les évolutions observées avant et après l'intervention. Les résultats obtenus fournissent une analyse approfondie de la performance du programme, soulignant les aspects à perfectionner et les zones où les participants ont constaté des avancements notables.

Subséquent l'analyse comparative réalisée sur les réponses recueillies par le biais des questionnaires avant et après l'intervention. Donc, chaque réponse du questionnaire pré-intervention est mise en parallèle avec sa correspondance dans le questionnaire post-intervention.

Section 1: Niveau en français, perception du module de terminologie et besoins pour les tâches professionnelles

1. Pour ce qui est du « Niveau en français »

Avant l'intervention: La plupart des participants (57.1 %) jugent avoir un niveau intermédiaire en français, alors que 35,7% se décrivent comme ayant un niveau faible et 7.1% comme ayant un niveau excellent.

Après l'intervention: 64,3% déclarent avoir constaté une progression de leur niveau en français, tandis que 28,6% estiment qu'il y a eu une amélioration modeste.

Analyse comparative : Avant l'intervention, la plupart des participants se consideraient comme ayant un niveau intermédiaire ou faible en français, ce qui témoigne de défis dans la maîtrise du langage dans une situation juridique. Suite à P'intervention, une plus grande proportion (64,3 %) pense avoit constate une amelioration notable de leur niveau. Ceci démontre que le programme a directement influence la confiance des participants dans leur aptitude à comprendre et utiliser la langue française.

Commentaire synthétique: L'augmentation de la perception de l'amélioration du niveau en français indique que l'intervention a réussi à améliorer les compétences linguistiques des participants. Cela indique que la méthode d'intervention a contribué à renforcer leur assurance dans leurs capacités en français.

2. Concernant la « Compréhension de textes juridiques »

Avant l'intervention: Uniquement 28,6% des personnes interrogées jugent leur niveau suffisant pour saisir un texte juridique, tandis que 71.4% affirment le contraire.

Après l'intervention: Dorénavant, 64,3% des participants pensent être capables de lire et de saisir un texte juridique.

Analyse comparative: Avant l'intervention, la plupart des participants se considéraient incapables de saisir un texte juridique, mettant ainsi en évidence un besoin de formation spécialisée dans ce secteur. Suite à l'intervention, une majorité significative de participants (64,3 %) déclare maintenant être en mesure de comprendre un texte juridique. Cela prouve que le programme a eu une influence bénéfique en rehaussant la capacité à Comprendre les textes juridiques chez les participants.

Commentaire synthétique : Le progrès notable dans la capacité des participants à saisir un texte juridique suite à l'intervention témoigne de l'efficacité du programme pour améliorer leurs aptitudes en compréhension de documents juridiques

3. En ce qui concerne le Contenu du module de terminologie

Avant l'intervention : 64,3% le trouvent modérément utile, tandis que 35.7% le perçoivent comme sans utilité.

Après l'intervention: 64.3% des participants estiment que le contenu du programme de formation a été largement plus bénéfique que la section sur la terminologie

Analyse comparative: Avant l'intervention, les participants estimaient que le contenu du module de terminologie était insuffisant, une grande proportion d'entre eux le considérant comme moyennement utile ou sans valeur. Suite à l'intervention, tous les participants ont jugé que le programme amélioré était nettement plus avantageux, ce qui démontre que l'approche plus tangible axée sur des documents juridiques réels a davantage satisfait les attentes des participants.

Commentaire synthétique: L'intervention a manifestement dépassé le module de terminologie initial, ce qui indique que la méthode basée sur la pratique, impliquant l'usage de documents juridiques concrets, s'est révélée plus pertinente et performante pour les participants.

4. Pour ce qui est de la « Pertinence pour les futures tâches professionnelles »

Avant l'intervention: Tous les participants pensent que le contenu terminologique ne répondait pas à leurs besoins pour leurs activités professionnelles à venir.

Après l'intervention: 64.3% estiment que le contenu disciplinaire enrichi par le programme offre une base plus solide pour leurs futures responsabilités professionnelles.

Analyse comparative : Avant l'intervention, tous les participants jugeaient que le contenu du module de terminologie n'était pas en adéquation avec leurs exigences professionnelles Suite à l'intervention, 64.3% des participants ont estimé que le contenu élargi du programme offrait un socle plus solide pour leurs missions à venir Cela indique que la méthode mise en place par l'intervention a mieux armé les participants pour les défis professionnels futurs

Commentaire synthétique : Cette intervention a amélioré la préparation des participants à leurs futurs rôles professionnels, en proposant un contenu plus pertinent et utilisable dans le contexte pratique du droit.

5. Pour les Objectifs du module

Avant l'intervention: La plupart des participants (64,3 %) estiment que le module a principalement aidé à mémoriser et enrichir leur vocabulaire juridique

Après l'intervention: Les deux buts primordiaux du programme ont été considérés comme tout aussi bénéfiques la simplification de la compréhension des textes juridiques et l'enrichissement du vocabulaire juridique

Analyse comparative: Avant l'intervention, le module de terminologie paraissait principalement focalisé sur l'élargissement du vocabulaire juridique. Suite à l'intervention, les participants ont estimé que l'objectif de déchiffrer les textes juridiques était tout aussi primordial, ce qui témoigne d'une extension des buts du programme pour mieux s'adapter aux exigences des participants dans la maîtrise des compétences juridiques.

Commentaire synthétique: L'action a élargi les finalités du programme, en équilibrant l'accent sur l'amélioration du vocabulaire et la compréhension des textes de loi, permettant ainsi aux participants de se sentir plus aptes à affronter les défis juridiques.

Section 2: Difficultés rencontrées et bénéfices du programme de FOS

6. Concernant la principale difficulté en français juridique

Avant l'intervention: La rédaction d'un texte représente le principal défi (35.9%). Survie par la compréhension d'un texte et l'organisation des phrases.

Après l'intervention: L'élaboration d'un texte demeure le principal défi (31.8%), Suivi de la compréhension et de l'organisation des phrases (22.7% pour chaque catégorie)

Analyse comparative: Avant l'intervention, le principal défi rencontré par les participants était la production écrite (35,9 %), suivi par des problèmes liés à la compréhension et à l'organisation des phrases. Suite à l'intervention, même si le défi en matière de rédaction persiste (31,8%), on note une réduction significative des problèmes liés à la construction des phrases et à la compréhension. Ceci démontre qu'il y a eu une progression globale dans la rédaction et l'organisation des idées.

Commentaire synthétique: L'intervention a contribué à atténuer certains problèmes associés à l'écriture et à la construction des phrases, cependant, l'écriture demeure un domaine crucial qui requiert plus d'efforts.

7. Pour ce qui est du « passage par l'arabe pour le comprendre un texte juridique rédigé en français »

Avant l'intervention: 71,4% des personnes interrogées affirment qu'elles doivent fréquemment traduire les textes de loi en arabe pour les saisir.

Après l'intervention: 71,4% des participants ne nécessitent plus de recourir à la traduction pour comprendre les textes juridiques en français.

Analyse comparative: Avant l'intervention, la plupart des participants nécessitaient une traduction en arabe pour saisir un texte juridique rédigé en français. Suite à l'intervention, tous les participants ont déclaré ne plus être dépendants de cette traduction. Cela indique que la stratégie du programme a facilité une meilleure compréhension des documents juridiques en français, diminuant par conséquent le besoin de traduction.

Commentaire synthétique : L'opération a grandement diminue le recours à la traduction, démontrant ainsi un progrès significatif dans la compréhension directe des documents juridiques en français.

8. Pour ce qui est de « l'utilité d'un programme de FOS basé sur des documents juridiques authentiques comparativement à de simples cours de terminologie »

Avant l'intervention: Tous les participants considèrent que le programme FOS serait plus bénéfique

Après l'intervention: Tous les participants affirment que le programme FOS leur a été plus bénéfique que des cours de terminologie.

Analyse comparative: Avant et après la formation, tous les participants ont jugé que le programme axé sur des documents juridiques authentiques était plus bénéfique que de simples cours de terminologie. Ce constant démontre que la méthode basée sur de véritables documents juridiques a été considérée comme nettement plus pertinente et performante.

Commentaire synthétique: L'approche qui s'appuie sur des documents juridiques authentiques a reçu un consensus favorable, démontrant que l'emploi de matériaux réels enrichit la formation et répond plus efficacement aux exigences des participants.

9. Concernant « l'éventualité ou un tel programme existerait, et ce qu'il est sensé privilégier »

Avant l'intervention: 57,1% des participants préfèrent la compréhension écrite. 28.6% se concentrent sur l'expression écrite, tandis que 14,3% privilégient l'élargissement du vocabulaire ou une méthode équilibrée

Après l'intervention: 64,3% des participants estiment qu'il est crucial de mettre l'accent sur la compréhension et la production écrite, tout en accordant une importance particulière à l'élargissement du vocabulaire

Analyse comparative: Avant l'intervention, les participants mettaient principalement l'accent sur la compréhension et la production écrites, accordant moins d'importance à l'élargissement du vocabulaire. Suite à l'intervention, on note une tendance à se diriger vers un équilibre entre la compréhension, la production écrite et l'élargissement du vocabulaire. Cela démontre que l'intervention a suscite une sensibilisation accrue à l'importance d'une approche globale dans l'enseignement du français juridique.

Commentaire synthétique: L'intervention a engendré une transformation significative, favorisant une sensibilisation grandissante à l'importance d'une approche équilibréc intégrant la compréhension, la rédaction et l'élargissement du vocabulaire pour une maitrise totale du français juridique.

10. « Pour progresser, quel type d'activités vous semble la plus efficace? »

Avant l'intervention: 85,7% des intervenants favorisent les actions pratiques comme la lecture et l'analyse de documents juridiques réels, alors que 78,6% optent pour les taches d'écriture.

Après l'intervention: 92.9% estiment que les exercices d'écriture sont indispensables, tandis que 100% considèrent la lecture des documents juridiques comme incontournable.

Analyse comparative : Les goûts des participants ont été constants avant et après l'intervention, favorisant particulièrement les activités concrètes telles que l'étude de textes juridiques et les exercices rédactionnels. Suite à l'intervention, le pourcentage de participants considérant la rédaction comme indispensable a grandi, indiquant que cette tâche a gagné en importance dans le contexte de leur évolution.

Commentaire synthétique : Le focus sur les activités pratiques est un élément constant dans les réponses précédant et suivant l'intervention, démontrant que les participants apprécient la valeur de l'apprentissage actif via des exercices tangibles et concrets,

Section 3: Rôle de l'évaluation formative et sommative

11. Concernant « l'apport des activités d'évaluation régulières en terme de facilité de l'apprentissage et leur contribution à le perfectionner »

Avant l'intervention: 78,6% des personnes interrogées estiment que des évaluations fréquentes peuvent rendre l'apprentissage plus facile et plus efficace.

Après l'intervention: 92.9% des participants considerent que les évaluations fréquentes ont facilité et amélioré leur processus d'apprentissage

Analyse comparative: Avant l'intervention, la plupart des participants croyaient que les évaluations fréquentes pouvaient optimiser leur apprentissage. Suite à l'intervention, cette impression s'est intensifiée, 92.9% des participants ont déclaré que les évaluations périodiques ont amélioré leur apprentissage. Cela indique que les évaluations continues sont désormais considérées comme un instrument essentiel pour surveiller l'évolution et perfectionner les aptitudes.

Commentaire synthétique : L'intervention a contribué à renforcer l'engagement des participants envers les évaluations fréquentes, soulignant leur importance essentielle dans la progression et l'amélioration de l'apprentissage

12. En ce qui concerne « la valeur principale de l'évaluation formative »

Avant l'intervention: 92.9% des participants ont mis en évidence que l'évaluation formative est utilisée pour identifier et rectifier les erreurs, alors que 78,6% jugent qu'elle facilite le suivi de l'évolution.

Après l'intervention: L'accent sur l'identification et la correction des erreurs demeure constant, 92.9% des participants manifestant cette inclination, alors que 92,9% estiment également que l'évaluation formative leur offre la possibilité de suivre et d'évaluer leur avancement

Analyse comparative: Les conclusions indiquent une constance dans les inclinations des participants avant et après l'action. On considère l'évaluation formative comme un outil essentiel pour identifier les fautes et surveiller l'évolution. Cette constance révèle que les participants accordent une importance particulière à l'évaluation continue pour moduler leur processus d'apprentissage et assurer un progrès constant.

Commentaire synthétique: Les évaluations formatives sont considérées comme un instrument indispensable pour surveiller l'évolution et adapter l'enseignement, soulignant ainsi la nécessité de retours réguliers pour une amélioration continue.

13. Concernant la « Préférence du type d'évaluation à adopter »

Avant l'intervention: 71.4% des participants a l'enquête sont en faveur d'un mélange d'évaluations continues et finales.

Après l'intervention La préférence pour un mélange d'évaluations continues et finales demeure constante, avec un taux de 71.4%

Analyse comparative : Les résultats indiquent un grand soutien pour l'approche d'évaluation hybride, qui fusionne des évaluations périodiques avec une évaluation finale, tant avant qu'après l'intervention. Cette préférence suggère que les participants jugent nécessaire d'avoir un suivi constant tout au long du processus d'apprentissage, avec une évaluation conclusive pour apprécier l'évolution globale.

Commentaire synthétique : Les participants maintiennent leur préférence pour un système d'évaluation hybride, qui leur offre une traçabilité détaillée et exhaustive de leur avancement.

14. Pour ce qui est de « l'évaluation finale (sommative) et si elle reflète réellement les progrès et acquis des apprenants »

Avant l'intervention: 64.3% des participants jugeaient que l'évaluation finale était représentative de leurs avancées, tandis que 35,7% demeuraient sceptiques.

Après l'intervention: 71,4% des personnes interrogées ont estimé que l'épreuve finale reflétait bien ce qu'ils avaient appris, même si un nombre réduit de participants demeurait sceptique.

Analyse comparative : Les réponses antérieures et postérieures à l'intervention indiquent que la plupart des participants jugent l'évaluation finale comme une bonne représentation de leurs progrès. Toutefois, un pourcentage réduit demeure dubitatif quant à sa capacité à comprendre tous les éléments de leur apprentissage. Cela indique que même si l'évaluation sommative est bénéfique, elle pourrait ne pas refléter intégralement la progression des aptitudes des participants.

Commentaire synthétique : L'évaluation finale est considérée comme un bon indicateur de l'avancement accompli, même si quelques participants demeurent sceptiques quant à sa capacité à capturer la totalité de leur savoir.

15. Pour « le rôle de l'évaluation finale et ce qu'elle pourrait refléter »

Avant l'intervention: Selon 85,7% des participants, l'évaluation finale devrait englober divers aspects de l'apprentissage, y compris l'étendue du vocabulaire et la compréhension des textes de droit.

Après l'intervention: 92.9% des participants ont une préférence pour une évaluation globale qui englobe tous ces aspects.

Analyse comparative: Les participants ont manifesté le désir que l'évaluation finale prenne en compte divers aspects de leur avancée, y compris le vocabulaire, la compréhension et l'expression écrite. L'analyse révèle une nette préférence pour une évaluation prenant en compte toutes ces dimensions, laissant entendre que les participants identifient le besoin d'une démarche globale dans l'évaluation.

Commentaire synthétique: L'évaluation finale doit être exhaustive et englober tous les aspects du développement des compétences en français juridique. Les participants désirent une évaluation globale qui englobe la compréhension, l'expression et le vocabulaire.

L'analyse de ces résultats indique que l'intervention a significativement contribué à améliorer les aptitudes des participants, en particulier en termes de compréhension des textes de loi, d'expression écrite et d'élargissement du vocabulaire. Les participants ont manifesté une inclinaison grandissante pour un système d'évaluation continue, associé à des contrôles finaux, tout en mettant en exergue l'importance des travaux pratiques, comme l'interprétation de textes juridiques réels et les exercices de rédaction. Malgré ces avancées, il existe encore des pistes de progrès, notamment dans le secteur de l'écriture, qui reste un défi pour certains intervenants

Pour résumer, l'intervention a porté ses fruits, toutefois, un travail supplémentaire est requis pour assurer une progression constante. Cela passe par une augmentation des activités pratiques et l'adaptation des méthodes d'évaluation afin de mieux correspondre à l'évolution des aptitudes des participants.

4.12.2 Pré-test VS. Post-test

En étudiant les performances des participants dans le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin via des pré-tests et post-tests, notamment en scrutant les variations entre ces deux évaluations et en mettant en parallèle les résultats dans diverses catégories (compréhension, production), nous constatons que les données recueillies pour le groupe test démontrent des progrès notables entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale. Les statistiques révèlent que les divergences entre les deux examens sont notables, ce qui suggère que l'intervention a eu un effet bénéfique

Les données globales pour le groupe expérimental montrent une hausse notable des scores allant du pré-test (Moyenne 8.37) au post-test (Moyenne 12.62). Le calcul du t (11.32) et la valeur p (0.000) témoignent d'une différence significative sur le plan statistique, soulignant ainsi une amélioration notable.

On note aussi une progression notable dans les résultats de compréhension, le score moyen passant de 4.51 (Pré -Test) à 6.62 (Post-Test). Le test 1 (11.76) et le p-value (0.000) révèlent une différence notable, indiquant une amélioration de la compréhension suite à l'intervention.

On a également constaté une amélioration significative de la production, avec une moyenne qui est passée de 3.85 à 6. Les résultats (Test 18.63, p0.000) révèlent que l'intervention a eu un impact positif notable sur la production des participants Pour le groupe de contrôle, les données indiquent qu'il n'existe aucune variation notable entre les pré-tests et les post-tests. Les performances en compréhension et en production ne présentent pas d'amélioration significative.

Les performances en compréhension et en production ne présentent pas d'amélioration significative. Concernant la compréhension, le groupe de contrôle révèle une diminution de la moyenne, passant de 4.39 (Pré -Test) à 4.23 (Post-Test). Le résultat du test 1 (0.91) ainsi que la valeur p (0.37) montrent que la différence entre les deux examens n'est pas significative, suggérant qu'aucune amélioration n'a été constatée. Les données relatives à la production dans le groupe de contrôle indiquent une moyenne de 3,82 (Pré -Test) et de 3.75 (Post-Test). La valeur p (0.75) montre qu'il n'y a pas de différence notable entre les pré-tests et les post-tests, insistant sur l'absence de modification.

L'analyse comparative des deux groupes révèle que le groupe expérimental a démontré une amélioration marquée dans toutes les catégories évaluées, tandis que le

groupe contrôle n'a présenté aucun changement significatif. Cela atteste de l'efficacité de l'intervention au sein du groupe expérimental.

Ainsi, l'intervention a influence de manière significative le groupe expérimental, avec des progrès marqués en compréhension et en expression. De leur côté, le groupe témoin n'a démontré aucune variation notable entre les pré-tests et les post-tests. Ces résultats indiquent que l'intervention a été efficace pour le groupe expérimental.

4.12.3 Les trois tests entre eux

Lors des tests effectués sur le groupe test. On procède à l'analyse des données en tenant compte des statistiques recueillies (moyennes, écart-types, valeur L. valeur pi pour vérifier s'il y a des disparités notables entre les divers tests réalisés (Test 1. Test 2 et Test 3) concernant les aptitudes de compréhension et d'expression des participants.

Les différences marquées entre le Test 1 et le Test 2 pour le groupe expérimental sont illustrées par une valeur t de 13.27 et une p-value de 0.000, démontrant que la variation constatée est d'une signification statistique indéniable. Les résultats des deux examens (Test 1-10.01 et Test 28.98) indiquent une petite diminution des performances. Cependant, l'amélioration demeure notable. Cette progression pourrait être associée à la période d'intervention, indiquant que le groupe test a démontré une évolution ou une amélioration dans les aptitudes évaluées, notamment en termes de production et de compréhension.

Les divergences notées entre Test 1 et Test 2 en ce qui concerne la compréhension sont aussi statistiquement pertinentes, avec un score t de 8.03 et une valeur p de 0.000.

Les résultats des tests (Test 15.26 et Test 24.80) révèlent une petite baisse de la performance, néanmoins, cette réduction n'est pas assez significative pour mettre en

doute l'efficacité de l'intervention expérimentale. Effectivement, les performances globales sont toujours meilleures que celles du groupe de contrôle, ce qui témoigne d'une amélioration de la compréhension malgré quelques variations mineures.

Une différence notable est également observable entre le Test 1 et le Test 2 en termes de production (valeur 18.00, valeur p=0.000). Bien que le Test 1 présente une moyenne plus élevée (4.75) que le Test 2 (4.17), cette légère baisse demeure statistiquement pertinente. Cela pourrait suggérer un certain défi dans l'implémentation concrète des aptitudes apprises lors de l'intervention, ou encore un phénomène de fatigue ou de familiarité avec le test, diminuant ainsi la performance en production bien qu'elle ait commencé sur une bonne note.

Une amélioration notable des performances est remarquée entre le Test 2 et le Test 1. Avec une valeur t de 6.51 et une p-value de 0.000, ce qui indique une différence statistiquement significative. Les moyennes des évaluations (Test 2898 ct Test 3-10.83) révèlent une amélioration constante des aptitudes des participants. Cela pourrait être attribué à l'accumulation de savoir ou à une amélioration dans la mise en œuvre des compétences acquises. Cela démontre que l'intervention a produit un impact durable sur le groupe test.

Pour ce qui est de la compréhension, une différence significative sur le plan statistique (1-value 6.51, p-value 0.000) a été observée entre le Test 2 et le Test 3, avec une moyenne supérieure pour le Test 3 (5.76) par rapport au Test 2 (4.80). Cette progression peut être due à l'impact de l'intervention sur les capacités cognitives, les participants ayant sans doute amélioré leur aptitude à saisir les informations durant la période séparant les tests. L'amélioration est donc un indicateur positif de l'efficacité de l'intervention.

Les données de production entre le Test 2 et le Test 3 indiquent une progression constante (t-value 7:48, p-value 0.000), avec une moyenne du Test 3 (5.07) qui dépasse celle du Test 2 (4.17). Ce contraste est également notable, signifiant que les

participants ont poursuivi leur évolution en matière de production suite à l'intervention. Cela pourrait aussi indiquer une augmentation de la confiance en soi des participants, leur permettant d'exceller d'avantage dans cette activité.

L'examen des résultats des trois évaluations met en évidence des progrès significatifs chez les participants en termes de compétences en compréhension et production. En étudiant les résultats des différents tests, on peut noter des évolutions intéressantes qui laissent entrevoir une progression constante des performances des participants au fil de leurs interventions.

Les données indiquent une petite baisse de performance entre le Test 1 et le Test 2. Les scores moyens des deux évaluations (Test 1 10.01, Test 28.98) indiquent un déclin de la performance dans certains domaines néanmoins, cette variation demeure significative sur le plan statistique, suggérant que les participants ont traverse un processus d'adaptabilité ou de acquisition de connaissances. Ce changement pourrait être le résultat d'une première adaptation aux tâches évaluées ou d'une augmentation de la complexité des épreuves dans le Test 2. Quoi qu'il en soit, il s'inscrit dans une dynamique positive de progression.

On constate une progression notable entre le Test 2 et le Test 3. Les scores passent de 8.98 à 10.83 pour le Test 3, montrant une amélioration significative des habiletés des participants, surtout en matière de production et de compréhension. Cette progression pourrait être due à l'impact de l'intervention sur les participants, qui ont sans doute consolidé leur saisie des concepts au cours du temps.

Donc, en examinant les moyennes générales des trois épreuves, nous remarquons que malgré quelques variations dans certaines aptitudes, les participants démontrent clairement une progression entre chaque épreuve, spécialement de l'Epreuve 2 à l'Epreuve 3. Les résultats en évolution indiquent que l'intervention a eu un impact positif constant. Cette tendance est particulièrement marquée dans les secteurs de la compréhension (5.26 à 5.76) et de l'expression (4.75 à 5.07), où une progression

constante des moyennes est observable. Toutes les divergences notées sont statistiquement pertinentes, comme le démontrent les valeurs t élevées et les p-values en dessous de 0.05, ce qui atteste de l'efficacité de l'intervention expérimentale. Les résultats des évaluations indiquent des progrès notables dans les aptitudes à comprendre et produire chez les participants à chaque phase de l'intervention. Des valeurs t élevées et des p-values en dessous de 0.05 démontrent que les variations constatées entre les tests sont statistiquement pertinentes. Ces conclusions laissent à penser que l'intervention testée a eu un effet bénéfique sur les performances des participants dans les domaines évalués.

4.12.4 Le pré et Le post-test VS. Les trois tests

Les données indiquent que 76,6% des participants du groupe expérimental appartiennent à la catégorie d'âge 21-24 ans. La tranche d'âge 29-32 ans suit de prés avec 14,3%, puis viennent les 25-28 ans qui ne représentent que 7,1%. Cela indique que le groupe test est majoritairement constitué de jeunes adultes, ce qui pourrait indiquer une plus grande facilité et un intérêt à participer à des recherches de ce genre parmi cette tranche d'âge. Cela peut aussi illustrer des décisions méthodologiques où ce groupe d'âge est spécifiquement visé pour diverses interventions.

Le groupe expérimental compte une proportion légèrement plus élevée de femmes (64.3%) par rapport aux hommes (35,7%). Plusieurs éléments peuvent expliquer cette divergence, tels que des préférences socioculturelles pour certaines communautés ou tout simplement à un choix d'échantillonnage qui favorise une plus grande participation féminine.

Par conséquent, le groupe test se compose majoritairement de jeunes adultes ayant entre 21 et 24 ans (76,6%), suivi par ceux ayant entre 29 et 32 ans (14,3%). Dans ce

groupe. On note une légère prédominance féminine avec 64,3% de femmes contre 35,7% d'hommes

Les résultats des examens concernant la Performance générale indiquent une progression significative du groupe test entre le pré-test et le post-test, avec une augmentation moyenne de 4,25 points entre ces deux évaluations. Cette différence est significative d'un point de vue statistique (p=0.000), ce qui suggère que l'intervention a eu un effet bénéfique sur les participants. Le progrès constaté pourrait être le reflet d'une meilleure acquisition de compétences ou de connaissances suite à l'intervention. On a constaté une amélioration notable de la compréhension, avec un progrès moyen de 2,10 points. Cette progression est statistiquement pertinente (p=0,000), ce qui signifie que les participants ont mieux assimilé les notions traitées suite à l'intervention.

L'augmentation de la production a démontré un bénéfice moyen de 2,15 points, avec une différence ayant une signification statistique (p=0.000) Cela indique que l'intervention a aussi eu un impact positif sur la capacité des participants à mettre en pratique les connaissances ou compétences acquises.

Par conséquent, l'intervention a entraîné des progrès notables dans la compréhension et l'expression des participants. En ce qui concerne la compréhension, une amélioration de 2,10 points a été notée entre le pré-test et le post-test, soulignant l'efficacité de l'intervention.

Dans le domaine de la Production, on a noté un gain de 2,15 points, ce qui indique une amélioration des compétences dans l'application pratique des savoirs.

Par conséquent, une amélioration moyenne de 4,25 points, qui atteste de l'effet bénéfique de l'intervention sur toutes les compétences évaluées. Le groupe de contrôle n'a démontré aucune différence notable entre les tests préliminaires et finaux, que ce soit en termes de compréhension ou d'expression.

Il n'y a pas de divergence notable dans les résultats du groupe de contrôle en ce qui concerne la compréhension, indiquant que l'absence d'intervention n'a pas entraîné d'améliorations Le calcul t 0,91 et p 0.37 indique que les résultats des tests pourraient être le fruit du hasard ou d'autres facteurs en dehors de l'intervention.

Aussi, aucun écart notable n'a été noté dans le groupe de contrôle en ce qui concerne la production. Le p= 0,75 signale qu'aucun progrès majeur n'a été réalisé, confirmant que l'intervention au sein du groupe test a entraîné des résultats notables. Donc, aucune différence notable entre les pré-tests et post-tests n'a été démontrée dans le groupe témoin, que ce soit en termes de compréhension ou de production. Cela suggère que l'absence d'intervention n'a pas provoqué de modification des performances, confirmant ainsi l'effet constaté dans le groupe test.

En analysant les évaluations consécutives au sein du groupe expérimental, on constate qu'une petite baisse des résultats a été observée entre le Test 1 et le Test 2. Cependant, cette différence demeure statistiquement pertinente (p 0,000), ce qui pourrait indiquer des changements dans les conditions des épreuves ou les performances des participants

Une progression marquée a été constatée entre le Test 2 et le Test 3, avec un accroissement moyen de 1.85 point. Ceci montre que les participants ont constamment évolué à travers les tests, soulignant que l'intervention a produit un impact positif constant. On a constaté une progression constante entre le Test 1 et le Test 3. Notamment entre le Test 2 et le Test 3, avec un score améliore de 1 point 85.

Cela indique un processus d'apprentissage graduel, soutenant l'idée que l'intervention a eu un impact positif et de longue durée sur les aptitudes des participants. Par conséquent, les observations du groupe test démontrent une progression notable et constante entre les évaluations, aussi bien en matière de compréhension que

d'expression, avec des données statistiquement significatives. Le groupe témoin n'a démontré aucune progression, ce qui souligne l'effet de la mesure mise en œuvre.

Pour résumer, cette étude a révélé une amélioration notable des compétences des participants dans le groupe test, avec des progrès quantifiables observés entre les évaluations préliminaires et finales dans divers domaines comme la compréhension et l'expression. Les membres du groupe test ont démontré une meilleure assimilation des informations et une application concrète des savoirs acquis. L'intervention parait avoir produit un effet bénéfique, en particulier avec une amélioration moyenne de 4,25 points dans la performance générale, ainsi que des hausses notables dans les scores de compréhension (2,10 points) et de production (2,15 points). Par contre, le groupe de témoin n'a présenté aucune amélioration notable, soulignant l'hypothèse que les modifications constatées dans le groupe test sont attribuables à l'intervention.

Les analyses comparatives des tests consécutifs au sein du groupe test ont démontré une progression constante, indiquant que l'impact de l'intervention est à la fois persistant et amplifié au fil du temps. Finalement, l'absence de divergences dans le groupe de contrôle confirme que l'effet constaté dans le groupe expérimental est effectivement associé à l'intervention, et pas à des éléments extérieurs.

En résumé, cette recherche prouve l'efficacité de l'intervention sur le groupe expérimental, ayant un effet quantifiable et pérenne sur la compréhension et l'expression. Par conséquent, l'intervention a non seulement renforce les aptitudes des participants, mais elle a également démontré un impact durable et quantifiable, avec des répercussions significatives sur les approches éducatives mises en œuvre.

4.12.5 Les résultats des différentes analyses VS. Les hypothèses de recherche

Sur la base des travaux de Black et William (1998), chercheurs et enseignants à l'échelle mondiale ont cherché à valider et démontrer l'efficience des évaluations dans leur contexte spécifique, notamment l'évaluation formative, compte tenu de son rôle crucial dans la vérification et le jugement de l'efficacité ou non du programme FOS proposé par l'auteur. Cela est suivi, bien sûr, par l'évaluation sommative qui vient confirmer et certifier les progrès réalisés par les étudiants grâce à l'intervention, tout en demeurant toujours lie aux résultats de l'évaluation formative.

Au moyen de cette étude, nous chercherons à suivre les traces de ces chercheurs et enseignants en utilisant l'évaluation sommative pour mesurer l'efficacité de l'évaluation formative qui sera également mise au service du programme de FOS spécifiquement élaboré pour la filière universitaire en Droit, et plus précisément pour les étudiants en Master) en Droit. Dans cette optique, le chercheur s'est fixé les objectifs suivants :

Tout d'abord, il est nécessaire d'identifier les principaux défis et les compétences spécifiques que ces étudiants de Master 1 en Droit doivent acquérir concernant le Français juridique. Cela les aidera non seulement dans leurs futures responsabilités professionnelles, mais aussi dans leur parcours académique actuel.

En second lieu, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure l'évaluation formative aide à guider ces étudiants dans l'assimilation progressive du contenu de FOS proposé, mais aussi d'apprécier à quel point l'évaluation sommative reflète le degré d'acquisition des compétences et des capacités que l'intervention visait à promouvoir.

Et en troisième lieu, d'évaluer l'efficacité du programme de FOS proposé en se référant aux résultats de l'évaluation formative et sommative. Et donc, évaluer si le

contenu proposé a aidé ou pas nos participants à améliorer leurs capacités de compréhension et d'expression écrite dans leur champ d'étude.

Pour atteindre ces buts, l'expert a fondé son travail sur diverses hypothèses et a utilisé une gamme d'outils de recherche pour rassembler les informations nécessaires et assurer la validité ainsi que la fiabilité des conclusions. Seuls les participants du groupe expérimental étaient soumis au questionnaire pré-intervention. Ce groupe était constitué d'étudiants inscrits dans la filière de Droit à l'Université Abou Bekr Belkaid - Tlemcen. On comptait 14 étudiants, hommes et femmes, dont l'âge s'étendait de 21 à 31 ans. Ce questionnaire était composé de 15 questions, organisées en trois sections, chaque section traitant successivement l'une des questions de recherche.

La première section (Q1-Q5) de ce questionnaire pré-intervention concernait Le niveau des étudiants en français, leur compréhension du contenu disciplinaire du module de terminologie et l'impact de ce savoir sur l'accomplissement de leurs futures responsabilités professionnelles dans leur spécialité. Cette première section a révélé que le contenu du module de terminologie destiné aux étudiants de Master 1 en Droit ne répond pas entièrement aux besoins des futurs professionnels, particulièrement en ce qui a trait à l'utilisation de documents administratifs et juridiques en français. L'explication de cette conclusion est assez simple D'une part, le module en question présente un contenu disciplinaire plutôt restreint, se limitant à des définitions basiques de termes juridiques exposées lors d'un cours magistral. D'un autre côté, on trouve les exigences découlant des futures pratiques professionnelles de ces étudiants, principalement liées à la maitrise des deux compétences associées à l'écrit. On peut donc observer une divergence entre ce qui est offert et les véritables besoins de ces étudiants.

Ainsi, le contenu délivré par ce module ne répond pas complètement aux exigences de nos futurs diplômés en Droit. De plus, les réponses obtenues grâce au questionnaire pré intervention concordent parfaitement avec celles recueillies par le biais de l'entretien mené avec le professeur de la discipline. On retrouve de nombreuses

similitudes, notamment concernant les étudiants en français dont le niveau se situait majoritairement entre moyen et faible. Concernant la compréhension des textes juridiques, la plupart des retours indiquaient une difficulté à saisir un texte juridique, considérant le contenu du module de terminologie de licence comme insatisfaisant, modérément utile, voire vain, car il se concentre uniquement sur l'élargissement du vocabulaire juridique. Cela souligne donc la nécessité d'une formation spécifique pour répondre aux exigences professionnelles futures de ce groupe.

Ainsi, le pré-test a validé et corroboré les réponses des étudiants et de leur professeur de terminologie concernant la première hypothèse de recherche. Ces trois outils de collecte de données mentionnés précédemment ont donc permis au chercheur de confirmer l'hypothèse qu'il avait formulée et qui stipule que « Le contenu du module de terminologie pour les étudiants de Master 1 en Droit ne répond pas entièrement aux besoins des futurs professionnels du droit, surtout lorsqu'il s'agit de la création et de l'utilisation de documents juridiques ou administratifs en français ».

La seconde rubrique (Q6-Q10) des questionnaires, administrés avant et après l'intervention, avaient pour but de cerner les problèmes et les nécessités des participants en ce qui concerne le français juridique, ce qui permettrait d'évaluer la performance du programme de FOS conçu. Cette seconde section a présenté des résultats qui concluent à une amélioration globale dans le principal défi des étudiants, à savoir, l'expression écrite et l'organisation de leurs idées. Par conséquent, l'intervention a contribué à atténuer certains problèmes relatifs à la rédaction et à la construction de phrases. Cependant, la rédaction demeure un aspect crucial qui requiert plus d'efforts. De plus, l'action a contribué à diminuer de manière significative la nécessité de recourir à la traduction, démontrant ainsi un progrès évident dans la compréhension directe des textes juridiques en français De plus, la méthode fondée sur des documents juridiques authentiques a été unanimement considérée comme plus avantageuse, attestant que l'emploi de matériaux concrets enrichit la formation et répond de manière plus adéquate aux exigences des

participants. L'intervention a aussi conduit les participants à prendre davantage conscience de l'importance d'aborder de façon équilibrée la compréhension. L'expression écrite et l'élargissement du vocabulaire pour une maitrise intégrale du français juridique.

Toutefois, l'importance accordée aux activités pratiques demeure une constante dans les réponses avant et après l'intervention, ce qui indique que les participants apprécient l'enseignement actif à travers de véritables exercices pratiques.

Le programme de FOS a donc réellement aidé les étudiants en Master 1 en Droit à perfectionner considérablement leurs capacités en compréhension et rédaction écrite dans leur champ d'études. Cette progression a été mise en évidence par la différence de scores des étudiants entre le test préalable et le test final, des évaluations réalisées spécifiquement avant et après l'intervention pour permettre au chercheur d'évaluer le niveau d'amélioration et l'évolution des compétences ciblées par cette intervention. Sans aucun doute, l'aspect le plus remarquable de ce programme de FOS est l'utilisation de documents authentiques lors de cette intervention. En procédant ainsi, le chercheur a introduit ces étudiants dans un environnement professionnel anticipé. Il s'agit en réalité d'une préparation pour l'avenir destinée à familiariser ces derniers avec les tâches qu'ils devront bientôt accomplir en français.

L'utilisation de documents authentiques a fortement contribué à stimuler la motivation de nos étudiants et à éveiller en eux une curiosité quant à ce qui les attend après l'acquisition de leur diplôme Par conséquent, les quatre outils de collecte de données mentionnés précédemment ont permis au chercheur de confirmer la seconde hypothèse qu'il a formulée et qui stipule que « Grâce au programme FOS, les étudiants en Master 1 en Droit peuvent notablement perfectionner leurs aptitudes en compréhension et expression écrite dans leur domaine d'études, étant donne qu'il repose principalement sur des documents authentiques d'ordre administratif et juridique ».

La troisième section (Q11-Q15) des enquêtes avant et après l'intervention se concentrait sur l'importance de l'évaluation formative et sommative dans cette expérience. Les conclusions de cette troisième section indiquent que l'engagement marqué des participants durant l'intervention a confirmé et soutenu l'évaluation régulière en prouvant son efficacité pour améliorer leur apprentissage. L'évaluation formative est considérée comme un instrument essentiel pour adapter l'enseignement en fonction des exigences personnelles, mettant ainsi en évidence son importance dans le succès de la formation. Pour suivre leur progression de manière plus efficace, les participants optent pour une évaluation hybride qui allie des évaluations fréquentes et une évaluation finale. Ainsi, l'évaluation finale est considérée comme un bon indicateur des progrès accomplis, bien que certains participants demeurent sceptiques quant à sa capacité à capturer la totalité de leur apprentissage et des compétences réellement maîtrisées.

Par conséquent, l'évaluation formative a réellement eu un rôle déterminant non seulement dans le soutien de nos étudiants de Master 1 en Droit tout au long du processus d'assimilation progressive du contenu de FOS dispensé. Elle a aussi joué un rõle dans le maintien de la motivation de nos étudiants. L'évaluation sommative, même si elle est significative, ne reflète pas toujours efficacement les compétences acquises lors de cette intervention. Effectivement, l'évaluation formative a renforcé les connaissances et les performances de nos étudiants en ce qui concerne les deux compétences liées à l'écriture visées principalement par cette démarche. Elle a aussi participe à l'élaboration des attitudes favorables envers la compréhension et la rédaction de documents administratifs et juridiques.

Le retour d'information, quant a lui, est une composante essentielle de l'évaluation formative qui conduit à l'amélioration et à l'évolution des performances des étudiants. Selon Gipps (1994 129), « l'évaluation formative permet de favoriser directement la progression dans l'apprentissage grâce à la rétroaction». De plus, les retours d'information que les participants ont reçus pendant l'intervention ont grandement

contribué à les aider à surmonter leurs problèmes liés à la production et la compréhension de documents administratifs ou juridiques, étant donné qu'ils étaient basés sur une analyse des erreurs commises et leur rectification, souvent suivie de directives orientées.

Doston (2002. 1) indique que le genre de rétroaction le plus bénéfique lors des devoirs ou des examens est celui qui offre des commentaires détaillés sur les erreurs et des conseils précis pour les corriger, en incitant les apprenants à se focaliser sur la tâche elle-même plutôt que sur la simple réponse correcte. Ce type de retour est juge le plus efficace, surtout pour ceux qui ont moins de succès. L'évaluation formative offre des retours d'information qui visent à ajuster correctement les compétences que les étudiants ont développées, ainsi qu'à restructurer leur compréhension de divers domaines. Dans le processus d'évaluation formative, la rétroaction est essentielle. Par exemple, dans le cadre de cette étude, l'évaluation formative a aidé le chercheur à identifier les obstacles que les participants ont rencontrés en lisant un texte administratif et juridique. Cela lui a permis de fournir une réponse appropriée et liée à ces défis, à leur tour, les étudiants ont aussi ressenti une certaine aisance à poser des questions sur les aspects qu'ils n'ont pas saisis en raison de leur ambiguïté pendant la formation, et ils ont également interagi librement avec le professeur/chercheur.

Dans l'esprit de cette pensée, Cizek (2010: 15) affirme que L'objectif de l'évaluation formative est d'accumuler le plus d'informations possibles sur les atouts et les faiblesses des participants dans une perspective non évaluative». L'évaluation formative a ainsi aidé les étudiants à exprimer leurs problèmes et insuffisances concernant la compréhension et la rédaction de documents administratifs et juridiques, ce qui a stimulé le perfectionnement de leurs aptitudes en auto-évaluation et en auto-surveillance.

Cependant, du point de vue de l'évaluation sommative, celle-ci a indubitablement eu un rôle crucial dans la vérification, la validation et la certification des résultats de cette intervention ainsi que des compétences acquises par les étudiants suite à

l'implémentation du programme FOS. Toutefois, pour rendre compte et évaluer de manière optimale l'efficacité de l'enseignement propose, son utilisation devrait se faire en collaboration avec l'évaluation formative et non pas isolement à la fin d'un programme. En effet, c'est grâce à cette dernière que nous pouvons continu les progrès dans le développement des compétences. On arrive donc à la conclusion que le lien entre ces deux évaluations est de nature complémentaire l'évaluation sommative ne pourra mettre en lumière et démontrer son utilité quant à l'exactitude des progrès et des acquis des étudiants par rapport au programme proposé qu'en comparaison avec les résultats obtenus lors de cette période de suivi régulier.

Par conséquent, en considérant à la fois les détails observés lors de l'intervention, les résultats du questionnaire post-intervention er ceux du test final, sous trois mis en relation, le chercheur a pu confirmer sa troisième hypothèse de recherche et qui stipule que « L'évaluation formative, tout au long du processus d'apprentissage du contenu de FOS dispensé aux élèves de Master 1 en Droit, occupe une place importante dans l'accompagnement. Cependant, bien que l'évaluation sommative soit importante, elle ne reflète pas toujours efficacement les compétences acquises au cours de cette intervention.

En définitive, cette recherche avait pour principal objectif d'évaluer l'efficacité du programme de FOS suggéré en observant et constatant les effets de l'évaluation formative et sommative (variable indépendante) sur l'amélioration de la compréhension et la rédaction des textes administratifs et juridiques (variable dépendante) chez les étudiants de Master 1, dans la filière Droit à l'université Abou Bekr Belkaid – Tlemcen.

A cet effet, les étudiants ont été introduits à une intervention qui a duré approximativement un semestre. Elle reposait principalement sur les problèmes rencontrés par ceux-ci dans la compréhension et la rédaction de documents administratifs et juridiques. Le chercheur a choisi de constituer deux groupes, l'un témoin et l'autre expérimental, ce dernier étant celui soumis à l'expérimentation. Pour

évaluer et apprécier l'efficacité de l'intervention, et par conséquent du programme suggéré, les résultats du test préalable et du test final ont été analysés.

Par conséquent, les performances observées au post-test ont largement surpassé celles du pré-test. La différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test était suffisamment marquée pour nous amener à conclure que l'évaluation formative joue un rôle crucial dans le développement de la compréhension et de la rédaction des documents juridiques et administratifs chez les étudiants en Droit.

4.13 Conclusion

Ce chapitre se consacre principalement à l'analyse et à l'interprétation des données collectées grâce à divers moyens, notamment l'entretien réalisé avec le professeur responsable du module de terminologie dans la filière de Droit, les deux questionnaires administrés avant et après l'intervention aux étudiants du groupe expérimental, et enfin, les différents tests menés avant (GE/GT), pendant (GE) et après (GE/GT) l'intervention.

L'analyse des données collectées à partir de chacun des outils mentionnés précédemment a été effectuée soit qualitativement, soit quantitativement, en fonction du type de données analysé. En suite, le chercheur a confronté les hypothèses initialement posées en début d'étude avec les résultats majeurs obtenus à l'issue de cette recherche afin de les discuter. Voici les conclusions que le chercheur a tirées de cette étude: Le contenu du module de terminologie pour les étudiants en Master 1 de Droit ne répond pas entièrement aux besoins des futures pratiques professionnelles de ces étudiants, en particulier pour ce qui est de l'utilisation de documents juridiques et administratifs en français. L'explication de cette conclusion est assez simple: D'une part, le module en question présente un contenu disciplinaire plutôt restreint, se limitant à des définitions basiques de termes juridiques exposées lors d'un cours

magistral. D'un autre côté, on trouve les exigences découlant des futures pratiques professionnelles de ces étudiants, principalement liées à la maîtrise des deux compétences associées à l'écrit. On peut donc observer une divergence entre ce qui est offert et les véritables besoins de ces étudiants. Ainsi, le contenu délivré par ce module ne répond pas complètement aux exigences de nos futurs diplômés en Droit.

Le programme de FOS a indéniablement aidé les étudiants en Master 1 de Droit à développer notablement leurs aptitudes en compréhension et production écrite liées à leur discipline d'étude. Cette progression a été mise en évidence par la différence entre les scores des étudiants avant et après le test tests réalisés avant et après l'intervention pour permettre au chercheur d'évaluer le niveau d'amélioration et de progression des compétences ciblées par cette action. Sans aucun doute, le principal atout de ce programme FOS est l'utilisation de documents authentiques lors de cette intervention.

En procédant ainsi, le chercheur a introduit ces étudiants dans un environnement professionnel anticipé. Il s'agit en réalité d'une préparation pour l'avenir destinée à familiariser ces derniers avec les tâches qu'ils devront bientôt accomplir en français.

L'utilisation de documents authentiques a fortement contribué à stimuler la motivation de nos étudiants et à éveiller en eus une curiosité quant à ce qui les attend après l'acquisition de leur diplôme.

L'évaluation formative a indéniablement été essentielle, non seulement pour soutenir nos étudiants de Master I en Droit durant le processus graduel d'assimilation du contenu de FOS enseigné. Elle a aussi joué un rôle dans le maintien de la motivation de nos étudiants. L'évaluation sommative, même si elle est significative, ne reflète pas toujours efficacement les compétences acquises lors de cette intervention.

Effectivement, l'évaluation formative a permis d'améliorer les connaissances et les performances de nos étudiants concernant principalement les deux compétences écrites visées par cette démarche.

Elle a aussi participé à l'élaboration d'attitudes favorables à la compréhension et la rédaction de documents administratifs et juridiques. Cependant, du point de vue de l'évaluation sommative, celle-ci a indubitablement eu un rôle crucial dans la vérification, la validation et la certification des résultats de cette intervention ainsi que des compétences acquises par les étudiants suite à l'implémentation du programme FOS Toutefois, pour rendre compte et évaluer de manière optimale l'efficacité de l'enseignement proposé, son utilisation devrait se faire en collaboration avec l'évaluation formative et non pas isolément à la fin d'un programme. En effet, c'est grâce à cette dernière que nous pouvons mesurer en continu les progrès dans le développement des compétences.

On arrive donc à la conclusion que le lien entre ces deux évaluations est de nature complémentaire l'évaluation sommative ne pourra mettre en lumière et démontrer son utilité quant à l'exactitude des progrès et des acquis des étudiants par rapport au programme proposé qu'en comparaison avec les résultats obtenus lors de cette période de suivi régulier. Ces informations, conclusions et découvertes ont conduit le chercheur à formuler une série de recommandations visant à optimiser l'efficacité du programme de FOS proposé. Plus précisément, il suggère d'utiliser l'évaluation formative durant cette formation avant de passer à l'évaluation sommative destinée à certifier le résultat de cette dernière, afin d'assurer une efficacité maximale. L'objectif est de favoriser une formation en FOS efficace et efficiente, axée sur le développement spécifique des deux compétences relatives à l'écrit, étant donné qu'elles sont essentielles pour les futurs diplômés de ce domaine afin de répondre à leurs diverses exigences professionnelles, tant administratives que juridiques.

Ainsi, le chapitre suivant se concentrera majoritairement sur les recommandations et propositions mises en avant par l'expert, toujours en relation étroite avec les conclusions principales dégagées de cette recherche.

CHAPITRE V :

« SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS »

CHAPITRE V : Suggestions et recommandations

5.1 Introduction

5.2 Synthèse critique des résultats obtenus

5.2.1 Points d'amélioration majeurs
5.2.2 Obstacles contextuels identifiés

5.3 Améliorations apportées au programme de FOS et à sa répartition suite à l'intervention

5.3.1 Le programme de FOS amélioré
5.3.2 Volume horaire, durée du programme, coefficient et charge de classe (groupe)

5.4 Développer la compréhension de textes administratifs et juridiques authentiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative

5.4.1 Pratique régulière
5.4.2 Instruction guidée
5.4.3 Augmenter la motivation des étudiants
5.4.4 Etablissement d'objectifs
5.4.5 Lecture approfondie
5.4.6 Développer la compétence stratégique (instruction explicite)

5.5 Développer la PRODUCTION de textes administratifs et juridiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative

5.5.1 Pratique régulière d'écriture
5.5.2 Instruction guidée
5.5.3 Augmenter la motivation des étudiants
5.5.4 Etablissement d'objectifs clairs
5.5.5 Révision et amélioration progressive
5.5.6 Développer la compétence stratégique (instruction explicite)

5.6 Proposition d'un modèle d'évaluation continue et intégrée

5.6.1 Evaluation formative centrée sur le processus
5.6.2 Mise en œuvre de l'évaluation formative dans la filière de Droit
5.6.3 Critères pour une évaluation formative efficace
5.6.4 Établissement des objectifs
5.6.5 Rôle de l'enseignant
5.6.6 Implication des étudiants
5.6.7 Augmenter la motivation
5.6.8 Instruction guidée
5.6.9 Fournir des commentaires
5.6.10 Renforcement de la terminologie spécialisée

5.6.11 Auto-évaluation et Co-évaluation
5.6.12 Articulation entre évaluation formative et sommative

5.7 Perspectives pour l'enseignement du FOS en Algérie

5.7.1 Intégration institutionnelle du modèle proposé
5.7.2 Perspectives de recherche futures

5.8 Conclusion

5.1 Introduction

Dans le contexte algérien, l'enseignement du français à des fins spécifiques (FOS) présente un enjeu stratégique, surtout dans le secteur juridique. Effectivement, le français est indispensable dans le secteur du Droit, que ce soit pour la rédaction des textes législatifs, l'interprétation des documents juridiques ou l'exercice professionnel.

En Algérie, un pays qui est à la fois francophone et arabophone, l'apprentissage du français juridique représente un enjeu crucial pour les étudiants en droit. En effet, ils doivent jongler entre ces deux langues, souvent concurrentes, pour accomplir efficacement toutes les missions qui leur seront confiées tout au long de leur parcours professionnel.

Cette recherche s'inscrit dans une approche visant à déceler les véritables besoins des étudiants et à suggérer des schémas pédagogiques appropriés susceptibles de répondre à ces enjeux. Cette étude, en examinant divers aspects de l'enseignement du FOS, vise à dévoiler les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, ainsi que les approches susceptibles d'améliorer leur compréhension des textes juridiques et leur aptitude à rédiger des travaux de qualité dans un cadre juridique. Cette étude fournit une analyse importante des méthodes contemporaines et des orientations futures de l'enseignement du FOS en Algérie, soulignant les aspects à perfectionner et les pistes de recherche à suivre pour un enseignement plus pertinent et efficient.

Dans les sections antérieures, nous avons souligné le rôle crucial de l'évaluation formative en mettant en avant son apport considérable dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette méthode s'est associée à deux éléments clés de l'apprentissage des langues : la compréhension et la création de textes. L'objectif de ce chapitre est de fournir des conseils et des propositions pour garantir une application réussie de l'évaluation formative et sommative dans le domaine du Droit en Algérie, tout en offrant un cadre pour comprendre et élaborer des documents administratifs et juridiques. L'objectif principal de ce chapitre est d'illustrer des

conséquences pédagogiques pertinentes, basées sur les informations collectées et les conclusions tirées. Ce chapitre de suggestions et recommandations compte six sections distinctes, à savoir : « Synthèse critique des résultats obtenus », « Le programme de FOS après améliorations grâce à l'intervention », « Développer la compréhension de textes administratifs et juridiques authentiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative », « Développer la PRODUCTION de textes administratifs et juridiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative », « Proposition d'un modèle d'évaluation continue et intégrée » et enfin des « Perspectives pour l'enseignement du FOS en Algérie ». Ces différents points seront abordés en détail et dans l'ordre cité dans ce qui suit.

5.2 Synthèse critique des résultats obtenus

L'analyse de l'étude révèle des progrès notables dans la maîtrise du français juridique suite à l'intervention. Effectivement, plus de 64% des participants ont signalé une progression dans leur maitrise du français, spécialement en ce qui concerne la compréhension et l'expression écrite des textes juridiques. Néanmoins, certains défis subsistent, particulièrement dans le domaine de l'écriture où un certain nombre de participants éprouve encore des problèmes pour organiser ses idées et articuler clairement ses pensées. Le programme a eu un effet bénéfique, cependant les données indiquent qu'il est crucial de se concentrer sur le perfectionnement constant des aptitudes à l'écriture des étudiants. L'approche pédagogique qui s'appuie sur des documents juridiques concrets semble avoir eu un impact plus positif que les cours de terminologie traditionnels, comme le prouve la réaction favorable des participants.

L'évolution de la perception des objectifs d'apprentissage indique également une transformation dans la façon dont les étudiants envisagent les compétences juridiques à acquérir.

5.2.1 Points d'amélioration majeurs

Bien que des avancées aient été réalisées en matière de compréhension des textes juridiques et d'élargissement du lexique, la rédaction reste un défi important pour plusieurs participants. Avant l'intervention, les étudiants identifiaient principalement la production écrite comme un obstacle, une problématique qui n'a pas totalement disparu post-intervention. Malgré des progrès notables chez la majorité des étudiants dans l'organisation de leurs idées, certaines problématiques persistent, notamment en ce qui concerne la fluidité de l'écriture et l'aptitude à articuler des concepts juridiques de façon précise et succincte. En outre, le fait que l'on dépende toujours de la traduction des textes en arabe avant d'agir indique qu'une vision plus globale du bilinguisme serait avantageuse, dans le but de préparer les étudiants à comprendre le français juridique sans avoir à traduire systématiquement. Finalement, la recherche met en évidence que plusieurs étudiants demeurent peu sûrs d'eux dans l'écriture de textes juridiques, ce qui souligne l'importance de perfectionner spécifiquement les aptitudes rédactionnelles dans les prochaines sessions de formation.

5.2.2 Obstacles contextuels identifiés

Comme dans toute recherche menée, le chercheur est confronté à un certain nombre de défis et d'obstacles tout au long de l'intervention. Un des freins à une plus grande participation des étudiants lors de cette intervention est que la session dédiée au module de terminologie, que ce soit pour la licence ou le master, intervient toujours en. Dernier, une fois que l'étudiant est épuisé et saturé suite aux divers contenus académiques qu'il a dû suivre et assimiler tout au long de la journée.

Par ailleurs, le défi de la contrainte temporelle demeure, assurément, une entrave significative dans la plupart des études de ce type. Dans cette recherche, le chercheur

estime qu'une productivité supérieure serait assurée si ce module bénéficiait d'un créneau horaire plus étendu, sachant que le temps alloué à ce sujet n'est que d'une heure et demi par semaine.

La recherche a souligné divers obstacles contextuels qui ont pu influencer les performances des participants. Un des défis majeurs réside dans la nécessité de traduire les documents juridiques en arabe, une situation qui affectait plus de 70% des participants avant l'initiative. Même si cette dépendance s'est réduite suite à l'intervention, elle demeure un défi de taille pour les étudiants qui n'ont pas encore acquis une compétence suffisante en français juridique. Ceci met en relief l'importance d'une méthode d'apprentissage graduelle qui englobe à la fois la langue et la culture juridiques françaises, tout en considérant le contexte bilingue des étudiants. Parmi les autres défis figurent les disparités individuelles en termes de compétence initiale, qui ont affecté la rapidité et l'étendue des avancées réalisées. De plus, on a également évoqué les difficultés liées à la motivation des étudiants et à leur participation active au programme. Les étudiants avec une motivation intrinsèque moins forte ont rencontré davantage de difficultés pour profiter pleinement des activités suggérées, soulignant la nécessité d'ajuster les approches pédagogiques aux exigences personnelles et de conserver un haut degré d'engagement durant l'ensemble du programme.

5.3 Améliorations apportées au programme de FOS et à sa répartition suite à l'intervention.

Ce point offre des recommandations précises pour perfectionner le programme de Français sur objectifs spécifiques (FOS) destiné aux étudiants en Master de Droit grâce à l'intervention suggérée. On envisage d'apporter des ajustements au programme suggéré, tels que le nombre d'heures, la durée du programme, le coefficient et également la taille de la classe (groupe), pour qu'il puisse mieux s'adapter aux

exigences spécifiques des étudiants en Droit et par conséquent améliorer l'efficience de leur apprentissage.

5.3.1 Le programme de FOS amélioré

Afin de répondre aux mieux aux attentes et besoins spécifiques des étudiants de Master 1 en Droit, un programme de FOS a été élaboré et conçu spécialement en faveur de ce public spécifique. Ainsi et suite à l'intervention et aux résultats de la présente étude, le chercheur a apporté certaines modifications à ce dernier. Il propose donc les améliorations suivantes :

- Le nombre de séances de cours est passé de 12 séances à 13.

- La durée de l'intervention est toujours de trois mois et demi vu qu'il s'agit d'une matière semestrielle, on ne peut donc aller au-delà de cette durée.

- La séance comptera désormais trois heures par semaine au lieu d'une heure et demie. Ainsi, le volume horaire a augmenté vu l'importance de la matière pour ce public de Droit et du contenu dispensé pour les pratiques professionnelles futures des futurs diplômés de cette filière.

- Les séances portant sur les compétences fondamentales à installées chez ces étudiants ont subi un renforcement au niveau de la pratique et ce en proposant des activités supplémentaires. Tel est le cas pour les modules 3 et 4; séances 7, 8, 9, 10, 11 et 12.

- Un module a été ajouté au programme, il s'agit là du module 5, portant sur le renforcement et l'approfondissement des compétences fondamentales installées. 11 comporte une seul séance, en l'occurrence la 13 séance là où sont abordées les notions suivantes : **Compréhension de textes, Écrits professionnels**

administratifs et juridiques et enfin, Correspondances et écrits administratifs. Accompagnées et appuyées également de trois activités distinctes.

Ainsi, le programme subséquent comporte tous ces changements et améliorations apportés pour enfin aboutir à cette version finale:

PROGRAMME FOS EN DROIT/NIVEAU: MASTER 1

13 séances de cours/3 mois et demie.

(3 heures hebdomadaires 40 heures/semestre)

SEMAINES	SÉANCES/MODULES	CONTENU DU PROGRAMME
SEMAINE 0 EVALUATION DIAGNOSTIQUE **(PRE-TEST)**		
SEMAINE 1	**Module 1:** Introduction au français juridique **Séance 1:** Découvrir le français juridique	**Objectif:** Comprendre les spécificités du français juridique. **Contenu:** Différences avec le français courant: précision, formalisme, phrases longues. Terminologie générique partie, juridiction, acte, procédure. **Activité:** Rechercher 5 phrases juridiques dans un texte de loi et les traduire en français courant. ***Exemple:*** Juridique: Le bailleur est tenu de procéder aux réparations de l'ascenseur. Courant: Le propriétaire doit réparer l'ascenseur.

SEMAINE 2	**Séance 2:** Les acteurs du monde juridique	**Objectif :** Identifier les métiers et rôles. **Contenu:** Présentation et définitions. Jeu de cartes : métier ↔ rôle. Magistrat, avocat, greffier, notaire, huissier, administrateur, justiciable. **Activité:** Faire un schéma simplifié de l'organisation judiciaire
SEMAINE 3	**Séance 3:** Branches et sources du droit	**Objectif:** Connaitre les branches du droit et les sources officielles. **Contenu:** Branches: public, privé, pénal, administratif, civil, commercial, international. **Activité:** Classement d'exemples dans les bonnes catégories
SEMAINE 4	**Module 2:** Rédaction universitaire juridique **Séance 4:** La dissertation juridique	**Objectif:** Comprendre la méthodologie de la dissertation juridique, savoir formuler une problématique et construire un plan hiérarchisé **Contenu:** Structure introduction-développement-conclusion, problématique, types de plans, connecteurs logiques (Plans types et connecteurs). **Activité:** Créer un plan pour La responsabilité civile: enjeux et limites
SEMAINE 5	**Séance 5:** Structurer un raisonnement	**Objectif:** Développer une argumentation juridique cohérente selon la méthode française d'argumentation. **Contenu:**

		Présentation des faits, règle, application, transitions argumentatives/Introduction et conclusion efficaces. **Activité:** Rédiger uniquement l'introduction d'un sujet.
SEMAINE 6	**Séance 6:** Atelier de rédaction	Production d'un paragraphe complet sur un cas donné, correction en groupe.
SEMAINE 7 TEST 1		
SEMAINE 8	**Module 3:** Compréhension de textes administratifs et juridiques **Séance 7:** Lire un article de Loi	**Objectif:** Identifier sujet, obligation et sanction. **Contenu :** Structure type d'un article, vocabulaire juridique courant **Activité 1:** Lecture guidée de l'article 1382 du Code civil, sur lignage des mots-clés, tableau : Qui fait quoi ? **Activité 2:** Réécriture simplifiée de l'article en français courant.
SEMAINE 9	**Séance 8:** Lecture d'un contrat	**Objectif:** Identifier les clauses essentielles. **Contenu:** Parties, objet, durée, obligations, résiliation. **Activité 1:** Repérage de clauses dans un modèle fourni, discussion sur leur utilité **Activité 2:** Analyse comparative entre deux contrats
SEMAINE 10	**Séance 9:** Lecture d'un rapport d'expertise	**Objectif:** Identifier les indices spatio-temporels

		Contenu : Objet, faits, problème, résultat. **Activité 1:** Repérage d'éléments clés dans un modèle fourni discussion. **Activité 2:** Reconstruction de la chronologie des faits.
SEMAINE 11 TEST 2		
SEMAINE 12	**Module 4:** Ecrits professionnels administratifs et juridiques **Séance 10:** Actes juridiques	**Objectif:** Comprendre la structure formelle d'un acte juridique et savoir compléter un acte simple. **Contenu:** Types d'actes, structure obligatoire, vocabulaire juridique. **Activité 1:** Compléter une clause manquante **Activité 2:** Identifier et corriger les erreurs d'un acte juridique
SEMAINE 13	**Séance 11:** Correspondance professionnelle	**Objectif:** Rédiger une correspondance juridique claire et formelle selon l'interlocuteur. **Contenu:** Structure d'une lettre juridique et courriel, formules juridiques, erreurs à éviter **Activité 1:** Rédiger une mise en demeure à partir de faits. **Activité 2:** Analyse critique d'une lettre correcte et d'une autre incorrecte.
SEMAINE 14	**Séance 12:** Ecrits administratifs	**Objectif:** Rédiger en respectant la structure de chaque document administratif.

		Contenu: Structure d'une attestation, certificat, contrat, acte administratif. **Activité 1:** Rédiger une attestation. **Activité 2:** Transformer un compte-rendu en attestation puis en certificat.
SEMAINE 15	**Module 5:** Renforcement et approfondissement **Séance 13:** Compréhension de textes / Ecrits professionnels administratifs et juridiques / Correspondances et écrits administratifs.	**Objectif:** Mobiliser toutes les compétences en compréhension et production juridiques **Contenu:** Synthèse de textes, analyse de documents, reformulation, rédaction professionnelle **Activité 1:** Fiche de synthèse de 100 mots. **Activité 2:** Rédaction d'un compte rendu **Activité 3 :** Rédaction d'un recours
SEMAINE 16 TEST 3		
SEMAINE 17 EVALUATION SOMMATIVE **(POST-TEST)**		

5.3.2 Volume horaire, durée du programme, coefficient et charge de classe (groupe)

Le volume horaire consacré à ce module on peut dire qu'il était limité comparativement à son importance, une heure et demie hebdomadaire, c'est l'équivalent de vingt six heures environ par semestre, vu que ce dernier est semestriel. Désormais, on lui consacre trois heures hebdomadaire consécutives, cela donne en somme une quarantaine d'heures environ par semestre. Ce volume convient parfaitement à la réalisation du programme proposé, à l'atteinte des objectifs tracés et

à l'importance du contenu dispensé pour la réalisation des taches professionnelles futures des futurs diplômés de cette filière.

Concernant le coefficient dédié au module en question, il se trouve qu'il était assez modeste ; vu qu'il était de 1 et c'est ce qui lui vaut le statut de matière transversale / facultative. Désormais on lui attribut le coefficient de 2 et ceci vu son importance.

Par ailleurs, le groupe doit comporter un nombre relativement réduit d'étudiants pour permettre à l'enseignant d'atteindre chacun des étudiants de manière individuelle et performante, contrairement au nombre existant auparavant et qui variait entre 28 et 30 étudiants par groupe. Désormais, et servant l'intérêt et la réussite de la formation spécialisée le groupe comptera une quinzaine d'étudiants seulement.

5.4 Développer la compréhension de textes administratifs et juridiques authentiques chez les étudiants de Master l en Droit, par le biais de l'évaluation formative

Le but de cette partie est de fournir des solutions pratiques pour faciliter la compréhension des documents juridiques et administratifs. S'appuyant sur l'évaluation formative, ces conseils ont pour but d'améliorer les compétences d'analyse des étudiants face aux textes juridiques complexes, afin de les préparer à leur future carrière professionnelle.

5.4.1 Pratique régulière

La recherche a souligné l'importance de l'exercice fréquent dans le perfectionnement des compétences en compréhension des textes juridiques. Avant l'intervention, la plupart des étudiants avaient une maîtrise limitée des textes

juridiques en français. L'introduction de séances régulières de lecture et d'analyse a mené à une amélioration considérable des compétences, caractérisée par un accroissement significatif de la capacité des étudiants à saisir et organiser des textes juridiques complexes. La pratique régulière et la persévérance ont facilité la rétention et l'intégration des notions juridiques, renforçant ainsi chez les étudiants leur assurance à examiner des textes législatifs officiels.

5.4.2 Instruction guidée

L'instruction guidée a été déterminante pour la compréhension des documents juridiques. Avant l'intervention, les étudiants étaient souvent confrontés à des obstacles significatifs lorsqu'ils traitaient des documents juridiques.

L'accompagnement structuré proposé par les formateurs, comprenant des explications approfondies, des exemples concrets et des exercices pratiques, a permis de franchir ces barrières.

En accompagnant les étudiants avec des documents authentiques, l'intervention a consolidé leur aptitude à déchiffrer les subtilités du langage juridique, renforçant par là même leur assurance et leur compréhension.

5.4.3 Augmenter la motivation des étudiants

L'implication des étudiants a joué un rôle crucial dans l'efficacité de l'intervention. Avant l'intervention, les étudiants avaient une motivation plutôt faible pour étudier le droit, en raison de leur perception de la complexité des textes juridiques. L'utilisation de matériaux didactiques appropriés et l'application d'une méthode plus interactive ont aidé à intensifier leur intérêt. En outre, l'insistance sur

l'importance de la formation pour leurs futures activités professionnelles a aussi favorisé une plus grande participation à leur programme.

5.4.4 Établissement d'objectifs

La définition d'objectifs précis et quantifiables a permis de guider efficacement les efforts d'apprentissage. Avant l'intervention, les étudiants éprouvaient des difficultés à définir des buts précis à réaliser dans leur étude du droit. La formation a été organisée en fonction d'objectifs précis, tels que la compréhension des notions de droit et l'amélioration de l'assimilation de textes législatifs. Cela a permis aux étudiants de se focaliser sur des résultats concrets, facilitant ainsi leur avancement constant.

5.4.5 Lecture approfondie

La lecture approfondie des textes administratifs ou juridiques s'est révélée être un instrument efficace pour renforcer les aptitudes des étudiants. Avant l'intervention, la majorité des étudiants éprouvaient des problèmes lors de la lecture de textes difficiles.

L'examen approfondi des lectures et la participation à des activités d'analyse critique ont permis aux étudiants de dépasser la simple lecture pour enrichir leur compréhension des concepts principaux. Des sessions de lecture ont été mises en place pour inciter les étudiants à s'attarder sur les textes, à les analyser et à en débattre en collectivité. Renforçant par là leur capacité à comprendre et déchiffrer les textes juridiques.

5.4.6 Développer la compétence stratégique (instruction explicite)

L'approche pédagogique explicite a contribué à améliorer l'habileté stratégique des étudiants dans la compréhension des textes juridiques. Avant l'intervention, les étudiants avaient souvent du mal à adopter des stratégies efficaces pour traiter des textes juridiques complexes. L'intervention a facilité l'introduction de méthodes d'analyse comme la segmentation des textes, l'identification des éléments essentiels et l'exploration de la structure logique des arguments. Cela a renforcé leur aptitude à déchiffrer le jargon juridique et à extraire les éléments clés pertinents pour leur activité professionnelle.

5.5 Développer la PRODUCTION de textes administratifs et juridiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative

Cette partie présente des suggestions visant à perfectionner l'écriture des étudiants en Droit. L'évaluation formative est privilégiée pour accompagner les candidats dans la rédaction de documents administratifs et juridiques avec plus de précision et professionnalisme.

5.5.1 Pratique régulière d'écriture

L'exercice fréquent de l'écriture a démontré des effets bénéfiques sur l'amélioration des aptitudes des étudiants à la production écrite. Avant l'intervention, beaucoup d'étudiants éprouvaient des problèmes pour rédiger des documents juridiques structurés et limpides. Les étudiants, grâce à des mises en pratique régulières, ont perfectionné leur compétence dans la rédaction de documents juridiques et administratifs en français, respectant les règles de structure et employant un lexique juridique adéquat. La pratique répétée a contribué à améliorer la fluidité et la cohérence des textes rédigés par les étudiants.

5.5.2 Instruction guidée

L'enseignement structuré en matière de rédaction a aidé les étudiants à franchir les barrières particulières liées à l'écriture de textes juridiques. Avant l'intervention, les étudiants éprouvaient des problèmes pour organiser logiquement leurs écrits. Cette intervention, en offrant des modèles et des éclaircissements approfondis sur les structures des textes de loi, a aidé les étudiants à saisir les exigences liées à l'écriture dans un cadre juridique. Cette méthode dirigée a été cruciale pour les accompagner dans l'élaboration d'un style d'écriture plus exact et organisé.

5.5.3 Augmenter la motivation des étudiants

Un des buts principaux de l'intervention a été d'accroître la motivation des étudiants en ce qui concerne la production écrite. Avant l'intervention, les étudiants étaient fréquemment découragés par la difficulté des tâches d'écriture et la peur de l'échec. En injectant des aspects de motivation comme la valorisation des avancées effectuées et l'importance de l'écriture dans leurs carrières futures, l'intervention a facilité un engagement plus marqué des étudiants dans leur travail. Ceci a intensifié leur aspiration à rédiger des textes juridiques de haut niveau.

5.5.4 Établissement d'objectifs clairs

La définition d'objectifs nets et détaillés a rendu le processus d'apprentissage de la rédaction plus aisé. Avant l'intervention, les étudiants avaient des attentes peu précises et faisaient face à un manque de repères pour orienter leur travail. L'intervention a établi des buts précis pour chaque séance d'écriture, comme l'acquisition de la structure d'un contrat ou l'examen d'un jugement. Ces buts

ont donné une orientation précise aux étudiants, favorisant ainsi leur investissement et leur avancement dans la composition de documents juridiques.

5.5.5 Révision et amélioration progressive

Grâce à la révision et l'amélioration continue de leurs écrits, les étudiants ont amélioré leurs compétences en rédaction. Avant l'intervention, les étudiants avaient rarement la possibilité de revoir leurs travaux ou d'obtenir des retours constructifs L'accent a été mis sur l'importance de la révision lors de l'intervention, incitant les étudiants à retravailler leurs textes et à les perfectionner progressivement. Les feedbacks des enseignants et les séances de révision ont été déterminants dans l'amélioration des aptitudes à l'écriture des étudiants.

5.5.6 Développer la compétence stratégique (instruction explicite)

L'enseignement explicite a aussi contribué à l'acquisition de compétences stratégiques dans le domaine de la production écrite. Avant l'intervention, les étudiants manquaient de méthodes efficaces pour agencer leurs idées et structurer leurs écrits. L'intervention a mis en place des méthodes d'écriture explicites, comme la préparation anticipée, l'emploi de gabarits et le processus de révision systématique. Ces aptitudes stratégiques ont aidé les étudiants à produire des écrits juridiques plus cohérents et persuasifs, conformes aux exigences du milieu professionnel.

5.6 Proposition d'un modèle d'évaluation continue et intégrée

L'évaluation des étudiants est un élément clé du système éducatif, surtout dans des matières rigoureuses telles que le droit, où la rigueur et l'exactitude sont de mise. Un modèle d'évaluation continue et intégrée incarne une méthode moderne et

adaptable qui fusionne des évaluations à la fois formatives et sommatives. Ce modèle a pour but de surveiller attentivement l'évolution des étudiants, de détecter leurs problèmes dès les premiers signes et de les accompagner dans l'amélioration progressive de leurs aptitudes. Dans le domaine du droit, une telle démarche est cruciale pour garantir que les étudiants ne se contentent pas de maîtriser les notions juridiques théoriques, mais qu'ils sont également en mesure de les mettre en pratique dans un contexte professionnel. Le but de ce modèle est d'optimiser l'efficacité de la formation et d'assurer une avancée constante des étudiants, tout en leur offrant les moyens requis pour exceller dans un secteur aussi exigeant.

Un système d'évaluation continue et intégrée est indispensable pour appuyer l'apprentissage des étudiants, en particulier dans le secteur du français juridique. II associe des évaluations formatives, qui suivent l'évolution de l'apprentissage de façon continue, et des évaluations sommatives, qui déterminent les aptitudes acquises à la conclusion d'un module. Ce système intégré offre la possibilité de surveiller attentivement l'évolution des étudiants tout en rectifiant leurs fautes au fur et à mesure. Générant ainsi un cadre d'enseignement plus vivant et réactif

5.6.1 Évaluation formative centrée sur le processus

L'évaluation formative axée sur le processus offre la possibilité de traquer le progrès des aptitudes des étudiants tout au long de leur cursus éducatif. Elle s'appuie sur des évaluations régulières qui offrent des retours continus sur les avancements accomplis. Cette méthode est particulièrement bénéfique pour repérer rapidement les problèmes que rencontrent les étudiants, leur permettant ainsi de rectifier leurs erreurs avant de se soumettre aux évaluations finales. L'accent est mis sur les phases intermédiaires, comme la rédaction de premiers jets ou la compréhension graduelle de textes de loi.

5.6.2 Mise en œuvre de l'évaluation formative dans la filière de Droit

L'application de l'évaluation formative dans le cursus de Droit se fonde sur l'incorporation d'exercices pratiques, comme la réalisation de documents juridiques véritables. Il est essentiel que les étudiants soient confrontés à des situations concrètes et qu'ils aient la chance de bénéficier de commentaires approfondis sur leur travail.

Cette méthode promeut une acquisition plus efficace des compétences pratiques, notamment en ce qui concerne la compréhension des textes de loi et la rédaction. Pour une exécution réussie, il est primordial que les professeurs établissent un cadre précis pour l'évaluation, avec des critères clairement établis et des feedbacks constructifs adaptés aux besoins spécifiques de chaque étudiant.

5.6.3 Critères pour une évaluation formative efficace

Pour qu'elle soit efficace, une évaluation formative doit s'appuyer sur des critères précis, quantifiables et adaptés aux aptitudes spécifiques à acquérir dans le domaine du droit. Ces critères englobent la compétence à interpréter les documents juridiques, à isoler les aspects fondamentaux et à organiser des concepts de façon logique et cohérente. Il est aussi crucial d'intégrer des critères pour l'enrichissement du vocabulaire juridique, dans le but d'améliorer les aptitudes linguistiques des étudiants dans des situations professionnelles.

5.6.4 Etablissement des objectifs

Il est essentiel de définir des objectifs précis dés le commencement de l'évaluation formative. Ces objectifs aident les étudiants à saisir les attentes qui pèsent sur eux et à focaliser leur attention sur les aptitudes à améliorer.

D'après Frey et Fisher (2011), l'établissement d'objectifs renforce la motivation des étudiants tout en leur fournissant une orientation précise. Les objectifs devraient être spécifiques et quantifiables, ce qui faciliterait un suivi détaillé de l'évolution des étudiants.

5.6.5 Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle crucial dans l'évaluation formative. Il est nécessaire de le former pour saisir et mettre en œuvre les principes de l'évaluation formative, en apportant des commentaires constructifs et en accompagnant les étudiants tout au long de leur parcours d'apprentissage. Selon Hattie et Timperley (2007), le rôle de l'enseignant ne se limite pas à fournir un retour d'information détaillé et ciblé, il lui incombe également de stimuler l'autonomie des étudiants dans leur processus d'apprentissage. En outre, l'éducateur doit être en mesure d'ajuster sa méthode selon les exigences particulières de chaque étudiant. Aussi, « aujourd'hui, nous avons de plus en plus besoin de linguistes et de didacticiens du FOS, au sein des facultés de droit algériennes, qui devraient coordonnés leurs cours avec ceux des juristes afin de répondre idéalement aux besoins de leurs apprenants, et de diminuer de la densité des difficultés en matière d'apprentissage du français de spécialité juridique » il faudrait penser à cette suggestion faite par Pre N. DELLALOU dans son article (2018, p212).

5.6.6 Implication des étudiants

Il est crucial que les étudiants soient activement impliqués dans leur propre processus éducatif. Cela peut impliquer la définition d'objectifs, l'auto-évaluation et l'évaluation par des collègues. Ces méthodes encouragent leur indépendance et leur donnent la possibilité d'acquérir un regard critique sur leur propre travail.

L'enseignant est tenu de promouvoir cet engagement en proposant un cadre sûr où les étudiants se sentent à l'aise pour partager leurs défis et trouver des réponses de façon collaborative.

5.6.7 Augmenter la motivation

L'évaluation formative est un excellent moyen d'accroître la motivation des élèves. Selon Moss et Brookhart (2009), l'évaluation formative est comme un moulin à vent qui utilise l'énergie pour stimuler la motivation, Par l'apport de retours fréquents et d'objectifs précis, l'évaluation formative accompagne les étudiants dans la définition de défis et la prise de conscience de leur avancement.

Néanmoins, il est essentiel que l'engagement ne se base pas seulement sur les résultats (les notes), mais aussi sur un apprentissage approfondi et une progression constante.

5.6.8 Instruction guidée

La méthode d'instruction guidée est une approche éducative qui favorise une meilleure compréhension des tâches d'apprentissage chez les étudiants. Elle est basée sur des explications explicites, des modèles et des démonstrations. Richards et Schmidt (2002) mettent en évidence l'importance de l'échafaudage pour accompagner les étudiants dans la surmonte des difficultés et leur progression. Il est nécessaire que l'enseignant illustre les compétences à apprendre et propose des explications approfondies chaque fois que les étudiants font face à des problèmes.

5.6.9 Fournir des commentaires

Les retours ou les commentaires constituent un aspect essentiel de l'évaluation formative. Ils doivent être précis, constructifs et ajustés au niveau de compétence de chaque apprenant. D'après Brookhart (2008), les retours d'information, qu'ils soient écrits ou verbaux, doivent être limpides, détaillés et axés sur le perfectionnement. Il est

essentiel que le ton des commentaires soit positif et encourageant afin de stimuler les élèves à persévérer dans leurs efforts.

5.6.10 Renforcement de la terminologie spécialisée

Il est crucial pour les étudiants en droit d'approfondir leur vocabulaire technique. Il est essentiel qu'ils possèdent une bonne connaissance du vocabulaire juridique pour rédiger des documents administratifs et juridiques de manière précise.

L'évaluation formative offre la possibilité de contrôler l'assimilation de cette terminologie par le biais d'activités pratiques comme la traduction de termes juridiques, la réécriture de textes ou la composition de contrats. Des feedbacks fréquents sur l'usage du vocabulaire aident les étudiants à mieux comprendre cette terminologie et à prévenir les fautes habituelles.

5.6.11 Auto-évaluation et Co-évaluation

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont des méthodes qui stimulent l'indépendance des élèves et contribuent au développement de leurs compétences analytiques. L'auto-évaluation offre aux étudiants l'opportunité de revoir leur propre travail, de repérer leurs fautes et de suggérer des améliorations. L'évaluation mutuelle, de son côté, donne aux étudiants la chance d'apprécier le travail de leurs camarades, encourageant ainsi un apprentissage en collaboration.

Ces méthodes encouragent l'engagement des étudiants dans leur apprentissage autonome et facilitent une meilleure appréhension des normes de qualité en matière de rédaction.

5.6.12 Articulation entre évaluation formative et sommative

L'utilisation conjointe de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative est nécessaire. L'évaluation formative facilite le suivi de l'évolution des étudiants tout au long du cursus, l'identification des faiblesses et la modification de l'enseignement en fonction des feedbacks. Elle prépare les étudiants aux évaluations finales en leur permettant de consolider leurs compétences avant la confirmation définitive de leurs connaissances. Cette combinaison des deux formes d'évaluation est indispensable pour assurer un avancement constant et une évaluation précise et exhaustive des aptitudes des étudiants.

L'approche d'évaluation continue et intégrée que nous proposons ici cherche à améliorer l'apprentissage des étudiants en droit, en utilisant l'évaluation formative comme outil de suivi de leur progression tout au long de leur cursus universitaire. Ce modèle intègre des méthodes d'évaluation axées sur le processus, la participation active des étudiants, ainsi qu'un feedback constant et constructif.

En associant ces méthodes à des objectifs précis. Des critères strictement établis et une participation active des enseignants, l'évaluation formative s'avère être un instrument efficace pour développer les aptitudes des étudiants et les équiper pour exceller dans un contexte professionnel complexe. L'association de cette évaluation formative à l'évaluation sommative favorise une progression harmonieuse et garantit que les étudiants développent les aptitudes requises pour briller dans le secteur du droit.

5.7 Perspectives pour l'enseignement du FOS en Algérie

L'enseignement du français à des fins spécifiques (FOS) dans le domaine du droit en Algérie nécessite une adaptation afin de répondre aux exigences d'une société en perpétuelle transformation. Le FOS, en particulier en ce qui concerne l'aspect

juridique, requiert une démarche pédagogique plus intégrée et spécifique pour permettre aux étudiants de non seulement acquérir la langue, mais également la culture juridique qui lui est associée. L'avenir de l'enseignement du FOS en Algérie se fonde sur divers piliers : la révision des programmes pour les ajuster aux réalités socio-économiques et législatives du pays, l'actualisation des contenus en adéquation avec les évolutions récentes du droit et des pratiques professionnelles, ainsi que l'incorporation de techniques d'enseignement novatrices qui encouragent l'interaction et la compréhension des contextes juridiques spécifiques.

En outre, il est essentiel de mettre en place des formations continues pour les professeurs afin qu'ils puissent soutenir efficacement les étudiants dans l'acquisition des aptitudes linguistiques et juridiques indispensables.

De même, des collaborations avec des organismes juridiques à l'échelle nationale et internationale peuvent apporter une valeur ajoutée à la formation des élèves en leur proposant des stages et une immersion dans le domaine du droit, privilégiant par conséquent une perspective plus pratique et tangible. Il est crucial de promouvoir l'usage des technologies digitales afin de rendre l'enseignement du FOS plus accessible et interactif. Cela peut se faire via des plateformes numériques, des simulations judiciaires et des ressources multimédias ajustées aux exigences des apprenants.

5.7.1 Intégration institutionnelle du modèle proposé

L'instauration du modèle d'évaluation continue et intégrée dans l'enseignement du FOS au sein de l'institution marque un progrès crucial pour le perfectionnement de l'apprentissage des étudiants en droit. L'adoption de ce modèle nécessite une transformation des méthodes d'enseignement et une actualisation des curricula universitaires. L'objectif est d'établir un cadre structuré intégrant des évaluations

formatives fréquentes, des commentaires précis sur les aptitudes linguistiques et écrites des étudiants ainsi qu'une supervision continue de leur évolution.

Un tel dispositif offrirait une réponse plus adéquate aux exigences des étudiants pour l'acquisition de la langue juridique et renforcerait leur aptitude à utiliser leurs compétences dans des environnements professionnels. Le modèle suggéré pourrait aussi intégrer des collaborations entre les universités et des organismes juridiques professionnels, offrant aux étudiants une immersion dans des cas concrets un feedback direct sur leur rendement.

Un tel modèle offrirait d'importants bénéfices, en particulier pour améliorer la compétitivité des diplômés sur le marché de l'emploi, où la compétence en français juridique est un facteur clé.

5.7.2 Perspectives de recherche futures

Les études à venir devraient mettre l'accent sur la détermination des méthodes pédagogiques les plus efficaces pour l'enseignement du FOS en Algérie, en particulier dans le domaine du droit. Une des directions de recherche pourrait consister à incorporer les technologies éducatives récentes, comme les instruments numériques et les plateformes web, afin d'optimiser l'enseignement du français juridique. Ces instruments permettent une approche plus dynamique et adaptable de l'éducation, donnant ainsi aux élèves la possibilité d'apprendre à leur propre rythme et de dialoguer avec des contenus diversifiés.

De plus, des recherches pourraient être effectuées sur l'effet des techniques éducatives axées sur l'authenticité des documents de droit (comme les textes de loi réels et les arrêts judiciaires) et leur incidence sur la compréhension et la création de contenus par les étudiants.

Une autre piste de recherche intéressante pourrait consister à étudier l'effet des stratégies de motivation sur l'implication des étudiants dans leur apprentissage, notamment dans des contextes où l'attrait pour la langue et la culture juridiques peut ne pas être très fort.

En dernier lieu, st serait essentiel d'analyser l'influence de l'évaluation formative sur la performance des étudiants sur une longue durée, notamment en étudiant le lien entre les évaluations continues et le succès professionnel des diplômés en droit.

5.8 Conclusion

Pour résumer, cette recherche souligne les progrès effectués dans l'enseignement du français juridique en Algérie, notamment en ce qui touche à la compréhension des documents juridiques et à l'écriture des étudiants. Malgré des avancées notables, notamment par l'implémentation de méthodes d'enseignement novatrices, des obstacles majeurs persistent, en particulier dans le secteur de la rédaction juridique.

Les conclusions indiquent qu'une méthode d'enseignement plus holistique, tenant compte des particularités linguistiques et culturelles des apprenants algériens, pourrait aider à surmonter ces défis. L'implémentation d'un modèle de contrôle continu et formateur semble être une réponse cruciale pour améliorer l'apprentissage des étudiants.

Ce modèle offrirait non seulement la possibilité d'observer l'évolution des étudiants de manière plus précise, mais également de donner des feedbacks constants pour adapter l'enseignement en fonction des nécessités spécifiques de chacun.

Par ailleurs, les recherches futures devraient se concentrer sur l'utilisation des technologies éducatives émergentes telles que les outils numériques et les plateformes

en ligne pour rendre l'éducation plus interactive et accessible. En définitive, il est crucial de se concentrer sur la motivation des étudiants, un élément essentiel pour la réussite de tout programme éducatif.

Il est donc indispensable que l'enseignement du FOS en Algérie soit constamment mis à jour, en adoptant des méthodes d'enseignement novatrices et en se basant sur une recherche approfondie pour satisfaire les exigences grandissantes des étudiants en droit dans un contexte global en perpétuel changement.

CONCLUSION GENERALE

L'apprentissage et la maitrise des langues étrangères ont pris une importance grandissante en raison de la redéfinition massive des échanges culturels, économiques et professionnels induits par la mondialisation. Le français, et plus précisément le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), une méthode d'enseignement qui modifie l'enseignement du français en fonction des besoins particuliers des apprenants, tient une place prépondérante.

Dans le secteur du droit, la langue française garde une position dominante. Elle reste la langue de choix pour la rédaction d'une multitude de textes, contrats et procédures, ce qui exige des futurs juristes une parfaite maitrise de la compréhension et de la rédaction de documents juridiques en français. Cette exigence souligne l'importance d'une formation linguistique spécialisée et bien ajustée.

Néanmoins, au sein du programme de droit, le module sur la terminologie juridique, qui est actuellement le seul dispensé en français, se résume à une conférence magistrale d'une heure et demie chaque semaine. Ce cours n'inclut ni travaux pratiques ni évaluation formative, et consiste souvent en une simple dictée de définitions de termes juridiques. Un tel format ne permet pas de développer les compétences pratiques indispensables aux étudiants pour leur future profession.

En réponse à cette situation, l'établissement d'un programme de FOS destiné aux étudiants en master 1 de droit semble être une solution appropriée. L'objectif de ce programme, qui mettrait à jour le contenu du module de terminologie juridique, serait de former les étudiants à l'application pratique du français dans des contextes juridiques réels, en se concentrant sur la compréhension, la rédaction et l'examen de documents authentiques.

L'ajout d'une évaluation formative consoliderait cette méthode, en fournissant aux étudiants un soutien continu tout au long de leur apprentissage, stimulant ainsi leur motivation et leur avancement constant. En outre, l'évaluation sommative, axée sur la

validation des compétences acquises, offrirait la possibilité d'évaluer de manière objective le niveau atteint par chaque étudiant en s'appuyant sur les résultats obtenus au cours de la formation.

L'évaluation, un thème qui a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs récemment. S'avère essentielle dans le processus d'enseignement / apprentissage. En effet, elle joue un rôle crucial dans la surveillance de l'évolution des apprenants et dans l'optimisation de leurs performances.

Par conséquent, l'instauration d'un programme de FOS accompagné d'une évaluation formative et d'une validation finale, constituerait une réponse appropriée aux exigences particulières des étudiants en droit. Cela renforcerait également leur préparation professionnelle dans un contexte où la mondialisation et l'usage indispensable du français dans le secteur juridique sont prédominants.

Cette étude s'est fondée sur des bases théoriques robustes, qui ont constitué le socle de l'analyse. Le premier chapitre s'est concentré sur le processus d'enseignement-apprentissage du FOS, alors que le second a traité des principes de l'évaluation formative et sommative. Le chapitre trois se dédie à l'étude de l'état actuel du module de terminologie juridique dans le cursus de droit, suivi d'une exposition du design de la recherche. Le chapitre quatre s'est concentré sur l'examen des données collectées, ainsi que sur le traitement et l'interprétation des résultats obtenus en lien avec les hypothèses de recherche. Pour conclure, le cinquième chapitre a introduit un ensemble de conseils et de propositions, découlant des conclusions basées sur les résultats, qui établissent un lien entre le programme du FOS, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'étude a adopté une démarche quasi-expérimentale. Initialement, un questionnaire pré-intervention a été remis aux étudiants, conjointement avec une entrevue structurée avec l'enseignant de la matière et un test préliminaire. L'objectif de ces outils était de

repérer les problèmes majeurs rencontrés par les étudiants dans la compréhension et production des textes administratifs et juridiques afin d'y remédier.

Cette première étape a conduit à l'élaboration de la deuxième phase, l'intervention, axée sur l'évaluation formative. L'intervention visait principalement à développer les deux compétences liées à l'écrit à savoir, la compréhension et la production de l'écrit.

Un test final et un questionnaire post-intervention ont été mis en place à la fin de l'intervention pour mesurer l'efficacité de cette dernière et par conséquent celle du programme proposé. Les données collectées ont contribué à répondre aux interrogations de recherche et à fournir des éléments de réponse aux hypothèses énoncées.

En ce qui concerne la première interrogation à savoir : Dans quelle mesure, le contenu enseigné dans le module de terminologie destiné aux étudiants de Master 1 en Droit, leur permet-il de s'acquitter de leurs pratiques professionnelles futures, particulièrement lorsqu'ils seront confrontés à l'exploitation de documents rédigés en langue française? Tenant compte de leur formation universitaire essentiellement arabisée et un environnement social bilingue le contenu du module de terminologie destiné aux étudiants de Master 1 en Droit ne répond pas entièrement aux besoins des futurs professionnels, particulièrement en ce qui a trait à l'utilisation de documents administratifs et juridiques en français vu que le module en question présente un contenu disciplinaire plutôt restreint, se limitant à des définitions basiques de termes juridiques exposées lors d'un cours magistral comparativement aux exigences découlant des futures pratiques professionnelles de ces étudiants et qui sont principalement liées à la maîtrise des deux compétences associées à l'écrit. On peut donc constater une inadéquation entre ce qui est offert et les réels besoins de ces étudiants. Ainsi, le contenu délivré par ce module ne répond pas complètement aux exigences de nos futurs diplômés en Droit. De plus, les réponses obtenues grâce au questionnaire pré-intervention concordent parfaitement avec celles recueillies par le biais de l'entretien mené avec le professeur de la discipline. Cela souligne donc la

nécessité d'une formation spécifique pour répondre aux exigences professionnelles futures de ce public.

En ce qui concerne la seconde question de recherche à savoir : Dans quelle mesure le programme de FOS proposé permet-il aux étudiants de Master 1 en Droit de développer leurs compétences en compréhension et en production de l'écrit dans leur domaine d'études? Le programme de FOS a réellement aidé les étudiants en Master 1 en Droit à perfectionner considérablement leurs capacités en compréhension et rédaction écrite dans leur champ d'études. Cette progression a été mise en évidence par la différence de scores des étudiants entre le test préalable et le test final des évaluations réalisées spécifiquement avant et après l'intervention pour permettre au chercheur d'évaluer le niveau d'amélioration et l'évolution des compétences ciblées par cette intervention. Sans aucun doute, l'aspect le plus remarquable de ce programme de FOS est l'utilisation de documents authentiques lors de cette intervention. En procédant ainsi, on a introduit ces étudiants dans un environnement professionnel anticipé. Il s'agit en réalité d'une préparation pour l'avenir destinée à familiariser ces derniers avec les tâches qu'ils devront bientôt accomplir en français. L'utilisation de documents authentiques a fortement contribué à stimuler la motivation de nos étudiants et à éveiller en eux une curiosité quant à ce qui les attend après l'acquisition de leur diplôme.

L'intervention a apporté une réponse à la troisième question concernant : la contribution de l'évaluation formative à accompagner les étudiants de Master 1 en Droit dans l'acquisition progressive du contenu de FOS dispensé? Et dans quelle mesure l'évaluation sommative rend-elle compte de façon pertinente des aptitudes et des compétences que visait cette intervention à développer? Les résultats du post-test ont révélé une progression significative des étudiants comparativement au pré-test, due en grande partie aux retours approfondis obtenus lors de l'intervention. Ces feedbacks ont grandement aidé les étudiants à surmonter leurs problèmes de compréhension et production, aussi des changements positifs ont été constatés dans les attitudes et performances des étudiants. L'évaluation formative a ainsi aidé les étudiants à

exprimer leurs problèmes et insuffisances concernant la compréhension et la rédaction de documents administratifs et juridiques, ce qui a stimulé le perfectionnement de leurs aptitudes en auto-évaluation et en auto-surveillance.

L'évaluation sommative a de même et indubitablement eu un rôle crucial dans la vérification, la validation et la certification des résultats de cette intervention ainsi que des compétences acquises par les étudiants suite à l'implémentation du programme FOS. Toutefois, pour rendre compte et évaluer de manière optimale l'efficacité de l'enseignement proposé, son utilisation devrait se faire en collaboration avec l'évaluation formative et non pas isolément à la fin d'un programme. En effet, c'est grâce à cette dernière que nous pouvons mesurer en continu les progrès dans le développement des compétences.

Par conséquent, le lien entre ces deux évaluations est de nature complémentaire ; l'évaluation sommative ne pourra mettre en lumière et démontrer son utilité quant à l'exactitude des progrès et des acquis des étudiants par rapport au programme proposé qu'en comparaison avec les résultats obtenus lors de cette période de suivi régulier.

L'intervention a été bien reçue par ces derniers, qui l'ont considérée avantageuse pour améliorer leur compréhension et production écrites. Les résultats du test final ont confirmé ces améliorations, vu que les étudiants ont démontré une avancée notable.

Cette recherche met en lumière la nécessité de l'évaluation formative pour renforcer les aptitudes à la compréhension et à la production de textes des étudiants, et préconise l'instauration d'un cadre organisé pour cette évaluation. Ce modèle, qui repose sur les étapes de feed-up (qui est une alimentation faite au moment présent), feedback (il s'agit là d'une rétroaction sur le passé) et feed-forward (là où il s'agit d'un retour orienté vers des solutions et des améliorations futures), permettrait aux enseignants d'appliquer cette méthode de façon plus efficiente.

En dépit des contraintes de l'étude, les conclusions sont prometteuses. Une rétroaction personnalisée a été possible grâce à l'échantillon de 14 étudiants, mais cette taille restreinte du groupe limite la portée des conclusions.

Ainsi, l'évaluation s'avère être un instrument performant pour optimiser les résultats éducatifs des étudiants. Son application dans le cursus universitaire de la filière de Droit en Algérie pourrait considérablement enrichir l'enseignement et faciliter l'apprentissage de la compréhension et de la production des textes administratifs et juridiques. Des études ultérieures pourraient examiner des éléments non traités de manière suffisante au niveau de cette recherche, comme l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs, afin de mieux ajuster ces méthodes au contexte d'enseignement universitaire algérien. Finalement, le programme FOS proposé a démontré son efficacité, surtout dans l'amélioration des aptitudes rédactionnelles des étudiants. Cette recherche établit un socle solide pour des études ultérieures dans ce secteur et suggère qu'en plus de l'évaluation sommative, l'évaluation formative pourrait assumer un rôle crucial dans le perfectionnement des méthodes d'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABEDI, J. (2010). *Recherche et recommandations pour l'évaluation formative des apprenants d'anglais.* Dans H. L. ANDRADE et G. J. CIZEK (dir.), *Manuel d'évaluation formative* (pp. 181-197). New York: Routledge

ANDRADE et G. J. CIZEK (éd.), (2009). *Manuel d'évaluation formative* (pp. 90-105) New York: Routledge.

ANDRADE, H.L. (2010), *Les élèves, source incontournable de l'évaluation formative.* Dans H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.

BEACCO, J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO Jean-Claude et LEHMANN Denis (coord.), *« Publics spécifiques et communication spécialisée »* in *le français dans le monde*, coll Recherches/applications, Clé international, Août/Septembre 1990, n°235.

BELCHER, D. (2019). *L'anglais sur objectifs spécifiques en théorie et en pratique revisité.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

BENKLER, Y. (2006). *La richesse des réseaux : Comment la production sociale transforme les marchés et la liberté.* Yale University Press.

BENNETT, R. E. (2011). *Évaluation formative: une revue critique. Évaluation en éducation : principes, politiques et pratiques*. 18(1), 5-25.

BHATIA, V. K. (2017). *Analyse critique des genres : étude de la performance inter-discursive dans les pratiques professionnelles.* Londres: Routledge

BIRENBAUM, M. (1996). *Evaluation 2000 : vers une approche pluraliste de l'évaluation.* Dans M. Birenbaum et F. J. R. C. Dochy (éd.), *Alternatives in assessment of achievements. Learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). New York Kluwer Academic Publishers.

BLACK, P. Et WILLIAM, D. (1998a). *Evaluation et apprentissage en classe. Evaluation en éducation.* 5 (1), 7-74.

BLACK, P. Et WILLIAM, D. (1998b). *À l'intérieur de la boîte noire : Améliorer les normes grâce à l'évaluation en classe.* Phi Delta Kappa. 80 (2), 139-148.

BOCANEGRA-VALLE, A. (2016). Analyse *des besoins pour les apprenants spécialisés : l'ESP et au-delà*. Dans H. REINDERS & S. RYAN (dir.), *Innovation dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 31-52). Palgrave Mc millan.

BOUD, D. (1995). *Améliorer l'apprentissage par l'auto-évaluation.* New York: Routledge Falmer.

BOUD, D. et FALCHIKOV, N. (2007). *Introduction: L'évaluation à long terme.* Dans D. BOUD et N. FALCHIKOV (dir.), *Repenser l'évaluation dans l'enseignement supérieur* (pp. 3-13). Routledge: Groupe Taylor et Francis.

BOUMEDIENE Amina, « *Investigating the Effect of Formative Assessment on Algerian Third Year Secondary School Pupils' Text Comprehension* », thèse de Doctorat, 2017.

BOSTON, C. (2002). *Le concept d'évaluation formative . Evaluation pratique, Recherche et évaluation,* 8 (9), 1-9.

BREW, A. (1999), *Vers une évaluation autonome : Utiliser l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.* Dans S. BROWN et A. GLASNER (dir.), *L'importance de l'évaluation dans l'enseignement supérieur : Choisir et utiliser diverses approches* (pp. 159-171). Buckingham: Open University Pess.

BROWN, D. II. (2000). Enseigner *par les principes une approche interactive de la pédagogie des langues* (2e éd.). Londres: Longman.

BROWN, D. H. (2003). *Évaluation des langues: Principes et pratiques en classe*. Londres: Longman.

BRUN, J. (2003). *Méthodologie de la recherche : écrire, analyser, publier* (1ère éd.). Presses de l'Université du Québec.

CAMPBELL, D. T., & STANLEY, J. C. (1963). *Méthodes expérimentales et quasi-expérimentales en recherche* (1ère éd.). Rand Mc Nally.

CHALLE Odile, « *Enseigner le français de spécialité* », Paris, 2002.

CIZEK, G. 1. (2010). *Introduction à l'évaluation formative :* Historique, *caractéristiques et défis*. Dans H. L. ANDRADE et G. 1. CIZEK (dir.), *Manuel d'évaluation formative* (pp. 3-17). New York: Routledge.

« *CODE CIVIL* », Berti Editions, Alger, 2008.

« *CODE PENAL* », Berti Editions, Alger, 2008.

COHEN, J., COHEN, P., WEST, S. G., & AIKEN, L. S. (2005). *Analyse appliquée par régression multiple/corrélation pour les sciences du comportement* (3e éd.). Psychology Press.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg.

CROOKS, T. J. (1988). *L'impact des pratiques d'évaluation en classe sur les élèves.* Revue de recherche en éducation. 58 (4), 438-481.

CUQ Jean-Pierre (dir.), « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », asdifle/Clé International, Paris, 2003.

DELLALOU, N. (2018). La transversalité du français de spécialité dans le système LMD : Cas du français juridique administratif. *Revue Droit international et développement, 6*(1), 201–213. https://asjp.cerist.dz/en/article/39446

DENSCOMBE, M. (2007). *Le guide du bon chercheur : méthodes de recherche en sciences sociales* (3e éd.). Open University Press.
DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires en linguistique appliquée : construction, analyse et interprétation* (1ère éd.). Lawrence Erlbaum Associates.

DÖRNYEI, Z. (2007). *Méthodes de recherche en linguistique appliquée : guide pratique* (1ère éd.). Oxford University Press.

DUNN, K. E. et MULVENON, S. W. (2009). *Revue critique de la recherche sur l'évaluation formative: Les preuves scientifiques limitées de l'impact de l'évaluation formative en éducation.* Evaluation pratique, recherche et évaluation. 14 (7), 1-11.

EURIN BALMET Simone et HENAO DE LEGGE Martine, « *Pratique du français scientifique. L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*», Hachette, Paris, 1992.

FALCHIKOV, N. (2005). *Améliorer l'évaluation par la participation des étudiants : Solutions pratiques pour faciliter l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et post secondaire*. New York: Routledge falmer.

FREY, N. et FISHER, D. (2011). *Plan d'action pour l'évaluation formative : Étapes pratiques pour un enseignement et un apprentissage plus réussis*. États-Unis: ASCD.

FRIJOFF Willem, *« Des origines à 1780 : l'émergence d'une image »,* in le français dans le monde, Coll. Recherches/applications, *« Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde »,* Clé international, Janvier 1998.

GAGNE, F., & ST-PERE, F. (2002). *Lorsque le QI est contrôlé, la motivation prédit-elle toujours la réussite ?* Intelligence, 30(1), 71-100.

GARDNER, D. (2000). *Auto-évaluation pour les apprenants autonomes en langues*. Liens et lettres.7, 49-60.

GARRAM Ibtissem, « *TERMINOLOGIE JURIDIQUE dans la législation algérienne* », unité de Rghaya, Algérie, 1992.

GARRISON, D. R., & KANUKA, H. (2004). *L'apprentissage hybride: Dévoiler son potentiel transformateur dans l'enseignement supérieur.* The Internet and Higher Education, 7(2), 95-105.

GAY, L. R. (1992). *Méthodes de recherche en éducation* (4e éd.). Merrill Publishing Company.

GEORGE, J. et COWAN, J. (2016). *Manuel de techniques d'évaluation formative: Cartographier l'expérience d'apprentissage de l'élève*. New York: Routledge.

GIBBS, G. (2006). *Pourquoi l'évaluation évolue* ? Dans C. Bryan et K. Clegg (dir.). *Evaluation innovante dans l'enseignement supérieur* (pp. 11-36). New York: Routledge.

GIPPS, C. V. (1994). *Au-delà des tests: vers une théorie de l'évaluation pédagogique.* Londres: Falmer press.

GREENSTEIN, L. (2010). *Ce que les enseignants doivent vraiment savoir sur l'évaluation formative.* États-Unis: ASCD.

GU, Q., & SCHMITT, D. (2016). *Le rôle de l'anglais académique dans l'expérience des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur.* Journal of Studies in International Education, 20(3), 235-251.

HERITAGE, M. (2007). *Evaluation formative : Que doivent savoir et faire les enseignants*?Phi-Delta-Kappan.
http://easlinstitute.org/wpcontent/uploads/Heritage_formative_assessment.pdf (8 mai 2024).

HERITAGE, M., KIM, J., VEDLINSKI, T. et HERMAN, J. (2009). *Des preuves à l'action: Un processus fluide d'évaluation formative*. Mesures éducatives: Enjeux et pratiques. 28 (3), 24-31.

HERMAN, J. L. Et BAKER, E. L. (2005), *Assurer le bon fonctionnement des tests de référence*. Leadership éducatif. 63 (3), 48-54.

HERMAN, J. L., OSMUNDSON, E., AYALA, C., SCHNEIDER, S. et TIMMS, M. (2006). *La nature et l'impact des pratiques d'évaluation formative des enseignants* (Rapport technique CSE 703). Los Angeles: Université de Californie, Centre national de recherche sur l'évaluation, les normes et les tests des élèves.

HOLTZER Gisèle, « *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques »*, in *le français dans le monde.* Coll. Recherches et applications, *« français sur objectifs spécifiques de la langue au métier »*, Clé international, Janvier 2004.

HYLAND, K., & SHAW, P. (dir.). (2016). *Manuel Routledge de l'anglais académique.* Londres : Routledge

HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence.* In J. B. Pride & 3. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin.

IRONS, A. (2008). *Améliorer l'apprentissage par l'évaluation formative.* New York: Routledge.

JUWAH, CH, MACFARLANE-DICK, D., MATTHEW, B., NICOL, D., ROSS, D. et SMITH, B. (2004). *Améliorer l'apprentissage des élèves grâce à une rétroaction formative efficace.* York: Centre générique de l'Académie de l'enseignement supérieur.

LAURILLARD, D. (2012). *L'enseignement comme science du design: Construire des modèles pédagogiques pour l'apprentissage et la technologie.* Routledge.

KOTHARI, C. R. (2004). *Méthodologie de la recherche méthodes et techniques* (2e éd.). New Age International.

LEHMANN Denis, « *Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question* », Hachette, Paris, 1993.

LEHMANN Denis (dir), « *Lecture fonctionnelle de textes de spécialités »*, Didier. Paris, 1980

LEBRAT Pierre, « *Les langues spécialisées »*, PUF, Paris, 1995.

MACKEY, A., & GASS, S. M. (2005). *Méthodes de recherche en acquisition des langues secondes* (1ère éd.), Lawrence Erlbaum Associates.

MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal, (2004), *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

Mc ALPINE, M. (2002). *Principes d'évaluation*. Centre CAA : université de Luton.
Mc DONOUGH, J., & Mc DONOUGH, S. (1997). *La recherche en enseignement des langues : un guide aux méthodes* (1ère éd.). Arnold.

Mc MILLAN, J. (2007). *Évaluation en classe principes et pratiques pour un enseignement efficace basé sur des normes* (4e éd.). Boston : Pearson.

MOORE, D. S., & Mc CABE, G. P. (1993). *Introduction à la pratique statistique* (1ère éd.). W. H. Freeman.

MOURLHON-DALLIES Florence, « *Penser le français langue professionnelle* », in le français dans le monde, coll. Recherches et applications, Clé international, juillet-août 2006, n°346.

MUÑOZ, A. et ALVAREZ, M. E. (2007). *Objectivité et perception de l'auto-évaluation des élèves dans une classe d'anglais langue étrangère*. The journal of Asia TEFL 4 (2), 1-25.

NUNAN, D. (1992). *Méthodes de recherche en apprentissage des langues*. Cambridge: Cambridge University Press

O'FARRELL, C. (2009). *Améliorer l'apprentissage des élèves par l'évaluation*. http://www.avondale.edu.au/Departments/Learning-and-Teaching/Enhancing-Student-Learning-through-Assessment-A-Toolkit-Approach. Pdf (9 avril 2024)

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2005) *Evaluation formative améliorer l'apprentissage dans les classes du secondaire*. Paris : OCDE.

PALTRIDGE, B., & STARFIELD, S. (2019). *L'anglais sur objectifs spécifiques*. Routledge.

PERRENOUD, P. (2004). *Les TIC et la formation des enseignants.* Université de Genève.

PEYTARD Jean et MOIRAND Sophie, « *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre* », Hachette, Paris, 1992.

POPHAM, W. J. (2008). *Évaluation en classe: Ce que les enseignants doivent savoir* (5e éd.). Boston: Prentice Hall.

PORCHER Louis, « *Monsieur Thibault et le bec Bunsen* », Etudes de linguistique appliquée, 1976, n° 23.

RACE, Ph. (2015). *La boite à outils de l'enseignant : Un guide pratique pour l'évaluation, l'apprentissage et l'enseignement* (4e éd.). New York: Routledge.

RAMAPRASAD, A. (1983). *Définition du feedback.* Behavioural Science. 28 (1), 4-13.

RICHARDS, J. C. et SCHMIDT, R. (2002). *Dictionnaire Longman de didactique des longues et de linguistique appliquée* (3e éd.). Londres: Longman.

RICHTERICH René, « *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes »,* Conseil de l'Europe, Hatier, 1973.

ROLLE-BOUMLIC Madeleine, « *Le français à visée professionnalisante, le cas des filières de l'enseignement supérieur »*. [en ligne]. (Consulté le 04/02/2024)

RUIZ-PRIMO, M. A. et FURTAK, E. M. (2004). *Évaluation formative informelle de la compréhension des étudiants en recherche scientifique.* Los Angeles: Centre national de recherche sur l'évaluation, les normes et les tests pour étudiants.

SADLER, D. R. (1989). *Evaluation formative et conception de systèmes pédagogiques.* Sciences pédagogiques. 18, 119-144.

SINISCALCO, M. T., & AURIAT, N. (2005). *Les questionnaires dans la recherche éducative : conception et utilisation* (1ère éd.). UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

SCHWIER, R. A. (2010). *Apprendre à l'ère numérique : De l'éducation en ligne à l'apprentissage en réseau.* The Journal of Distance Education, 24(2), 1-13.

SCRIVEN, M. (1967). *La méthodologie de l'évaluation.* Dans R. W. TYLER, R. M. GAGNE et M. SCRIVEN (dir.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83) Chicago: Rand-Mc Nally.

SERAFINI, F. (2000). *Trois paradigmes d'évaluation : mesure, procédure et investigation.* The Reading Teacher, 54 (4), 384-393.

SHEPARD. R. N. & METZLER, J. (2000). *Rotation mentale d'objets tridimensionnels.* Dans S. M. Kosslyn & D. N. Osherson (Eds.), Visual cognition: An invitation to cognitive science (2 éd., p. 121-131) MIT Press. (Travail original publié en 1971)

SPILLER, D. (2009). *L'importance de l'évaluation: Auto-évaluation et évaluation par les pairs.* Nouvelle-Zélande: Université de Waikato.

TOMLINSON, C. A. (2001). *Comment différencier l'enseignement dans les classes à niveaux mixtes*. (2e éd.). Association for Supervision and Curriculum Development

TOPPING, K. J. (2010). *Les pairs comme source d'évaluation formative.* Dans H. L. ANDRADE et G. J. CIZEK (éd.), Manuel d'évaluation formative (pp. 61-74). New York: Routledge.

TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise, « *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* », Hachette, Paris, 1996.

VAN DER YEUGHT. M. (2012). *L'anglais de spécialité et la construction de l'identité professionnelle*. ASP, 61-62, 7-30.

VAN DUK, J. A. G. M. (2006). *La société en réseau. Aspects sociaux des nouveaux médias.* Sage Publications.

VIGNER Gérard et MARTIN Alix, *« Le français technique »*, Hachette/Larousse, Paris, 1976.

WILLIAM, D. Et THOMPSON, M. (2007). *Intégrer l'évaluation à l'enseignement : Que faudra-t-il pour que cela fonctionne* ? Dans C. A. DWYER (éd), *L'avenir de l'évaluation : Façonner l'enseignement et l'apprentissage* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

WILLIAM, D., LEE, C., HARRISON, C. et BLACK, P. (2004). *Les enseignants élaborent l'évaluation pour l'apprentissage: Impact sur la réussite des élèves.* Évaluation en éducation : Principes, politiques et pratiques. 11 (1), 49-65.

WILLIAM, D. (2010). *Synthèse intégrative de la littérature scientifique et implications pour une nouvelle théorie de l'évaluation formative.* Dans H. L ANDRADE et G. J. CIZEK (dir.), Manuel d'évaluation formative (pp. 18-40). New York : Routledge.

WILLIAM, D. (2013). *Évaluation: Le pont entre l'enseignement et l'apprentissage. Voix du milieu*, 21 (2), 15-20.

WOZNIAK, S. (2021). *Le Français sur Objectifs Universitaires : Enjeux et perspectives.* Revue française de linguistique appliquée, 26(2), 67-83.

www.le-fos.com. *«Historique du FOS: Le Français sur Objectifs Spécifiques »* [en ligne]. http://www.le-fos.com/historique-5.htm. (Consulté le 03/04/2024).

www.dictionnaire-juridique.com. « *Dictionnaire du droit privé de serge braudo »* [en ligne] http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/juridiction.php (Consulté le 03/04/2024)

ZOGHBOR, W. (2020). *L'impact des technologies numériques sur l'enseignement de L'ESP/FOS.* Journal of English for Academic Purposes, 47, 100894.

ANNEXES

Annexe A: Entretien avec l'enseignant de la matière de terminologie dans la filière de Droit.

« Cette présente interview s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Elle a pour but de recueillir vos perceptions et vos impressions afin d'améliorer la formation proposée actuellement et ce pour servir aux mieux les exigences des futures pratiques professionnelles des étudiants en Droit. Vos réponses resteront confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche ». Merci pour votre précieuse collaboration.

Avant de répondre, prière de bien vouloir renseigner les renseignements ci-dessous :

Age :
Sexe: Homme [ ] / Femme [ ]
Nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement :

1. Quel est le nombre d'heures hebdomadaires alloué à l'enseignement de cette matière?

2. Chaque semaine, quel est le jour et l'heure qui vous sont consacrés par l'administration pour la dispense de vos cours de terminologie?

3. Comment jugez-vous l'assiduité de vos étudiants particulièrement pour votre matière?

4. Comment percevez-vous le niveau général de vos étudiants en langue française ? Quelles difficultés rencontrent-ils en cette langue? Ces difficultés concernent-elles une compétence particulière parmi les quatre?

5. Pensez-vous que le niveau actuel de vos étudiants en français soit suffisant pour leur permettre de lire et de comprendre un texte juridique sans difficultés?

6. Quels sont, selon vous, les besoins spécifiques de vos étudiants pour atteindre un niveau de maîtrise satisfaisant en langue française ?

7. Comment jugez-vous la pertinence et l'exhaustivité du contenu disciplinaire du module de terminologie en licence?

8. Comment jugez-vous son utilité pour l'accomplissement des différentes täches professionnelles futures de vos étudiants?

9. Quel est votre opinion vis-à-vis le recours à la traduction par vos étudiants et ce pour assimiler ou rédiger des textes administratifs ou juridiques en français ?

10. Quelle est votre perception par rapport à l'exhaustivité du contenu disciplinaire du module de terminologie que vous enseignez aux étudiants de Master 1 ? Pensez-vous qu'il leur servira de base solide pour l'accomplissement de l'ensemble de leurs täches professionnelles futures?

11. Que pensez-vous de l'idée d'intégrer dans le cursus universitaire de la filière Droit un programme de français sur objectifs spécifiques (FOS) basé sur des documents juridiques et administratifs authentiques?

12. Selon vous, quels seraient les avantages que pourrait apporter ce programme de FOS juridique et administratif à la qualité de la performance de vos étudiants dans la réalisation, en langue française, de leurs différentes tâches professionnelles futures?

13. Quel est votre avis sur l'évaluation sommative sur son état actuel ? Pensez-vous qu'elle permette réellement et à elle seule de rendre pleinement compte des compétences développées chez vos étudiants et de leur niveau d'acquisition en terme de concepts juridiques ?

14. Que pensez-vous de l'idée de revoir l'évaluation sommative et de la renforcer en intégrant une évaluation formative qui opérera tout au long de la durée de la formation?

15. Quels seraient les avantages que pourrait apporter l'intégration de cette dernière en termes de développement des compétences écrites et par conséquent de l'amélioration des résultats et du rendu de vos étudiants ?

16. Avez-vous déjà envisagé d'intégrer l'évaluation formative dans votre approche pédagogique ? Si oui, quelles raisons ou obstacles vous ont empêché et dissuadé de le faire?

17. Tout en maintenant les exigences de votre module de terminologie, quelles seraient à votre avis les adaptations nécessaires à apporter à votre approche pédagogique pour pouvoir y intégrer l'évaluation formative?

P.S: Prière de bien vouloir nous remettre le programme disciplinaire de terminologie destiné aux étudiants de Master 1 ainsi que celui destiné aux étudiants de licence.

Merci pour votre précieuse collaboration.

مقابلة مع أستاذ مادة المصطلحات في قسم الحقوق

تندرج هذه المقابلة ضمن إطار بحث علمي هدفها جمع تصور الكم وانطباعاتكم بهدف تحسين التكوين المقدم حالياً وتلبية متطلبات الممارسات المهنية المستقبلية لطلاب الحقوق ستظل إجاباتكم سرية وأن تستخدم إلا لأغراض البحث تشكركم على تعاونكم القيم .

قبل الإجابة، يرجى تعبئة المعلومات التالية :

العمر :
الجنس : ذكر[ ] / أنثى [ ]
عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم :

1. كم عند الساعات الأسبوعية المخصصة للتدريس هذه المادة؟

2. ما هو اليوم والساعة التي خصصتها الإدارة لكم لتدريس مادة المصطلحات كل أسبوع ؟

3. كيف تقيمون حضور طلابكم، وخاصة في هذه المادة؟

4. كيف ترون مستوى طلابكم العام في اللغة الفرنسية؟ ما هي الصعوبات التي يواجهونها في هذه اللغة؟ هل تتعلق هذه الصعوبات بكفاءة معينة من الكفاءات الأربعة (الاستماع، التعبير الشفوي، الفهم الكتابي، الكتابة) ؟

5. هل تعتقدون أن مستوى طلابكم الحالي في اللغة الفرنسية كاف لتمكينهم من قراءة وفهم النصوص القانونية دون صعوبات؟

6. ما هي الاحتياجات الخاصة التي يحتاجها طلابكم لتحقيق مستوى كاف من الإتقان في اللغة الفرنسية

7. كيف تقيمون مدى ملائمة وشمولية المحتوى العلمي المادة المصطلحات في مرحلة الليسانس؟

8. كيف تقيمون فائدة هذه المادة في تحقيق مختلف المهام المهنية المستقبلية لطلابكم؟

9. كما هو رأيكم في لجوء طلابكم إلى الترجمة لتسهيل فهم أو كتابة النصوص الإدارية أو القانونية باللغة الفرنسية؟

10. كيف ترى شمولية المحتوى العلمي لمادة المصطلحات التي تدرسها الطلاب الماستر ١ هل تعتقد أنها ستكون قاعدة قوية لأداء جميع المهام المهنية المستقبلية لهم؟

11. ما رأيكم في فكرة إدراج برنامج فرنسي موجه الأهداف محددة (FOS) في منهج تخصص الحقوق يعتمد على الوثائق القانونية والإدارية الأصلية

12. برأيكم، ما هي الفوائد التي قد يقدمها برنامج FOS القانوني والإداري في تحسين أداء طلابكم في إنجاز مهامهم المهنية المستقبلية باللغة الفرنسية

13. ما هو رأيكم في التقييم النهائي في وضعه الحالي؟ هل تعتقدون أنه يعكس بشكل كامل وواقعي المهارات المكتسبة من قبل الطلاب ومستوى إلقائهم للمفاهيم القانونية؟

14. ما رأيكم في فكرة مراجعة التقييم النهائي وتعزيزه بادراج التقييم التكويني الذي سينفد طوال مدة التكوين؟

15. ما هي الفوائد التي قد يوفرها إدماج التقييم التكويني في تطوير المهارات الكتابية وبالتالي تحسين نتائج وجودة عمل الطلاب

16. هل سبق وأن فكرتم في دمج التقييم التكويني في منهجكم التربوي؟ إذا كان الجواب نعم، ما هي الأسباب أو العقبات. التي منعتكم أو اثنتكم عن القيام بذلك؟

17. مع الحفاظ على متطلبات مادة المصطلحات الخاصة بكم، ما هي التعديلات اللازمة التي ترونها لإدخال التقييم التكويني في منهجكم التربوي؟

ملاحظة : يرجى منكم إفادتنا بالبرنامج الدراسي لمادة المصطلحات المخصص لطلاب الماجستير 1 وكذلك البرنامج المخصص لطلاب الليسانس .

شكرا لتعاونكم القيم .

Annexe B: Questionnaire pré-intervention (Groupe expérimental)

Questionnaire pré-intervention

« Ce présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique Ila pour but de recueillir vos perceptions, vos besoins et vos impressions afin d'améliorer la formation qui vous est proposée et de mieux répondre aux exigences de votre future pratique professionnelle. Vos réponses resteront confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche ». Merci pour votre précieuse collaboration.

Avant de répondre, indiquez :

Age :
Sexe : Homme [ ] / Femme [ ]

RUBRIQUE 1: Niveau en français, perception du module de terminologie et besoins pour les tâches professionnelles

1. Comment trouvez-vous votre niveau en langue française

[ ] Faible

[ ] Moyen

[ ] Excellent

2. Pensez-vous que votre niveau actuel en français est suffisant pour vous permettre de lire et de comprendre un texte juridique? [ ] Oui / [ ] Non

3. Comment avez-vous trouvez le contenu disciplinaire du module de terminologie que vous avez reçu en licence?

[ ] Utile

[ ] Moyennement utile

[ ] Inutile

4. Avez-vous trouvez le contenu terminologique suffisamment bénéfique pour l'accomplissement de vos futures tâches professionnelles? [ ] Oui / [ ] Non

5. Selon vous, ce module vous a surtout permis de:

[ ] Mémoriser et enrichir votre vocabulaire juridique

[ ] Comprendre des textes juridiques authentiques

[ ] Rédiger en français

[ ] Aucune de ces propositions

RUBRIQUE 2 : Difficultés et besoins en français juridique

6. Votre principale difficulté en français juridique est de (Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)

[ ] Comprendre un écrit

[ ] Produire un écrit

[ ] Structurer grammaticalement et syntaxiquement des phrases correctes

[ ] Ne pas avoir un vocabulaire juridique assez riche

7. Lorsque vous lisez un texte juridique en français, êtes-vous souvent obligé de passer par l'arabe pour le comprendre? [ ] Oui / [ ] Non

8. Jugez vous qu'un programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, vous serait plus utile que de simples cours de terminologie? [ ] Oui / [ ] Non

9. Si un tel programme existait, il devrait privilégier

[ ] La compétence de la compréhension écrite

[ ] La compétence de la production écrite

[ ] Les deux à la fois

[ ] L'enrichissement du vocabulaire

10. Pour progresser, quel type d'activités vous semble le plus efficace ? **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Lecture et traitement de textes juridiques authentiques

[ ] Exercices de rédaction

[ ] Enrichissement lexical

[ ] Révisions de la structure grammaticale et syntaxique

RUBRIQUE 3: Rôle de l'évaluation formative et sommative

11. Pensez-vous que des activités d'évaluation régulières pourraient faciliter votre apprentissage et aider à le perfectionner? [ ] Oui / [ ] Non

12. Selon vous, la valeur principale de cette évaluation formative serait **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Repérer vos erreurs et les corriger au fur et à mesure que le programme avance

[ ] Mettre le doigt sur vos incompétences et y remédier

[ ] Suivre et mesurer vos progrès

[ ] Maintenir voir renforcer votre motivation

13. Préférez-vous :

[ ] Une évaluation finale seulement

[ ] Une combinaison d'évaluations régulières et finale

[ ] Des évaluations régulières seulement et où la somme de ces dernières sera comptabilisée comme note finale

14. Pensez-vous qu'une évaluation finale (sommative) peut refléter réellement vos progrès et acquis ? [ ] Qui / [ ] Non

15. Selon vous, l'évaluation finale va surtout permettre de **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Vérifier la richesse de votre vocabulaire juridique

[ ] Évaluer votre niveau par rapport à la compréhension des écrits juridiques

[ ] Evaluer votre niveau par rapport à la production des écrits juridiques

[ ] Combiner entre toutes ces dimensions

Annexe C: Questionnaire pré-intervention [en Arabe]

استبيان ما قبل التدخل

يأتي هذا الاستبيان في إطار بحث علمي، ويهدف إلى جمع أرائكم واحتياجاتكم والطباعاتكم من أجل تحسين التكوين المقترح لكم والاستجابة بشكل أفضل المتطلبات ممارستكم المهنية المستقبلية منقل إجاباتكم سرية وأن المستخدم إلا لأغراض البحث شكرا جزيلاً على تعاونكم القيم

قبل الإجابة، يرجى تحديد

الجنس ذكر / 11 التي (

المحور : 1 المستوى في اللغة الفرنسية، تصوركم المقياس المصطلحات واحتياجاتكم للمهام المهنية

ا كيف تقيم مستواك في اللغة الفرنسية (1 : ضعيف 11 متوسط 11 ممتاز

2هل تعتقد أن مستواك الحالي في الفرنسية كاب لقراءة وفهم نص قانوني ؟|

|نعم || لا

وكيف وجدت محتوى مقياس المصطلحات الذي درسته في الليسانس ؟ || مفيد 11 مفيد جزئيا || غير

مفيد

ما هل وجدت أن محتوى المصطلحات كان كافيا ليستفيد منه في أداء مهامك المهنية المستقبلية | | نعم | | لا

وبرأيك، هذا المقياس مكنك أساسا من 1 | حفظ وإثراء رصيدك من المفردات القانونية || فهم نصوص قانونية أصيلة 11 الكتابة بالفرنسية || لا شيء مما سبق

المحور 2 الصعوبات والاحتياجات في الفرنسية القانونية

6أهم صعوبة تواجهها في الفرنسية القانونية هي) يمكن اختيار أكثر من إجابة || (فهم النصوص المكتوبة 1 انتاج نص مكتوب [] تركيب جمل صحيحة نحويا وصرفيا [] نقص في رصيد المفردات القانونية

7عندما تقرأ نصاً قانونيا بالفرنسية، هل تكون مضطرا غالبا للمرور عبر العربية لفهمه؟ | | نعم [] لا

هل ترى أن برنامجا في اللغة الأهداف خاصة (FOS) قائم على وثائق قانونية أصيلة سيكون أكثر فائدة من

مجرد دروس في المصطلحات ؟ [ ] نعم [] لا

وإذا وجد مثل هذا البرنامج، ينبغي أن تركز على 11 مهارة الفهم الكتابي 11 مهارة الإنتاج الكتابي 11 الاثنين معا 11 الثراء المفردات

10س أجل التقدم أي نوع من الأنشطة يبدو لك أكثر فعالية ؟ يمكن اختيار أكثر من إجابة 11 قراءة ومعالجة نصوص قانونية أصيلة || تمارين في الكتابة 11 اثراء المعجم || مراجعة التراكيب النحوية والصرفية

المحور و دور التقييم التكويني والنهائي

11هل تعتقد أن أنشطة التقييم المنتظمة يمكن أن تسهل تعلمك وتساعدك على تحسينه [] نعم 11 لا

12برايك القيمة الأساسية لهذا التقييم التكويني هي يمكن اختيار أكثر من إجابة [ ] وتحديد أخطائك وتصحيحها تدريجيا [] معالجة نقاط ضعفك 11 متابعة وقياس تقدمك || الحفاظ على حافرك وربما تعريزه

و الفصل 11 تقييم نهائي فقط 11 مريجاً من تقييمات منتظمة ونهائي 11 تقييمات منتظمة فقط ويحسب مجموعها كعلامة نهائية

14هل تعتقد أن التقييم النهائي الختامي يعكس فعلاً تقدمك ومكتسباتك ؟ || نعم 11 لا

Sبرايك التقييم النهائي سيمكن أساسا من يمكن اختيار أكثر من إجابة || التحقق من ثراء مفرداتك

القانونية || تقييم مستواك في فهم النصوص القانونية المكتوبة 11 تقييم مستواك في إنتاج النصوص

القانونية المكتوبة [] الجمع بين كل هذه الأبعاد

Annexe D: Pré-test (Groupe expérimental + Groupe témoin)

PRE-TEST (Évaluation diagnostique)

Partie 1- Compréhension de l'écrit (10 points)

Texte support

La loi est un corpus de normes codifiées qui concerne tous les citoyens d'une nation. Elle établit les obligations et les droits des personnes au sein de la société. Par exemple, la loi garantit la liberté individuelle tout en faisant obligation de respecter autrui. Dans notre vie de tous les jours, la loi se présente de diverses manières le Code de la route qui gère le trafic, le Code du travail qui encadre les rapports entre patrons et employés, sans oublier le Code de la famille qui établit les droits et obligations au sein d'une famille. Par conséquent, la loi est essentielle elle structure la vie communautaire et assure une certaine équité parmi les citoyens.

Questions

1. Quel est le rôle principal de la loi? (2 pts)

2. Parmi les domaines de la vie, Citez en deux qui sont régulés par la loi. (2) pts)

3. Comment provient la loi à équilibrer entre respect d'autrui et liberté individuelle? (3 pts)

4. Résumez en quelques mots le rôle qu'occupe la loi dans nos sociétés. (3) pts)

Partie 2 - Production écrite (10 points)

Sujet : En une quinzaine de lignes, démontrez en quoi consistent l'importante et le rôle de la loi dans le maintien de l'ordre et le respect de la justice au sein de n'importe quelle société. Appuyez vos propos d'un exemple concret

Barème

Importance du contenu : 5 pts

Structure et lisibilité: 3 pts

Relecture et justesse linguistique: 2 pts

Annexe E: Les TROIS tests d'évaluation (Groupe expérimental)

TEST 1 (Semaine 7)

Partie 1-Compréhension de l'écrit (10 points)

Texte support

Le but de la responsabilité civile est de compenser un préjudice inflige à autrui Toutefois, cette réparation ne se fait pas automatiquement à chaque fois Effectivement, il est nécessaire d'établir la présence d'une faute, d'un prejudice et d'un lien de causalité entre ces deux éléments. Cette disposition offre une protection a victimes, tout en imposant une restriction certaines circonstances, telles que les désastres naturels, ne relèvent pas de ce dispositif puisque l'absence de faute humaine n'est pas démontrée

Questions

1. Afin d'engager la responsabilité civile, quels seraient les trois points indispensables pour le faire ? (3 pts)
2. Pourquoi ce dispositif offre-t-il une protection aux victimes? (2 pts)
3. Fournissez un exemple de cas qui ne relève pas de la responsabilité civile. (2 pts)
4. Quel est le principal défi mentionné dans ce texte ? (3 pts)

Partie 2 - Production écrite (10 points)

Sujet : Rédigez une introduction portant sur le thème suivant: La responsabilité civile: entre protection et restrictions.

Barème

Importance du contenu : 5 pts

Respect de la structure de l'introduction : 3 pts

Relecture et justesse linguistique: 2 pts

TEST 2(Semaine 11)

Partie 1-Compréhension de l'écrit (10 points)

Texte support

Rapport d'expertise médicale

Patient Mme N., 41 ans

Objet : Répercussions d'un accident survenu le 20 Septembre 2022

Mme N. A été heurtée par une voiture et a souffert d'une fracture au poignet gauche. Elle a subi une intervention chirurgicale et a été en soins hospitaliers pendant 15 jours. L'évaluation en cours indique une rigidité persistante qui restreint certains mouvements. L'expert médical a aussi noté une baisse de la puissance musculaire et un inconfort dans les tâches quotidiennes, en particulier pour soulever des objets. On estime que le taux d'incapacité partielle permanente est de 14% Les coûts de santé s'élèvent à 250 000 DA. Il est conseillé par le spécialiste de suivre des séances de rééducation et un suivi médical pendant une période de sept mois

Questions

1. Quelles sont les principales lésions corporelles observées? (2 pts)
2. Quelle incapacité a été déterminée ? (2 pts)
3. Quelles ont été les dépenses médicales engagées ? (2 pts)
4. Au final, quels étaient les conseils proposés ? (4 pts)

Partie 2 Production écrite (10 points)

Sujet : Rédigez en une quinzaine de lignes un contenu expliquant en quoi un est l'importance, dans une procédure judiciaire, du rapport d'expertise médicale

Barème

Importance du contenu: 5 pts

Cohérence des idées: 3 pts

Relecture et justesse linguistique: 2 pts

TEST 3 (Semaine 15)

Partie 1-Compréhension de l'écrit (10 points)

Texte support

Lettre de la Banque extérieure d'Algérie (fictif)

Monsieur,

En réponse à votre sollicitation du 18 février 2022, nous vous informons que l'octroi d'un prêt à la consommation de 800 000 DA a été valide Le remboursement sera échelonné sur une période de quatre ans, avec des paiements mensuels de 18.000 DA. Nous vous informons que la première échéance de paiement est prévue pour le 1 avril 2022. Si le paiement est retarde, des frais de 2000 DA par mois seront imposés

Questions

1. Quel est le type du crédit qui a été accordé ? (2 pts)
2. Quelle est la somme totale du crédit? (2 pts)
3. Quels sont les termes du remboursement ? (3 pts)
4. Quelle est la pénalité imposée en cas de retard ? (3 pts)

Partie 2 - Production écrite (10 points)

Sujet : Adressez à votre banque une lettre administrative où vous demandez, au sujet d'un crédit préalablement contracté, un échéancier détaillé.

Barème

Respect de la structure de la lettre administrative: 5 pts

Structure et lisibilité: 3 pts

Relecture et justesse linguistique: 2 pts

Annexe F: Post-test (Groupe expérimental + Groupe témoin)

POST-TEST (Évaluation sommative)

Partie 1-Compréhension de l'écrit (10 points)

Texte support

Le jargon juridique se distingue par sa rigueur et son caractère formel. Un même terme peut revêtir une signification distincte selon son emploi dans le langage courant ou dans le domaine juridique Par exemple, dans le langage courant, le mot partie fait reférence à une célébration ou à un rassemblement festif, tandis qu'en termes juridiques, il désigne un individu impliqué dans une procédure judiciaire ou contractuelle. De surcroît, les formulations juridiques tendent à être longues et complexes, dans le but d'écarter toute ambiguite. Finalement, l'emploi du style impersonnel et l'utilisation courante de la voix passive contribuent à conferer un caractère général aux régies. Ce style peut apparaître comme étant ardu à comprendre. Néanmoins il assure la transparence et l'efficacité de la règle juridique.

Questions

1. Mentionnez deux particularités du jargon juridique. (2 pts)
2. Citez un exemple d'un terme qui prend une signification différente en droit par rapport à son sens dans le langage courant (2 pts)
3. Pourquoi les formulations juridiques sont-elles si longues et compliquées? (3 pts)
4. Résumez en quelques mots L'importance du style impersonnel dans le domaine juridique ». (3 pts)

Partie 2-Production écrite (10 points)

Sujet : Rédigez un paragraphe d'une quinzaine de lignes, là où vous expliquez puis proposez des solutions à propos des difficultés rencontrées lors de la lecture d'un texte juridique par les étudiants en Droit

Barème

Importance du contenu: 5 pts

Structure et lisibilité: 3 pts

Relecture et justesse linguistique: 2 pts

Annexe G: Questionnaire post-intervention (Groupe expérimental)

Questionnaire Post-Intervention

« Ce présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. I a pour but de recueillir vos perceptions, vos besoins et vos impressions afin d'améliorer la formation qui vous est proposée et de mieux répondre aux exigences de votre future pratique professionnelle. Vos réponses resteront confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche ». Merci pour votre précieuse collaboration.

Avant de répondre, indiquez

Age :
Sexe : Homme [ ] / Femme [ ]

RUBRIQUE 1: Niveau en français, perception du module de terminologie et apports du programme pour les tâches professionnelles

1. Au terme de cette formation et par rapport à votre niveau en langue française actuel, vous ressentez que

[ ] Il n'y a aucune amélioration

[ ] Il y a une légère amélioration

[ ] Il y a une amélioration

2. Pensez-vous que votre niveau actuel en français vous permet de lire et de comprendre un texte juridique ? [ ] Oui / [ ] Non

3. Comparativement au module de terminologie, vous jugez que le contenu disciplinaire de cette formation vous a été

[ ] Autant Inutile

[ ] Plus au moins bénéfique

[ ] Largement plus bénéfique

4. Le contenu disciplinaire du module de terminologie de licence, enrichi par ce programme, constitue-t-il actuellement, pour vous, une assise plus solide qui vous permettra de vous acquittez pleinement de vos futures tâches professionnelles ?

[ ] Qui / [ ] Non

RUBRIQUE 2: Difficultés rencontrées et bénéfices du programme de FOS

5. Après ce programme, votre principale difficulté en français reste de **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Comprendre un écrit

[ ] Produire un écrit

[ ] Structurer grammaticalement et symaxiquement des phrases correctes

[ ] Ne pas avoir un vocabulaire juridique assez riche

6. Comparativement au début de cette formation, êtes-vous encore dépendant de la traduction pour comprendre des textes juridiques en français? [ ] Oui / [ ] Non

7. Ce programme de FOS basé sur d'authentiques documents juridiques, vous a été plus utile que de simples cours de terminologie ? [ ] Oui / [ ] Non

8. Ce présent programme vous a surtout permis de **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Comprendre plus facilement les textes juridiques

[ ] Approfondir votre vocabulaire juridique

[ ] Rédiger avec plus d'aisance en français juridique

[ ] Aucune de ces propositions

9. Selon vous, ce programme a surtout contribué à renforcé chez vous:

[ ] La compétence de la compréhension écrite

[ ] La compétence de la production écrite

[ ] Les deux à la fois

[ ] Aucune

10. Parmi les activités proposées, celles qui vous ont le plus aide à progresser sont **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Lecture et traitement de textes juridiques authentiques

[ ] Exercices de rédaction

[ ] Enrichissement lexical

[ ] Révisions de la structure grammaticale et syntaxique

RUBRIQUE 3: Perceptions de l'évaluation formative et sommative

11. Les tests et les activités d'évaluation régulières ont-ils réellement contribué à simplifier votre apprentissage et aider à le perfectionner?[] Qui [] Non

12. Selon vous, la valeur principale de cette évaluation formative a été de (Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)

[ ] Repérer vos erreurs et les corriger au fur et à mesure que le programme avance

[ ] Mettre le doigt sur vos incompétences et y remédier

[ ] Suivre et mesurer vos progrès

[ ] Maintenir, voir renforcer votre motivation

13. Suite à cette expérience, préférez-vous

[ ] Une évaluation finale seulement

[ ] Une combinaison d'évaluations régulières et finale

[ ] Des évaluations régulières seulement et où la somme de ces dernières sera comptabilisée comme note finale

14. Trouvez-vous que l'évaluation finale (sommative) a réellement reflété vos progrès et acquis tout au long de cette formation? [ ] Oui / [ ] Non

15. Selon vous, l'évaluation finale a surtout permis de **(Possibilité de cocher une ou plusieurs réponses à la fois)**

[ ] Vérifier la richesse de votre vocabulaire juridique

[ ] Évaluer votre niveau par rapport à la compréhension des écrits juridiques

[ ] Évaluer votre niveau par rapport à la production des écrits juridiques

[ ] Combiner entre toutes ces dimensions

Annexe H: Questionnaire post-intervention [en Arabe]

استبيان ما بعد التدخل

يأتي هذا الاستبيان في إطار بحث علمي، ويهدف إلى جمع أرائكم واحتياجاتكم والطباعاتكم من أجل تحسين التكوين المقترح لكم والاستجابة بشكل أفضل لمتطلبات ممارستكم المهنية المستقبلية ستظل إجاباتكم سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث شكرا جزيلاً على تعاونكم القيم

قبل الإجابة، يرجى تحديد

الصبر

الجنس : ذكر / 11 التي 1

المحور : المستوى في الفرنسية، تصوركم لمقياس المصطلحات وإسهامات البرنامج في المهام المهنية

ا عند نهاية هذا التكوين وبالنظر إلى مستواك الحالي في اللغة الفرنسية، تشعر أن 11 : لا يوجد أي تحسن 1

يوجد تحسن طفيف 11 يوجد تحسن ملحوظ

2هل تعتقد أن مستواك الحالي في الفرنسية يسمح لك بقراءة وفهم نص قانوني ؟ | | نعم || لا

3مقارنة بمقياس المصطلحات، تعتبر أن المحتوى العلمي لهذا التكوين كان [] : غير مفيد اطلاقا || مفيد

إلى حد ما 11 مفيد بدرجة كبيرة

4هل بشكل محتوى مقياس المصطلحات في الليسانس، بعد أن أغناء هذا البرنامج، قاعدة أكثر صلابة تمكنك من أداء مهامك المهنية المستقبلية بشكل أفضل ؟ || نعم 11 لا

المحور : 2 الصعوبات التي واجهتها وفوائد برنامج اللغة لأهداف خاصة

5بعد هذا البرنامج، تبقى صعوبتك الرئيسية في الفرنسية هي : يمكن اختيار أكثر من إجابة 11 (فهم النصوص المكتوبة || إنتاج نص مكتوب 11 تركيب حمل صحيحة نحويا وصرفيا | | نقص في المفردات القانونية

6مقارنة ببداية هذا التكوين، هل ما زلت تعتمد على الترجمة لفهم النصوص القانونية بالفرنسية [ ] نعم [ ]

هل كان برنامج اللغة الأهداف خاصة (FOS) القائم على وثائق قانونية أصيلة أكثر فائدة لك من مجرد

تروين في المصطلحات ؟ || نعم || لا

لهذا البرنامج مكلك أساسا من يمكن اختيار أكثر من إجابة | | فهم النصوص القانونية بسهولة أكبر 11 تعميق رصيتك من المفردات القانونية 11 الكتابة بالفرنسية القانونية بمرونة أكبر (1) لا شيء مما سبق

ومرايك ساهم هذا البرنامج أساساً في تعزيز 11 مهارة الفهم الكتابي 11 مهارة الإنتاج الكتابي 11 الاثنين معا 11 لا شيء

10من بين الأنشطة المقترحة، التي ساعدتك أكثر على التقدم هي يمكن اختيار أكثر من إجابة 11 قراءة ومعالجة نصوص قانونية أصيلة || تمارين في الكتابة 11 الثراء المعجم 11 مراجعة التراكيب النحوية

والصرفية

المحور و تصورات حول التقييم التكويني والختامي

11هل ساهمت الاختبارات والأنشطة التقييمية المنتظمة فعلا في تبسيط تعلمك ومساعدتك على تحسينه؟ 11 نعم

12برأيك، القيمة الأساسية لهذا التقييم التكويني كانت يمكن اختيار أكثر من إجابة || تحديد أخطاك وتصحيحها تدريجيا || معالجة نقاط ضعفك 11 متابعة وقياس تقدمك [] الحفاظ على حافرك وربما تعزيزه

13بعد هذه التجربة، تفضل 11 تقييماً نهائيا فقط 11 مزيجاً من تقييمات منتظمة ونهائي 11 تقييمات

منتظمة فقط ويحسب مجموعها كعلامة نهائية

14هل ترى أن التقييم النهائي) الختامي (عكس فعلا تقدمك ومكتسباتك طوال هذا التكوين؟ 11 نعم 11 لا

15برأيك، التقييم النهائي سمح أساسا بـ يمكن اختبار أكثر من إجابة [] (التحقق من ثراء مفرداتك القانونية. 1) تقييم مستواك في فهم النصوص القانونية المكتوبة 11 تقييم مستواك في إنتاج النصوص القانونية المكتوبة 11 الجمع بين كل هذه الأبعاد

Annexe I : Quelques documents administratifs et juridiques authentiques ayant servi de supports textuels à l'intervention

Document 1 :

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE LA SANTE, DE LA POPULATION ET DE LA REFORME HOSPITALIERE

ETABLISSEMENT HOSPITALIER

De [redacted] Ain Temouchent

المؤسسة الاستشفائية

عين تموشنت [redacted]

AIN TEMOUCHENT LE 09/10/2015

RAPPORT MEDICAL

Il s'agit de la patiente [redacted] âgée de 25 ans originaire et demeurant a[redacted] wilaya de AIN TEMOUCHENT .

Sans Antécédent particulier :

Suivie à notre niveau pour un bilan d'investigation des symptomatologies suivant :

Hypoglycémie - et hypotension a répétition avec asthénie très importante (suspicion de insuffisance surrénalienne)

Un bilan biologique avec une échographie abdomino-pelvienne a été demandé

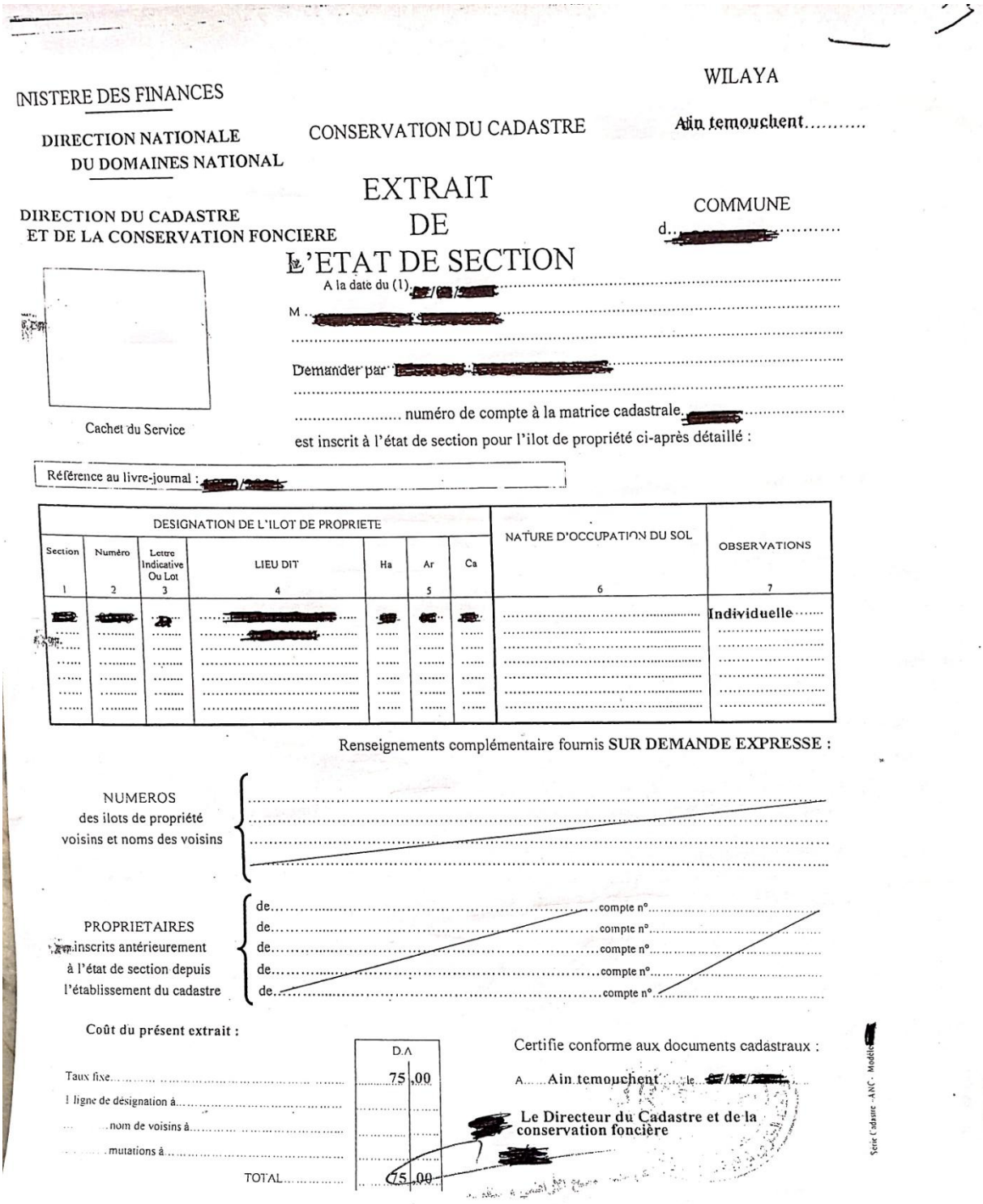
Un cycle glycémique et courbe de tension encas de malaise a été fait.

Vue à son état de santé le malade nécessite un repos strict avec une surveillance continuelle à noter niveaux

Ce rapport est délivré à l'intéressé pour servir et valoir ce que de droit.

Médecin traitant

Document 2 :



INISTERE DES FINANCES

DIRECTION NATIONALE
DU DOMAINES NATIONAL

DIRECTION DU CADASTRE
ET DE LA CONSERVATION FONCIERE

CONSERVATION DU CADASTRE

WILAYA

Ain temouchent.....

COMMUNE

d.....

EXTRAIT DE L'ETAT DE SECTION

Cachet du Service

A la date du (1).....

M .....

Demander par .....

..... numéro de compte à la matrice cadastrale.....

est inscrit à l'état de section pour l'ilot de propriété ci-après détaillé :

Référence au livre-journal :

DESIGNATION DE L'ILOT DE PROPRIETE							NATURE D'OCCUPATION DU SOL	OBSERVATIONS
Section	Numéro	Lettre Indicative Ou Lot	LIEU DIT	Ha	Ar	Ca		
1	2	3	4		5		6	7
								Individuelle

Renseignements complémentaire fournis **SUR DEMANDE EXPRESSE :**

NUMEROS des ilots de propriété voisins et noms des voisins

PROPRIETAIRES inscrits antérieurement à l'état de section depuis l'établissement du cadastre

de..... compte n°.....
de..... compte n°.....
de..... compte n°.....
de..... compte n°.....
de..... compte n°.....

Coût du présent extrait :

	D.A
Taux fixe.....	75 ,00
1 ligne de désignation à.....	
..... nom de voisins à.....	
..... mutations à.....	
TOTAL.....	75 ,00

Certifie conforme aux documents cadastraux :

A.....Ain temouchent.....le.....

Le Directeur du Cadastre et de la conservation foncière

Série Cadastre - ANC - Modèle

Document 3 :

SOCIETE DE MANAGEMENT ET D'INVESTISSEMENTS INDUSTRIELS
SMII – AIN TEMOUCHENT

CONTRAT DE TRAVAIL A DUREE INDETERMINEE (CDI)

Entre,
La société **de Management et d'Investissements Industriels** (SMII) au capital de **12 000 000 dinars** dont le siège social est sis à 13, rue Mohamed Belouizdad, Hydra, Alger et représentée aux fins des présentes par Monsieur [redacted] en sa qualité de **Directeur** ayant tous les pouvoirs pour ce faire,
Dénommée ci-après l'employeur,

D'une part,

Et,

Mr. [redacted]
Date de naissance 26/05/1983 Lieu de naissance **Ain-Temouchent**
Fils de [redacted] et de [redacted]
Nationalité ALGERIENNE
Adresse **Cite 50 Logts [redacted], Ain-Temouchent**
Dénommé ci-après l'employé(e),

D'autre part,

Il a été convenu,

ARTICLE 01 : CADRE LEGAL
La relation de travail entre les parties, faisant l'objet du présent contrat de travail est régi par les dispositions législatives et réglementaires de la République Algérienne Démocratique et Populaire, notamment :
- Loi n 90-11 du 21 Avril 1990, relative aux relations de travail modifiée et complétée.
- Loi n 90-04 du 06 Novembre 1994, relative au règlement des conflits individuels de travail ;
- Ordonnance n 97-03 du 11 Janvier 1997 fixant la durée légale de travail.

ARTICLE 02 : OBJET DU CONTRAT
Mr. [redacted] est recruté au sein de la Société de Management et d'Investissements [redacted]
Il est positionné dans le poste et affecté au niveau de **Conducteur Chef de Ligne Ain-Temouchent**

ARTICLE 03 : REFERENCES
L'Employé est tenu de fournir un dossier administratif comprenant les pièces nécessaires justifiant les références requises ; lesquelles engagent sa responsabilité sur la véracité et la fiabilité des informations fournies.
Il doit en outre informer son employeur de tout changement d'adresse ou de situation par la remise de pièces administratives adéquates.

ARTICLE 04 : REMUNERATION
Conformément aux articles 80 et 81 de la Loi 90-11 sus citée, en contre partie du travail et efforts fournis dans le cadre du poste de travail ci-dessus mentionné à l'article 2, l'employé percevra une rémunération mensuelle :

Catégorie	13 04	Salaire de base	37 679
Indemnité de nuisance	23.50%	IMS	30%

Prime de quart 15% en cas de travail en 2X8, 20% en cas de travail en 3X8DC et 38% en cas de travail en 3X8C.

Prime de panier à raison de	363,5 par Jour	Prime de transport	/
Prime de Zone	/	Salaire unique	/
IVP	/	ICAF	/

Les autres éléments de la rémunération sont celles prévues par les dispositions salariales en vigueur.
La rémunération n'est payable qu'après déduction des charges sociales, fiscales et parafiscales.
L'Employé est tenu de veiller à ce que sa rémunération soit strictement confidentielle

ARTICLE 05 : DUREE DU CONTRAT

Le présent contrat est conclu pour une durée indéterminée.

ARTICLE 06 : PERIODE D'ESSAI

L'employé n'est pas soumis à la période d'essai.

ARTICLE 07 : DROITS ET AVANTAGES

L'employé bénéficie des droits et avantages tels que prévus par la législation en vigueur notamment :

- Au versement des salaires dans les délais,
- Au repos et au bénéfice des droits de congé annuel et congés légaux,
- A la couverture aux assurances aux régimes de la sécurité sociale en vigueur.

ARTICLE 08 : ENGAGEMENTS DE L'EMPLOYE

L'employé s'engage à:

- Assurer ses tâches et ses missions sur le lieu de travail tel qu'indiqué à l'article 2 du présent contrat ainsi qu'au niveau de tout lieu désigné par l'employeur.
- Accomplir au mieux de ses capacités et aptitudes les obligations liées à son poste de travail en agissant avec diligence, assiduité et conscience, dans le cadre de l'organisation du travail mise en place par l'employeur.
- Exercer en cas de besoin, sans incidence sur sa rémunération, une polyvalence en rapport avec ses aptitudes et ce, dans la limite de ses capacités et de la durée normale de travail.
- Accepter tout déplacement professionnel demandé à titre ponctuel par SMII sur le territoire national ou à l'étranger.
- A prendre connaissance de la politique et des engagements qualité de la société, les objectifs SHEQ du site, le règlement intérieur et la convention collective de la société et à les respecter scrupuleusement.
- Au respect du règlement intérieur et du code de conduite du groupe SMII ainsi qu'aux usages consacrés par l'organisation au sein de la société.
- Observer les mesures d'hygiène et de sécurité établies par l'employeur et conformément à la législation et à la réglementation en vigueur ;
- Participer aux actions de formation, de perfectionnement et de sensibilisation que l'employeur programme dans le cadre du système de management de la qualité et de l'amélioration continue.
- Ne pas avoir d'intérêts directs ou même indirects dans une entreprise ou société concurrente, cliente ou sous-traitante, sauf dérogation spéciale de la Direction Générale.
- A renoncer expressément à toute activité ou fonction professionnelles qu'il exerçait antérieurement à son recrutement.

ARTICLE 09 : DISCRETION ET SECRET PROFESSIONNEL

L'employé est tenu par l'obligation de discrétion absolue et de secret professionnel. Il s'engage à l'observer même après l'expiration du présent contrat de travail pour tout ce qui concerne les faits et informations dont il avait pris connaissance durant l'exercice de ses fonctions.

ARTICLE 10 : RUPTURE DE LA RELATION DE TRAVAIL

La relation de travail, objet du présent contrat, est rompue dans les cas de cessation de la relation de travail tels que définis par la législation du travail en vigueur et la convention collective de la société.

ARTICLE 11 : MODIFICATIONS

Les dispositions du présent contrat pourront être modifiées, annulées ou reconduites après accords des deux parties, par l'établissement d'un Avenant.
L'Employeur est en droit d'apporter au présent contrat les modifications qu'il jugera utiles à condition de ne pas porter atteinte aux droits fondamentaux et acquis de l'employé.

ARTICLE 12 : REGLEMENT DES LITIGES

Tout litige pouvant survenir de l'interprétation ou de l'exécution des dispositions du présent contrat de travail sera soumis a priori à un règlement à l'amiable puis à l'Inspection du Travail territorialement compétente. En cas de persistance du litige, celui-ci sera soumis à l'arbitrage du Tribunal de Ain Témouchent.

ARTICLE 13 : DATE D'EFFET

Le présent contrat prend effet à compter du **01/11/2016**.

Fait à Ain Témouchent, le **01.11.2016**

L'Employé

Lu et approuvé

Pour L'Employeur

Site Ain -Témouchent
Directeur d'usine

2/2

Document 4 :

2

ETABLISSEMENT PUBLIC HOSPITALIER

E.P.H. [redacted] D'AIN TEMOUCHENT

Service de Médecine Légale

Unité de Dommage Corporel

EPH

[redacted]

Ref : [redacted]

Ain-Temouchent le [redacted]

المؤسسة العمومية الإستشفائية
بعين تموشنت
مصلحة الطب الشرعي

CERTIFICAT MEDICAL INITIAL DE CONSTATATION

M : [redacted] Agé de 38 ans

A été examiné ce jour [redacted] à 07h50 heurs

Il dit avoir été victime le [redacted] à env. 18h30 heurs

de Accident de la circulation

L'examen Médical met en évidence Malade examiné au niveau du Service de Traumatologie EPH [redacted]

→ Une plaie suturée du genou gauche de 05cm

→ Une plaie de 01cm de la face externe de la jambe gauche

→ Un oedème de la cuisse droite

Doit Medicaments mis en moins dis points (R° + Rapport

Ces blessures sont caractéristiques d'un instant

En justifiant d'une incapacité totale du travail (I.T.T) de Quatre vingt dix (090) Jours [redacted] de la date de fait allégué sauf complications

Cette I.T.T et une éventuelle I.P.P peuvent etre reevaluée aprés consolidation par expertise Médico-légale

Certificat médical établi à la demande de l'interesse et remis en main propre

(Medical) forcet état :

→ Un traumatisme de la jambe gauche ayant entraîné une fracture ouverte des deux os de la jambe, et bénéficié d'un Traitement chirurgical : endoclouage centro-medullaire

[redacted]

Document 5 :

2

[redacted]
Avocat à la Cour inscrit au Barreau de [redacted]
31, rue [redacted]
Tel : 01[redacted] - Fax : 01[redacted]

Monsieur [redacted]
Chez Monsieur [redacted]
Appartement [redacted]
[redacted]

Par télécopie : courriel

[redacted], le [redacted] juin [redacted]

Dossier : Monsieur [redacted] / MP
Numéro de parquet : [redacted]
Tribunal correctionnel de [redacted] Audience du 6 juin [redacted] à 13h 30 – Tribunal correctionnel audience collégiale.

Cher Monsieur,

Je fais suite à l'audience du 6 juin dernier au cours de laquelle il a été ordonné le report de votre dossier au 5 octobre prochain.

Vous trouverez ci-après le jugement rendu par le Tribunal correctionnel de [redacted] modifiant votre contrôle judicaire pour en ordonner la main levée s'agissant de l'interdiction de sortie du territoire et de l'obligation de pointage.

Vous n'êtes donc et depuis le 6 juin dernier astreint à rester en France pas plus que de pointer à la gendarmerie de [redacted].

Si vous rencontriez des difficultés à sortir de France et que vous étiez retenu par les services de Police, cela s'apparenterait à de la séquestration pure et simple.

Vous êtes libre d'aller et venir et rien ne s'oppose à ce que vous alliez visiter votre famille en Algérie.

Vous souhaitant bonne réception du présent et de sa suite.

Je vous prie de croire, Cher Monsieur, à l'assurance de mes sentiments dévoués.

[redacted]
Avocat à la Cour

Pj : jugement

Email : [redacted]

Toque : N°[redacted]

Document 6 :

FONDS DE GARANTIE DES VICTIMES

[redacted] – Service Recouvrement
[redacted] TSA 10306
[redacted] VINCENNES CEDEX

E 000006 /P 000008 /L 1A3_ETR V

Monsieur [redacted]
40 RUE [redacted]
[redacted] SIDI BEL ABBA
ALGERIE

Nos références (à rappeler en objet) :
[redacted]

Service recouvrement :
Tél : [redacted]
du lundi au vendredi de 09:00 à 17:00
Mail : [redacted]

Objet : [redacted]
Recours du FGTI : article 706-11 du code de procédure pénale

Vincennes, le 09 octobre [redacted]

DERNIER RAPPEL AVANT PROCEDURE

Monsieur,

Malgré nos différentes **interventions amiables**, vous n'avez pas jugé utile de répondre favorablement à notre demande en paiement de la somme de : 3 000,00 €.

Aussi, nous regrettons votre attitude et vous informons qu'à défaut de réaction de votre part dans les 10 jours qui suivent la réception de ce courrier, nous engagerons les poursuites par voies judiciaires, en mandatant notre commissaire de justice, **sans autre avis.**

Cette procédure augmentera votre dette, des frais judiciaires et intérêts jusqu'au règlement définitif.

Nous espérons vivement que vous saurez saisir la dernière chance que nous vous offrons, et restons dans l'attente de votre règlement par retour de courrier libellé à l'ordre du [redacted].

Nous vous demandons de rappeler les références de votre dossier lors de vos versements ou correspondances (voir ci dessous).

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Pour le [redacted]
L. SERVICE RECOURS
Merci de privilégier une réponse par courriel en indiquant en objet [redacted]

E 000006 /P 000009 /L 1A3_ETR_V

SERVICE RECOUVREMENT
[redacted]
AFFAIRE : [redacted]
Personne en charge du dossier : SERVICE RECOURS
Montant à régler : **3 000,00 €**

TALON A JOINDRE IMPERATIVEMENT A VOTRE REGLEMENT

[redacted]

FONDS DE GARANTIE DES VICTIMES DES ACTES DE TERRORISME ET D'AUTRES INFRACTIONS
[redacted] bis [redacted] Vincennes cedex
Tél. : [redacted]

Conformément au [redacted] du [redacted] et à la loi informatique et libertés du [redacted] modifiée en juin [redacted] vous disposez d'un droit d'accès et de rectification des données vous concernant auprès du DPO, à l'adresse postale du Fonds de Garantie des Victimes

Document 7 :

CONTRAT DE FORMATION AVANT RECRUTEMENT EN ALGERIE

3

سوناطراك
sonatrach

Contrat de formation et de mise en situation professionnelle avant recrutement
En Algérie
Technicien Supérieur Spécialisé

N° [redacted]/15

28 AVR. 2015

Identification des parties

Entre les soussignés :
La Société Nationale pour la Recherche, la Production, la Transformation, le Transport et la Commercialisation des Hydrocarbures, ci-après dénommée « SONATRACH », SPA, dont le siège social sis à Djenane El Malik, Hydra, Alger, représentée par Monsieur ALATOU Smain Directeur Ressources Humaines de l'Activité Amont, ayant tous pouvoirs à l'effet du présent contrat, d'une part ;

Et :

M. [redacted]
Né(e) le : [redacted] à **Ain Temouchent**
Demeurant à : **Cité 50 Logts** [redacted], **Ain Temouchent**

d'autre part,

Il a été convenu et arrêté ce qui suit :

ARTICLE 1 : Objet du contrat

Le Présent Contrat a pour objet de fixer les conditions et modalités de formation et de mise en situation professionnelle avant recrutement de [redacted]

ARTICLE 2 : Durée et date d'effet

La formation et/ou la mise en situation professionnelle de [redacted] débute le 02 JUIN 2015 pour **une durée de 24 mois.**

ARTICLE 3: Lieu de formation et de mise en situation professionnelle

La formation et/ou la mise en situation professionnelle de [redacted] se déroule au niveau des centres de formation de l'Entreprise, de sa structure d'affectation et /ou des Universités conventionnées avec Sonatrach.

ARTICLE 4: Programme de la formation

[redacted] s'engage à suivre le programme de Formation théorique et de stages de mise en situation professionnelle.

Sonatrach se réserve le droit de modifier les contenus des programmes, la programmation de la formation et/ou la mise en situation professionnelle, la durée et le lieu de la formation en fonction des nécessités pédagogiques et d'organisation.

ARTICLE 5: Fidélité

A l'issue de la formation et/ou de la mise en situation professionnelle et sous réserve des dispositions de l'article 14 du présent contrat, [redacted], s'engage à travailler au sein de SONATRACH, durant une période de sept (07) ans, prenant effet à compter de sa prise de fonction.

En cas d'abandon de poste, de démission ou de licenciement au cours de la période de fidélité, **M.** [redacted], est tenu (e) de rembourser l'intégralité des frais engagés par SONATRACH au prorata de la période d'engagement restante sous peine de poursuites judiciaires.

ARTICLE 6 : Obligations

M. [redacted] s'engage dans le cadre du présent contrat à :

- Fournir une déclaration sur l'honneur, attestant qu'il n'a pas d'engagement et/ou qu'il ne perçoit pas une allocation d'une autre institution,
- Appliquer toutes les instructions et consignes particulières qui lui sont données dans le cadre de sa formation et/ou sa mise en situation professionnelle,
- Communiquer à SONATRACH son numéro de compte courant postal ou bancaire,
- Informer SONATRACH, sans délai, de toutes les modifications qui interviendraient dans son état civil, sa situation familiale, son lieu de résidence, sa situation vis à vis du Service National,
- Suivre, pour le compte de SONATRACH, le programme de la formation et de mise en situation professionnelle, pour l'obtention du titre, diplôme de Technicien spécialisé en **Exploitation**
- Suivre les enseignements théoriques et pratiques et se présenter, assidûment, aux cours et aux examens organisés dans le cadre du programme de formation et de mise en situation professionnelle,
- Répondre à toute demande de renseignements et/ou de documents formulée par SONATRACH,
- Accepter son affectation à un poste de travail en n'importe quel lieu du territoire national décidé par SONATRACH,
- Respecter le règlement intérieur de l'organisme formateur et de SONATRACH.

DH

Toute fausse déclaration ou refus de transmettre les informations suscitées, entraîne la résiliation immédiate du présent contrat avec remboursement par **M.** [redacted] de la totalité des frais, engagés par SONATRACH, à l'occasion de la formation et de mise en situation professionnelle, objet du présent contrat.

ARTICLE 7 : Allocation

Conformément à la réglementation en vigueur, SONATRACH versera mensuellement à **M.** [redacted] une allocation d'un montant brut de :

- 23 870 DA, au titre de la 1ère année.
- 25 548 DA au titre de la 2ème année.

ARTICLE 8 : Congé

M. [redacted] bénéficie des congés pédagogiques, rémunérés et calculés sur la base de l'allocation mensuelle, accordés par SONATRACH.

ARTICLE 9 : Prise en charge :

SONATRACH prend en charge, pendant toute la durée de la formation et de mise en situation professionnelle, l'hébergement et le transport de **M.** [redacted] si le lieu de formation se trouve éloigné du lieu de résidence.

Le transport de **M.** [redacted] est assuré de son lieu de résidence au lieu de formation (aller et retour), durant les congés pédagogiques.

ARTICLE 10: Sécurité sociale

M. [redacted] sera affilié au régime de la sécurité sociale conformément à la réglementation en vigueur et bénéficie de tous les droits et avantages prévus en la matière.

ARTICLE 11 : Discipline

M. [redacted] est tenu (e) au strict respect du Règlement Intérieur de l'organisme de formation et de Sonatrach.

11.1- Manquement à la discipline :

Pendant toute la durée de la formation et/ou de mise en situation professionnelle, **M.** [redacted] est soumis (e) au strict respect du règlement Intérieur de l'organisme de formation et de Sonatrach.

Il doit, à ce titre, faire preuve de bonne conduite et éviter tout agissement et manquement de nature à porter atteinte aux règles générales de discipline en vigueur.

Tout dépassement, portant atteinte à l'intégrité ou à l'image de marque de l'organisme de formation et/ou à la SONATRACH, peut entrainer la résiliation pure et simple du présent contrat avec remboursement par le candidat des frais engagés par SONATRACH, sous peine de poursuites judiciaires.

11.2- Absences et retards :

- Les absences répétées non justifiées, dépassant trois (03) jours cumulés par semestre, entraînent la résiliation du présent contrat et le remboursement par **M.** [redacted] de l'intégralité des frais engagés par SONATRACH ;
- Les retards répétés non justifiées, dont le nombre est supérieur à trois (03) par mois, entraîneront la résiliation du présent contrat avec remboursement de la totalité des frais engagés par SONATRACH ;
- Les absences même justifiées, donnent lieu à des retenues systématiques sur l'allocation ;
- Tout retard non justifié, donne lieu aux sanctions prévues par le Règlement Intérieur de l'organisme de formation et de Sonatrach.

ARTICLE 12: Incapacité consécutive à une maladie ou un accident

En cas d'incapacité partielle ou totale d'une durée excédant trois (03) mois, survenue pendant la période de formation et/ou de mise en situation professionnelle, suite à une maladie ou à un accident dûment justifiée, le présent contrat est résilié sans obligation pour **M.** [redacted], de rembourser les frais engagés par SONATRACH.

ARTICLE 13: Interruption de la formation et/ou de mise en situation professionnelle

Si la formation et/ou la mise en situation professionnelle sont interrompues du fait de **M.** [redacted], le présent contrat est résilié avec le remboursement de la totalité des frais engagés par SONATRACH, sous peine de poursuites judiciaires.

ARTICLE 14 : Résultats de la formation et/ou de mise en situation professionnelle

14.1 : Résultats insuffisants : En cas de résultats insuffisants dûment constatés durant la formation et/ou la mise en situation professionnelle, le contrat est résilié sans obligation de remboursement des frais engagés par SONATRACH.

14.2. Résultats concluants : M. [redacted] est recruté(e) et affecté (e) à un poste de travail conforme à ses qualifications et à ses aptitudes.

ARTICLE 15 : Affectation et Positionnement au recrutement

Sous réserve des dispositions de l'article 14 du présent contrat, **M.** [redacted] est affecté(e) au niveau de la **Direction Régionale** [redacted] en qualité de :

- Poste : **Technicien Exploitation N2**
- Echelle : **17**

BH

ARTICLE 16: Ancienneté dans l'entreprise

A l'issue de la formation et la mise en situation professionnelle, l'ancienneté au sein de SONATRACH est prise en compte à compter de la date d'installation de **M.** [redacted] à son poste de travail.

ARTICLE 17 : Refus de rejoindre le poste d'affectation

Tout refus de rejoindre le poste d'affectation à l'issue de la formation et/ou de la mise en situation professionnelle, entraine la résiliation systématique du présent contrat avec remboursement par **M.** [redacted] de la totalité des frais engagés par SONATRACH, sous peine de poursuites judiciaires.

ARTICLE 18 : Règlement des différends

Les différents nés de l'interprétation et/ou de l'application du présent contrat, seront réglés à l'amiable. En cas de non entente, le différend est soumis au tribunal territorialement compétent.

ARTICLE 19 : Entrée en vigueur

Le présent contrat, établi en cinq (05) exemplaires originaux, entre en vigueur dès sa signature par les deux parties.

M. [redacted] est tenu(e) de faire précéder sa signature sur chaque exemplaire de la mention « Lu et Approuvé ».

Fait à [redacted], le [redacted]

P/ SONATRACH

[redacted]

Le Directeur Ressources Humaines
ACTIVITE AMONT

Activité Amont * Direction des Ressources Humaines * Chemin du Réservoir

L'INTERESSE(E)

Lu et Approuvé

[redacted]

Document 8 :

SOCIETE GENERALE
ALGERIE

AGENCE Ain Temouchent
CODE AGENCE : [redacted]
BD [redacted] N°A [redacted] Ain temouchent

LE [redacted]

CERTIFICAT DE NON PAIEMENT

Nous soussignés, agissant au nom de la SOCIETE GENERALE ALGERIE, AGENCE Ain Temouchent ([redacted]), certifions que Le cheque dont tous les éléments d'identification sont ci-dessous a été rejeté pour motif : (007) PROVISION INSUFFISANTE

Numéro de cheque :	[redacted]
Montant :	5 000 000,00 DZD
Date d'émission :	28/11/2022
Date de présentation :	28/11/2022
Numéro de compte :	[redacted]
Titulaire du compte :	[redacted]
Bénéficiaire :	[redacted]

Ce certificat est délivré pour valoir acte de protêt en vertu de la législation en vigueur notamment les articles 531 et 536 du code de commerce

SOCIÉTÉ GENERALE ALGÉRIE

Société Générale Algérie
Agence AIN TEMOUCHENT
Responsable d'Agence

Société Générale Algérie
Agence Ain Temouchent
Ain Temouchent

Document 9 :

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
WILAYA D'AIN TEMOUCHENT
DAIRA D'AIN KIHAL
COMMUNE D'AGHLAL

SÉANCE ORDINAIRE DU :
24 AVRIL [redacted] N° 07
(HABITAT RURAL PARTICIPATION
FINANCIERE DES BENEFICIAIRES)

L'an mil neuf cent [redacted] et le vingt quatre avril à quinze heures, l'assemblée populaire de la commune d'aghlal, étant réunie au lieu ordinaire de ses séances, en la salle des délibérations, sous la résidence de monsieur M [redacted] président

Présents : [redacted] abdelkader- [redacted] hocine- [redacted] mohamed- [redacted] lakhdar- [redacted] miloud- [redacted] abdelkader- [redacted] alal- [redacted] Abdelkader- [redacted] mohamed- [redacted]
Absents : Néant

Le président expose à l'assemblée qu'une subvention de 80.000da à été allouée à la commune pour la construction de 10 logements ruraux à [redacted], dans le cadre du 1er plan quadriennal que la participation de l'état est de 8.000DA par logement que la participation des attributaires à été fixée à 2.000 DA par logement soit un total de 20.000 DA délibération n°26 en date du 9 avril 1974 et approuvé par le chef de la daira d'Ain-Temouchent que cette somme est jugée très insuffisante pour achever les travaux à 100%.

Il propose à l'assemblée de demander une participation complémentaire de 2.000 DA pour chaque bénéficiaire, somme qui permettra de terminer les travaux.

...../.....

L'assemblée populaire communale après en avoir délibéré conformément à la loi et à l'unanimité de ses membres présents, approuve l'exposé de son président et décide de faire part aux bénéficiaires ci-dessous désignés pour une somme de 2.000DA chacun :

1- [redacted] Ali
2- [redacted] Elhadj
3- [redacted] Boutlélis
4- [redacted] Labdelli
5- [redacted] Said
6- [redacted] Abdeslem
7- [redacted] Boumédiène
8- [redacted] Kouider
9- [redacted] Zenagui
10- [redacted] Lakhdar

Dit que cette somme sera prise en recette à l'article 1059 est dépensée à l'article 230 « travaux neufs »

Prie respectueusement l'autorité de tutelle de vouloir bien revêtir de son visa approbation la présente délibération.

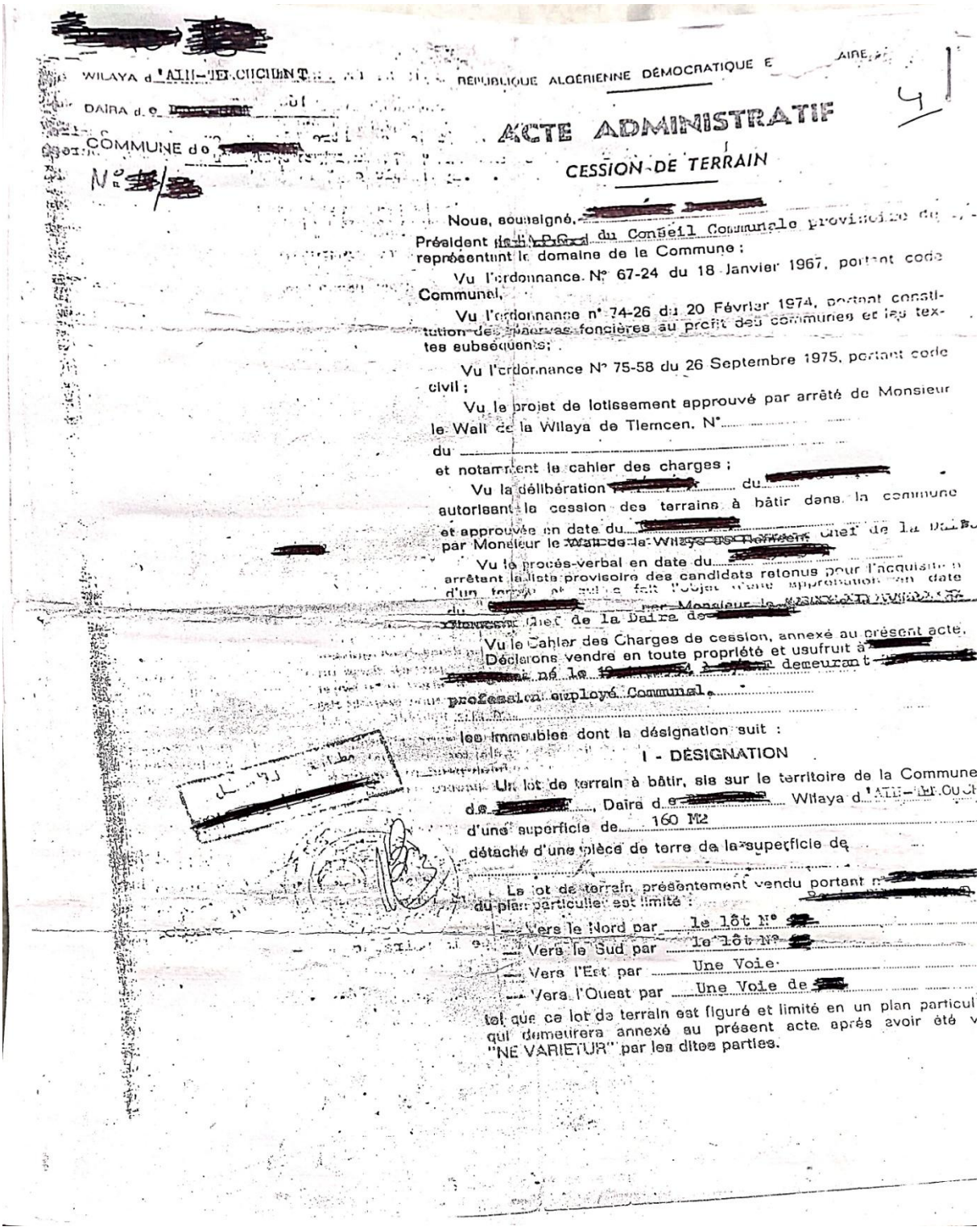
Le président de l'assemblée
Populaire communale
[redacted]

Extrait de registre de delibiration
l'année 1975

[redacted] Le ;26/11/2014
Le président de l'assemblée
Populaire communale



Document 10 :



WILAYA d'AIN-TEMOUCHENT — RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE E[illegible]AIRE

DAIRA d.e [redacted]

COMMUNE de [redacted]

N° [redacted]/[redacted]

ACTE ADMINISTRATIF

CESSION DE TERRAIN

Nous, soussigné, [redacted]

Président [redacted] du Conseil Communale provisoire du [redacted] représentant le domaine de la Commune ;

Vu l'ordonnance N° 67-24 du 18 Janvier 1967, portant code Communal,

Vu l'ordonnance n° 74-26 du 20 Février 1974, portant constitution de réserves foncières au profit des communes et les textes subséquents ;

Vu l'ordonnance N° 75-58 du 26 Septembre 1975, portant code civil ;

Vu le projet de lotissement approuvé par arrêté de Monsieur le Wali de la Wilaya de Tlemcen. N° [redacted]

du [redacted]

et notamment le cahier des charges ;

Vu la délibération [redacted] du [redacted]

autorisant la cession des terrains à bâtir dans la commune [redacted]

et approuvée en date du [redacted]

par Monsieur le Wali de la Wilaya de Tlemcen Chef de la Daïra [redacted]

Vu le procès-verbal en date du [redacted]

arrêtant la liste provisoire des candidats retenus pour l'acquisition d'un terrain [redacted] qui a fait l'objet d'une approbation en date du [redacted] par Monsieur le [redacted] Chef de la Daïra de [redacted]

Vu le Cahier des Charges de cession, annexé au présent acte,

Déclarons vendre en toute propriété et usufruit à [redacted]

[redacted] né le [redacted] demeurant [redacted]

profession employé Communal.

les immeubles dont la désignation suit :

I - DÉSIGNATION

Un lot de terrain à bâtir, sis sur le territoire de la Commune de [redacted], Daïra de [redacted] Wilaya d'AIN-TEMOUCHENT

d'une superficie de 160 M2

détaché d'une pièce de terre de la superficie de [redacted]

Le lot de terrain, présentement vendu portant n° [redacted] du plan particulier est limité :

— Vers le Nord par le lot N° [redacted]

— Vers le Sud par le lot N° [redacted]

— Vers l'Est par Une Voie.

— Vers l'Ouest par Une Voie de [redacted]

tel que ce lot de terrain est figuré et limité en un plan particulier qui demeurera annexé au présent acte après avoir été v[illegible] "NE VARIETUR" par les dites parties.

II. — ORIGINE DE LA PROPRIETE

Ce lot de terrain d'une contenance de 160 M² m²,
faisant partie d'un ensemble plus grand a été acquis par la Commune,
en vertu d'un acte passé en étude de Maître Plante Long Chaux Notaire
le [redacted] portant le N° [redacted] du répertoire transcrit au bureau
hypothèques de CLERMONT le [redacted] Volume N° [redacted] n° [redacted]

La présente vente est faite aux charges, clauses et conditions stipulées dans le cahier des charges demeuré annexé au présent acte.

III. — CHARGES ET CONDITIONS :

Article Premier. — L'acquéreur est censé bien connaître l'immeuble acquis.

Il en prendra possession dans l'état où il se trouve au jour fixé pour l'entrée en jouissance.

Si la superficie réelle du lot vendu ne correspondait pas à celle indiquée dans le présent acte, la différence ne pourrait pas donner lieu à la résolution de la vente mais seulement à une augmentation ou diminution du montant de la cession.

A ce sujet, les parties auront le droit pendant un mois de faire procéder contradictoirement entre elles, à un nouveau mesurage du terrain aux frais exclusifs de la partie demanderesse à compter de la date du présent acte de vente.

Passé ce délai, chacune des parties se trouvera forclose.

Article 2. — L'acquéreur souffrira les servitudes passives apparentes ou occultes, continues ou discontinues, qui peuvent ou pourront grever ledit lot de terrain présentement vendu, sauf à lui à s'en défendre et profiter en retour de celles actives, le tout s'il en existe à ses risques et périls sans recours contre la Commune venderesse, et sans que la présente clause puisse conférer à qui que ce soit plus de droit qu'il n'en justifierait en avoir en vertu de titres réguliers et non prescrits.

Article 3. — L'acheteur s'est tenu d'édifier sur le lot de terrain dont il s'est rendu acquéreur, un immeuble qui sera affecté à l'habitation et d'effectuer les travaux de construction dans un délai de trois (3) ans à compter de la date d'acquisition, étant, bien entendu, qu'en cas d'inexécution de cette condition, la Commune venderesse se réserve le droit de reprendre le terrain à son prix initial.

Article 4. — L'acheteur ne pourra aliéner, louer ou échanger sous quelque forme que ce soit, le terrain, objet du présent ensemble des constructions, qui seront édifiées pendant une durée de dix (10) ans, sauf cas de force majeure et après accord expresa de l'Assemblée Populaire Communale.

Article 5. — La présente vente est consentie moyennant le prix de 15.600,00 DA. calculé sur la base de 99,00 DA. le mètre carré, fixé par délibération n° [redacted] du [redacted], approuvée en date du [redacted] Juin [redacted] par Monsieur [redacted] Chef de Daira de [redacted]

Il a été versé à la Caisse de Monsieur le Receveur Communal suivant quittance n°. [redacted] en date du [redacted]

L'acquéreur a également versé les frais d'acte et de délivrance d'une expédition.

Notaire

Table des matières:

DEDICACE …… I

REMERCIEMENTS …… II

SOMMAIRE …… III

Liste des abréviations …… IV
Liste des figures …… IV
Liste des tableaux …… V
Liste des graphiques …… VI

INTRODUCTION GENERALE …… 1

PARTIE 1: CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL 15

CHAPITRE I : Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) **…… 17**

1.1 Introduction …… 18

1.2 Origines et définitions du FOS …….. 19

1.2.1 De la didactique du FLE au FOS repères historiques **……. 19**
1.2.2 Une définition opératoire du FOS **…… 21**
1.2.3 La centralité de l'analyse des besoins **……. 21**
1.2.4 L'authenticité des supports **……. 22**
1.2.5 Une démarche orientée vers l'écrit **…… 23**
1.2.6 Pertinence du FOS pour l'enseignement supérieur spécialisé **…….. 23**
1.2.7 Synthèse et enjeux **…….. 24**

1.3 Principes pédagogiques et méthodologiques du FOS …… 24

1.3.1 L'analyse des besoins **…… 25**
1.3.2 La définition des objectifs d'apprentissage **…….. 26**
1.3.3 La conception de supports et d'activités spécifiques **……... 26**
1.3.4 L'évaluation en FOS une approche centrée sur l'usage **……... 27**
1.3.5 Synthèse et enjeux méthodologiques **…… 28**

1.4 Approches actuelles du FOS ……... 29

1.4.1 FOS et compétence de communication **…… 29**
1.4.2 FOS er compétence professionnelle **…… 30**
1.4.3 Apports des recherches récentes en didactique du FOS **…….. 31**

1.4.4 Limites et débats …….. 32
1.4.5 Synthèse et perspectives …….. 34

1.5 Approches innovantes du FOS ……... 35

1.5.1 L'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FOS. 35
1.5.2 FOS et enseignement hybride : défis et opportunités ……. 36
1.5.3 L'adaptation du FOS aux profils diversifiés des apprenants …….. 37
1.5.4 L'impact de la culture numérique sur l'enseignement du FOS …… 38
1.5.5 Synthèse et perspectives de l'innovation dans l'enseignement du FOS. 38

1.6 Conclusion …… 39

CHAPITRE II: L'évaluation Formative et Sommative …….. 41

2.1 Introduction …… 43

2.2 Distinction: Appréciation formative, Test et Appréciation sommative.43

2.3 L'évaluation ……... 44

2.3.1 Bref historique de l'évaluation …… 45
2.3.2 Piliers de l'évaluation …….. 46
2.3.3 L'importance de l'évaluation en classe ……... 48

2.4 Types d'évaluation …… 49

2.4.1 Évaluation Informelle Vs. Évaluation Formelle ……. 49
2.4.2 Évaluation Sommative Vs. Évaluation Formative ……. 49

2.5 Évaluation sommative …….. 50

2.6 Évaluation formative …… 51

2.6.1 Caractéristiques de l'évaluation formative …… 53
2.6.2 Recherche sur l'évaluation formative …… 56
2.6.3 L'importance de l'évaluation formative …… 57
2.6.4 Son importance pour les étudiants …… 59
2.6.5 Son importance pour les enseignants …… 61
2.6.6 L'utilisation de l'évaluation formative en classe …….. 62

2.6.6.1 Avant l'instruction …… 63
2.6.6.2 Durant l'instruction …… 63
2.6.6.3 Après l'instruction …… 63

2.6.7 Le rôle de la rétroaction dans l'évaluation formative …… 64
2.6.8 Rôle de l'enseignant dans l'évaluation Formative …… 67
2.6.9 Rôle des apprenants dans l'évaluation formative …….. 68

2.7 L'Auto-évaluation ……. 69

2.8 L'Evaluation par pairs ……. 70

2.9 Conclusion …… 71

PARTIE 2 : « CADRE PRATIQUE ET SUGGESTIONS » 73

CHAPITRE III : Analyse de la situation et conception de la recherche …….. 74

3.1 Introduction …….. 76

3.2 Analyse situationnelle ……... 76

3.2.1 Statut du module de terminologie juridique en Algérie …… 77
3.2.2 Contenu disciplinaire du programme de terminologie ……... 77
3.2.3 Objectifs du module …… 78
3.2.4 Compétences visées …… 78
3.2.5 Volume horaire et coefficient …… 79
3.2.6 L'évaluation formative dans le programme actuel …… 79
3.2.7 L'évaluation sommative dans le programme actuel …….. 80

3.3 Conception de la recherche …… 80

3.3.1 Objectifs de la recherche …… 80

3.3.2 Type de recherche …….. 81

3.3.3 Instruments de recherche …… 84

1.3.3.1 Le questionnaire …… 85
3.3.3.2 L'entretien …….. 91
3.3.3.3 Les épreuves …… 95

3.3.4 Echantillon de population …… 100

1.3.4.1 Profil des étudiants …….. 101
3.3.4.2 Profil de l'enseignant …….. 102

3.3.5 Programme de FOS proposé ……... 102

3.3.6 Procédure de recherche …… **106**

3.3.6.1 Analyse des données …… **107**

3.3.6.1.1 Analyse qualitative …….. **108**
3.3.6.1.2 Analyse quantitative …… **108**

3.4 Conclusion …… 114

CHAPITRE IV: Analyse et interprétation des données recueillies …….. **115**

4.1 Introduction …… 118

4.2 L'Entretien effectué avec l'enseignant chargé du module de terminologie …….. 118

4.2.1 Réponses de l'Enseignant chargé do module de Terminologie (Master 1) ……..... **1 21**

4.2.2 Analyse et interprétation des données recueillies par le biais de cet entretien …….. **124**

4.3 Le Questionnaire Pré-intervention …….. 128

4.3.1 Etude de la validité et de la fiabilité du Questionnaire Pré-intervention**. 128**

4.3.1.1 Etude de la Validité interne …… **128**
4.3.1.2 Etude de la Fiabilité …… **128**

4.3.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus par le questionnaire pré-intervention …… **129**

4.4 Le Pré-test & les trois tests (GE) ……..... 151

4.4.1 Test t sur échantillons appariés du groupe expérimental au pré-test et au post-test …… **151**

4.4.1.1 Pré-test & Test 1 (GE) …… **152**

4.4.1.1.1 Pré-Test & Test 1 (GE) (COMPREHENSION) …….. **153**
4.4.1.1.2 Pré-Test & Test 1 (GE) (PRODUCTION) ……... **155**

4.4.1.2 Test 1 & Test 2 (GE) **…… 156**

4.4.1.2.1 Test 1 & Test 2 (GE) (COMPREHENSION) **…….. 158**
4.4.1.2.2 Test 1 & Test 2 (GE) (PRODUCTION) **…….. 159**

4.4.1.3 Test 2 & Test 3 (GE) **…….... 161**

4.4.1.3.1 Test 2 & Test 3 (GE) (COMPREHENSION) **…….. 162**
4.4.1.3.2 Test 2 & Test 3 (GE) (PRODUCTION) **…….. 164**

4.5 Le Pré-test & Le Post-test (GE) ……... 165

4.5.1.4 Pré-test & Post-test (GE) **……..... 165**

4.5.1.4.1 Pré-test & Post-test (GE) (COMPREHENSION) **…… 167**
4.5.1.4.2 Pré-test & Post-test (GE) (PRODUCTION) **…… 168**

4.6 Le Pré-test & Le Post-test (GT) …….. 171

4.6.1 Test T sur échantillons appariés du groupe témoin au pré-test et au post test **…….. 173**

4.6.1.1 Pré-test & Post-test (GT) (COMPREHENSION) **…… 174**
4.6.1.2 Pré-test & Post-test (GT) (PRODUCTION) **……..... 176**

4.7 Etude de la Validité et Fiabilité du Pré et Post-test & Les 3 tests.. 177

4.7.1 Etude de la Validité interne **…… 177**
4.7.2 Etude de la Fiabilité **…… 178**

4.8 Test-T des échantillons indépendants du Pré-test du groupe témoin et expérimental …… 178

4.8.1 Pré test (GT & GE) (Total) **…… 178**

4.8.1.1 Pré-test (GT & GE) (COMPRÉHENSION) **……... 180**
4.8.1.2 Pré-test (GT & GE) (PRODUCTION) **…… 181**

4.9 Test-T des échantillons indépendants du Post-test du groupe témoin et expérimental …….. 183

4.9.1 Post-test (GT & GE) (Total) **……..... 183**

4.9.1.1 Post-test (GT & GE) (COMPREHENSION) **…… 185**
4.9.1.2 Post-test (GT & GE) (PRODUCTION) **……..... 187**

4.10 Le Questionnaire Post-intervention ……. 189

4.10.1 Etude de la validité et fiabilité du Questionnaire Post-intervention**…** **189**

4.10.1.1 Etude de la Validité interne **……. 189**
4.10.1.2 Etude de la Fiabilité **……. 190**

4.10.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus par le questionnaire post-intervention **……. 191**

4.11 Vérification des conditions d'application du test T et son adéquation aux données de l'étude ……. 215

4.11.1 Test d'homogénéité **……. 216**
4.11.2 Test de normalité **……..... 217**

4.12 Interprétation, confrontation et Discussion des principaux résultats. 220

4.12.1 Questionnaire pré-intervention VS. Questionnaire post-intervention. **220**
4.12.2 Pré-test VS. Post-test **…….. 231**
4.12.3 Les trois tests entre eux **……. 233**
4.12.4 Le pré et Le post-test VS. Les trois tests **…… 236**
4.12.5 Les résultats des différentes analyses VS Les hypothèses de recherche **…… 240**

4.13 Conclusion ……. 247

CHAPITRE V : Suggestions et recommandations**……. 250**

5.1 Introduction …….. 253

5.2 Synthèse critique des résultats obtenus ……. 254

5.2.1 Points d'amélioration majeurs **……... 255**
5.2.2 Obstacles contextuels identifiés **……..... 255**

5.3 Améliorations apportées au programme de FOS et à sa répartition suite à l'intervention …… 256

5.3.1 Le programme de FOS amélioré **……... 257**
5.3.2 Volume horaire, durée du programme, coefficient et charge de classe (groupe) **…… … 262**

5.4 Développer la compréhension de textes administratifs et juridiques authentiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative ……... 263

5.4.1 Pratique régulière **……. 263**
5.4.2 Instruction guidée **……. 264**
5.4.3 Augmenter la motivation des étudiants **…….. 264**
5.4.4 Etablissement d'objectifs **……. 265**
5.4.5 Lecture approfondie **……. 265**
5.4.6 Développer la compétence stratégique (instruction explicite) **…….. 266**

5.5 Développer la PRODUCTION de textes administratifs et juridiques chez les étudiants de Master 1 en Droit, par le biais de l'évaluation formative …… 266

5.5.1 Pratique régulière d'écriture **……. 266**
5.5.2 Instruction guidée **……... 267**
5.5.3 Augmenter la motivation des étudiants **……... 267**
5.5.4 Etablissement d'objectifs clairs **……... 267**
5.5.5 Révision et amélioration progressive **…….. 268**
5.5.6 Développer la compétence stratégique (instruction explicite) **…….. 268**

5.6 Proposition d'un modèle d'évaluation continue et intégrée …….. 268

5.6.1 Evaluation formative centrée sur le processus **……. 269**
5.6.2 Mise en œuvre de l'évaluation formative dans la filière de Droit **….. 270**
5.6.3 Critères pour une évaluation formative efficace **……. 270**
5.6.4 Établissement des objectifs **……. 270**
5.6.5 Rôle de l'enseignant **……. 271**
5.6.6 Implication des étudiants **……. 271**
5.6.7 Augmenter la motivation **……. 272**
5.6.8 Instruction guidée **……... 272**
5.6.9 Fournir des commentaires **…….. 272**
5.6.10 Renforcement de la terminologie spécialisée **……. 273**
5.6.11 Auto-évaluation et Co-évaluation **……. 273**
5.6.12 Articulation entre évaluation formative et sommative **…….. 274**

5.7 Perspectives pour l'enseignement du FOS en Algérie ……... 274

5.7.1 Intégration institutionnelle du modèle proposé **……. 275**
5.7.2 Perspectives de recherche futures **…….. 276**

5.8 Conclusion ……. 277

CONCLUSION GENERALE …… 280

BIBLIOGRAPHIE ……. 287

ANNEXES : …… 297

Annexe A : Entretien avec l'enseignant de la matière **…… 298**
Annexe B : Questionnaire pré-intervention (Groupe expérimental)**.. 303**
Annexe C : Questionnaire pré-intervention [en Arabe]**…….. 307**
Annexe D : Pré-test (Groupe expérimental Groupe témoin) **…….. 309**
Annexe E : Les tests d'évaluation (Groupe expérimental) **…… 310**
Annexe F : Post-test (Groupe expérimental Groupe témoin)**……. 313**
Annexe G : Questionnaire post-intervention (Groupe expérimental). **314**
Annexe H : Questionnaire post-intervention [en Arabe]**……. 317**
Annexe I : Quelques documents administratifs et juridiques authentiques ayant servi de supports textuels à l'intervention **……. 320**

TABLE DES MATIERES

RESUME

Résumé: La maîtrise de la langue française de manière générale et des compétences liées à l'écrit en particulier a toujours été et reste un atout majeur pour des étudiants en Droit, en termes d'efficacité et de rendement positif lors de l'exercice de leurs fonctions administratives et juridiques futures. Pour répondre à cette nécessité, un programme de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) basé sur des documents authentiques, collectés directement sur le terrain professionnel, a été mis en place visant à garantir leur pertinence et les mettant en lien direct avec la réalité du métier. Ce programme se fixe un objectif double; le renforcement des compétences linguistiques des étudiants d'une part et la préparation de ces derniers aux exigences de leur future pratique juridique de l'autre. En accompagnant ces étudiants tout au long de leur apprentissage, en maintenant leur motivation et en améliorant leur niveau de compétence à l'écrit, l'évaluation formative a joué un rôle clé dans ce processus. L'évaluation sommative, quant à elle, a eu pour mission de vérifier, de démontrer et de confirmer les progrès de nos étudiants de Master 1 en Droit. Ces résultats attestent de l'importance du suivi constant dans le cadre de la formation et par conséquent de l'efficacité du programme proposé.

Mots clés: Evaluation formative, Evaluation sommative, Programme de FOS, module de Terminologie, Droit administratif et juridique, Compréhension de l'écrit, Production de l'écrit.

Abstract: Mastery of the French language in general and of writing skills in particular has always been and remains a major asset for law students, in terms of efficiency and positive performance in the exercise of their future administrative and legal functions. To meet this need, a French for Specific Purposes (FOS) program based on authentic documents, collected directly from the professional field, was put in place to ensure their relevance and put them in direct contact with the reality of the profession. This program has a dual objective: strengthening the students' linguistic skills on the one hand and preparing them for the requirements of their future legal practice on the other. By supporting these students throughout their learning, maintaining their motivation and improving their level of written proficiency, formative assessment played a key role in this process. The summative assessment, for its part, had the mission of verifying, demonstrating and confirming the progress of our Master 1 students in Law. These results demonstrate the importance of constant monitoring within the training framework and consequently the effectiveness of the proposed program.

Keywords: Formative assessment, Summative assessment, FOS program, Terminology module, Administrative and legal law, Reading comprehension, Written production.

ملخص : لطالما كان إتقان اللغة الفرنسية عمومًا، ومهارات الكتابة خصوصا، ولا يزال ركيزة أساسية لطلاب القانون، من حيث الكفاءة والأداء الإيجابي في ممارسة وظائفهم الإدارية والقانونية المستقبلية. و لتلبية هذه الحاجة، وضع برنامج "الفرنسية للأغراض الخاصة (FOS) "، القائم على وثائق أصلية جمعت مباشرة من الميدان المهني، لضمان ملاءمتها وربطها المباشر بواقع المهنة. يهدف هذا البرنامج إلى هدفين تعزيز المهارات اللغوية للطلاب من جهة، وإعدادهم لمتطلبات ممارستهم القانونية المستقبلية من جهة أخرى. ومن خلال دعم هؤلاء الطلاب طوال فترة تعلمهم، والحفاظ على دافعتيهم، وتحسين مستوى كفاءتهم الكتابية، لعب التقييم التكويني دورًا رئيسيا في هذه العملية. أما التقييم النهائي، فقد كان من مهامه التحقق من تقدم طلاب الماجستير الأول في القانون، وإثباته، وتأكيده. وتظهر هذه النتائج أهمية المتابعة المستمرة في إطار التدريب، وبالتالي فعالية البرنامج المقترح .

الكلمات المفتاحية : التقييم التكويني، التقييم النهائي برنامج الدراسات الجامعية التطبيقية، وحدة المصطلحات القانون الإداري والقانوني، فهم المقروء، الإنتاج الكتابي.