



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

Assessing to Regulate Master's Thesis Writing in FFL: Designing a Formative Assessment Device

Dre Chaoui Lydia, Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arréridj, Algérie
Lydia.chaaoui@gmail.com

Article History

Received : 28/01/2026; Accepted : 03/08/2026; Published : 09/09/2026

Abstract

Writing the master's thesis in French as a Foreign Language (FFL) is a complex academic activity that requires constructing a research object, problematizing, mobilizing knowledge, ensuring methodological coherence, and building a scientific argument. Yet the assessment criteria commonly used often remain insufficiently operational, rarely allowing the writer to pinpoint the gaps in a text or to undertake the revisions needed to close them. This article sets out to design a formative assessment device capable of converting the scientific requirements of the thesis into resources that can be mobilized for diagnosis and revision. The study draws on a diagnostic analysis of 25 master's theses in FFL didactics. Combining academic literacies, genre theory, and formative assessment, the analysis organizes criteria along a functional chain linking the scientific requirement, the intellectual operation, its discursive realization, an observable indicator, textual evidence, diagnosis, and revision. The results chiefly reveal difficulties with scientific positioning, the synthesis of prior work, its critical confrontation, the interpretation of results, and self-regulated revision. They also show that the formal presence of a thesis component does not guarantee its effective scientific realization. The study accordingly proposes treating the assessment criterion not as a mere instrument of judgment but as an operational unit linking observation, diagnosis, and revision. While the analysis establishes the diagnostic relevance of the proposed architecture, its formative effectiveness still needs to be tested in authentic writing and revision situations with students.

Keywords: master's thesis; academic writing; formative assessment; regulation; FFL.

Évaluer pour réguler l'écriture du mémoire de master en FLE : conception d'un dispositif d'évaluation formative

Résumé

L'écriture du mémoire de master en français langue étrangère (FLE) constitue une activité académique complexe, qui engage la construction d'un objet de recherche, la problématisation, la mobilisation des connaissances, la cohérence méthodologique et l'élaboration d'une argumentation scientifique. Or, les critères d'évaluation habituellement mobilisés restent souvent insuffisamment opératoires pour permettre au scripteur d'identifier précisément les écarts de son texte et d'engager les révisions nécessaires. Cet article vise à concevoir un dispositif d'évaluation formative permettant de transformer les exigences scientifiques du mémoire en ressources mobilisables pour le diagnostic et la révision. L'étude s'appuie sur l'analyse diagnostique de 25 mémoires de master en didactique du FLE. Dans une perspective articulant littératies universitaires, genres académiques et évaluation formative, l'analyse organise les critères selon une chaîne fonctionnelle reliant l'exigence scientifique, l'opération intellectuelle, sa réalisation discursive, l'indice observable, la preuve textuelle, le diagnostic et l'action de révision. Les résultats mettent principalement en évidence des difficultés relatives au positionnement scientifique, à la synthèse des travaux antérieurs, à leur confrontation, à l'interprétation des résultats et à la révision autorégulée. Ils montrent également que la présence formelle d'une composante du mémoire ne garantit pas sa réalisation scientifique effective. L'étude conduit ainsi à envisager le critère d'évaluation non comme un simple instrument de jugement, mais comme une unité opératoire permettant d'articuler observation, diagnostic et révision. L'analyse établit ainsi la pertinence diagnostique de l'architecture proposée, tandis que son efficacité formative reste à éprouver dans des situations effectives d'écriture et de révision avec les étudiants.

Mots-clés : mémoire de master ; écriture académique ; évaluation formative ; régulation ; FLE.

Introduction

Le mémoire de master constitue, pour l'étudiant de français langue étrangère (FLE), l'aboutissement d'un long parcours de formation à la recherche : il suppose de délimiter un objet, de le problématiser, de mobiliser des connaissances antérieures, de justifier des choix méthodologiques et de construire, à partir de données, une argumentation recevable au regard des normes du discours scientifique. Cette production engage ainsi simultanément des opérations intellectuelles complexes et leur mise en discours dans une langue qui demeure, pour de nombreux scripteurs, partiellement un objet d'apprentissage.

Face à cette complexité, l'encadrement s'appuie le plus souvent sur des critères qui nomment les qualités attendues — pertinence de la problématique, rigueur méthodologique, cohérence de l'analyse — sans toujours indiquer au scripteur les opérations à réaliser ni les indices qui permettraient d'en reconnaître l'accomplissement dans son propre texte. Une appréciation telle que « synthèse insuffisante » ou « discussion peu développée » situe un manque, mais n'outille pas le scripteur pour comprendre ce qui doit être transformé, ni comment y parvenir. Le problème didactique se situe précisément dans ce passage du jugement porté sur la production à la compréhension des conditions de sa transformation.

La question de recherche est ainsi la suivante :

Comment concevoir un dispositif d'évaluation formative permettant de transformer les exigences scientifiques du mémoire en ressources mobilisables pour le diagnostic et la révision, et quels écarts une telle architecture permet-elle d'identifier dans les mémoires ?

L'étude poursuit un double objectif : formaliser une architecture reliant exigence scientifique, opération intellectuelle, réalisation discursive, indice observable, diagnostic et révision, puis examiner sa portée diagnostique à partir de 25 mémoires de master en didactique du FLE.

L'hypothèse retenue est que la fonction formative de l'évaluation dépend moins de la multiplication des critères que de leur capacité à rendre visibles les relations entre ce qui est attendu, ce qui est effectivement réalisé dans le texte et ce qui peut être transformé. Le dispositif proposé envisage ainsi le critère comme une unité d'observation et d'action, inscrite dans une dynamique de construction, d'observation, de diagnostic, de révision et de vérification. L'article en présente les fondements théoriques, les principes de construction et les résultats diagnostiques, avant d'en discuter les apports, les limites et les conditions d'une mise à l'épreuve en situation effective d'écriture.

1. Fondements théoriques et principes de construction de l'instrument

L'écriture du mémoire de master ne se réduit pas à l'accumulation de sections formellement présentes : une introduction, une revue de littérature, une méthodologie, des résultats et une discussion doivent chacune accomplir une fonction scientifique spécifique. La présence de références, par exemple, ne saurait se confondre avec leur mobilisation effective : elle suppose leur sélection, leur mise en relation et leur intégration au service d'un positionnement théorique. De même, une discussion ne se limite pas à reprendre les résultats, mais doit en construire l'interprétation et les confronter aux connaissances antérieures.

Cette distinction entre présence textuelle et réalisation scientifique constitue un point d'appui essentiel pour l'évaluation. Une composante peut être formellement présente sans que sa fonction soit effectivement accomplie. Dès lors, des appréciations telles que « problématique insuffisante », « revue de littérature descriptive » ou « discussion peu développée » restent trop générales si elles ne permettent pas au scripteur d'identifier l'opération qui pose problème et d'agir sur son texte.

L'évaluation formative prend ici une fonction particulière. Dans la perspective de Nunziati (1990), les critères doivent progressivement devenir des repères accessibles à l'apprenant afin qu'il puisse participer à l'évaluation et à la régulation de sa propre production. Cette orientation rejoint les travaux sur l'autorégulation, qui soulignent l'importance des processus de planification, de contrôle et de révision dans les apprentissages complexes (Zimmerman, 2002 ; Panadero, 2017). Pour l'écriture du mémoire, l'enjeu est donc de transformer les exigences scientifiques en repères suffisamment explicites pour être compris, observés et réinvestis dans la révision.

C'est dans cette perspective que le présent travail envisage le critère non comme une simple unité de jugement, mais comme un outil de médiation entre l'exigence scientifique et l'activité du scripteur. Une exigence telle que « problématiser », « synthétiser » ou « justifier » doit être rapportée à une opération identifiable, à une manifestation textuelle observable et à une possibilité de régulation. L'analyse du genre peut précisément contribuer à cette explicitation des exigences et à la conception d'une évaluation formative orientée vers l'apprentissage (Donaghue & Heron, 2024).

Le dispositif proposé repose ainsi sur une chaîne fonctionnelle : exigence scientifique → opération intellectuelle → réalisation textuelle → indice observable → preuve textuelle → diagnostic → révision. Dans le cadre de cette étude, la preuve textuelle désigne la manifestation localisable dans le texte permettant d'attester la réalisation effective d'une opération scientifique. Elle ne renvoie pas à une formulation imposée, mais à un élément du texte susceptible de soutenir un diagnostic et d'orienter une action.

La maîtrise scientifique est dès lors envisagée comme une capacité progressive à construire, articuler, démontrer et réguler. Cette conception prépare la construction de l'instrument présenté dans la section suivante : il ne s'agit plus seulement d'énoncer ce qu'un mémoire doit contenir, mais de déterminer comment ses exigences peuvent être traduites en critères observables et en repères susceptibles d'accompagner la révision. L'évaluation devient ainsi partie prenante du processus

d'écriture, en créant les conditions d'un passage progressif du diagnostic effectué par l'enseignant à l'autorégulation du scripteur.

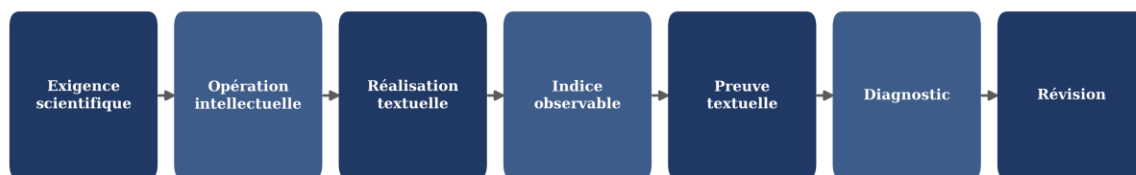


Figure 1. La chaîne fonctionnelle de l'évaluation formatrice

2. Évaluation formative et régulation de l'écriture scientifique en FLE

Le passage d'une évaluation sommative, située en fin de production, à une évaluation formative, insérée dans le processus d'écriture, suppose de reconfigurer le statut du critère. Dans la perspective classique, le critère opère comme une norme externe permettant de classer la production ; dans la perspective formative, il devient un repère interne susceptible d'orienter l'activité du scripteur (Allal, 2011). Cette conversion exige que le critère ne se contente pas de nommer une qualité attendue, mais qu'il indique les opérations à réaliser, les formes textuelles qui en témoignent et les actions de révision qu'il autorise.

Les travaux sur le feedback en évaluation formative ont mis en évidence l'importance de sa spécificité et de son caractère actionnable. Un feedback efficace n'est pas celui qui énonce ce qui manque, mais celui qui permet au scripteur de comprendre comment combler l'écart constaté (Hattie & Timperley, 2007). Dans le contexte particulier du FLE, cette exigence se double d'une contrainte supplémentaire : le masterant doit simultanément traiter les difficultés inhérentes à l'écriture scientifique et celles liées à la langue cible. Le risque, dans ce dispositif, est que le feedback se disperse entre des remarques linguistiques et des remarques scientifiques sans que le scripteur puisse hiérarchiser les transformations à opérer.

La théorie de l'autorégulation offre un cadre pertinent pour penser cette articulation. Zimmerman (2002) distingue trois phases dans l'autorégulation : la planification (fixation des buts et choix des stratégies), le contrôle en cours d'exécution (auto-observation et auto-évaluation) et l'auto-réflexion après l'action (attribution causale et auto-réaction). Panadero (2017) a montré que l'évaluation formative, lorsqu'elle explicite les critères et permet leur appropriation par l'apprenant, favorise précisément le passage d'une régulation externe à une autorégulation. Pour l'écriture du mémoire de master en FLE, cela signifie que l'instrument d'évaluation doit être conçu comme un outil de médiation permettant au scripteur d'internaliser progressivement les exigences du genre académique.

Cependant, l'appropriation des critères par un scripteur novice en FLE ne va pas de soi. Les recherches sur les littératies universitaires (Lea & Street, 1998 ; Lillis & Scott, 2007) ont souligné que l'écriture académique est une pratique sociale située, soumise à des conventions disciplinaires et institutionnelles que les étudiants doivent déchiffrer. Pour un apprenant de français langue étrangère, ce déchiffrement est d'autant plus complexe que les normes discursives du mémoire ne coïncident pas nécessairement avec celles de sa culture académique d'origine. L'instrument de régulation doit donc rendre explicites non seulement ce qu'il faut faire, mais ce que cela signifie dans le contexte disciplinaire visé.

C'est pourquoi la conception d'une grille d'évaluation formative ne peut se limiter à la transcription de critères sommatifs sous une forme détaillée. Elle exige une analyse préalable des opérations scientifiques propres à chaque section du mémoire et de leur traduction en indices textuels observables. Cette traduction constitue le cœur du dispositif que nous proposons : elle vise à transformer l'évaluation en une activité de lecture scientifique du propre texte, où le scripteur apprend à reconnaître dans son écrit les marques de la réussite ou de l'échec d'une opération donnée.

3. Architecture de l'instrument : matrice opérationnelle, espaces rédactionnels et protocole de régulation

L'architecture proposée repose sur une matrice opérationnelle structurée selon la chaîne fonctionnelle précédemment énoncée. Cette matrice articule, pour chaque exigence scientifique, l'opération intellectuelle correspondante, sa réalisation discursive attendue, l'indice observable permettant de l'identifier dans le texte, la preuve textuelle qui en atteste la réalisation ou la non-réalisation, le diagnostic associé et l'action de révision suggérée. Ce dispositif vise à déplacer l'évaluation du registre du jugement global vers celui du diagnostic localisé et actionnable.

3.1. Les cinq espaces rédactionnels du mémoire

Le mémoire de master est segmenté en cinq espaces rédactionnels, chacun caractérisé par une fonction scientifique spécifique et par des opérations intellectuelles qui lui sont propres :

- 1. Problématisation et cadre théorique** : espace de construction de l'objet et de justification de la recherche. Les opérations attendues incluent la délimitation du terrain, la formulation d'une question de recherche, la justification de l'intérêt scientifique du sujet et le positionnement théorique initial.
- 2. Revue critique de littérature** : espace de mobilisation et de confrontation des savoirs antérieurs. Les opérations attendues portent sur la sélection des références pertinentes, la synthèse des résultats antérieurs, la mise en relation des travaux et la construction d'un espace problématisé permettant de dégager une niche de recherche.

- 3. Méthodologie** : espace de transparence et de justification des choix. Les opérations attendues concernent l'explicitation des objectifs de recherche, la description rigoureuse du dispositif de collecte et de traitement des données, la justification des choix méthodologiques et la prise en compte des limites.
- 4. Présentation et analyse des résultats** : espace de traitement des données. Les opérations attendues incluent la présentation structurée des résultats, leur analyse à l'aide des outils théoriques et méthodologiques mobilisés, et la distinction entre description et interprétation.
- 5. Discussion et conclusion** : espace de confrontation et d'ouverture. Les opérations attendues portent sur l'interprétation des résultats à la lumière de la problématique et de la littérature, la discussion de la validité des résultats, la reconnaissance des limites de l'étude et la formulation de perspectives.
- Cette segmentation ne correspond pas à une simple division matérielle du mémoire, mais à une partition fonctionnelle : chaque espace est défini par ce qu'il doit accomplir scientifiquement plutôt que par sa place dans la table des matières.

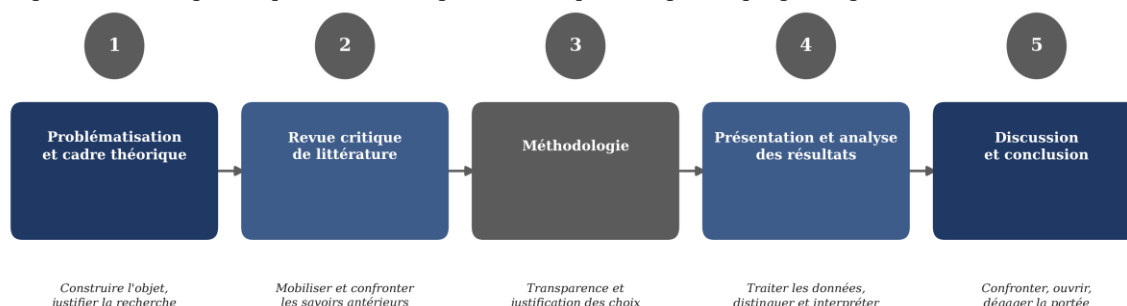


Figure 2. Les cinq espaces rédactionnels du mémoire de master

3.2. La chaîne de régulation : construire, observer, diagnostiquer, réviser, vérifier

Pour chaque espace rédactionnel, la grille opérationnelle organise le travail du scripteur selon une chaîne de régulation en cinq phases :

Construire : il s'agit de la phase de planification, où le scripteur mobilise les opérations intellectuelles attendues pour l'espace concerné et les traduit dans un brouillon. Cette phase suppose que le scripteur dispose d'une représentation claire de ce que l'espace doit accomplir.

Observer : le scripteur relit son texte en cherchant les indices textuels qui témoignent de la réalisation des opérations attendues. Cette phase suppose un décentrement par rapport à l'intention de l'auteur et une lecture orientée par les critères.

Diagnostiquer : à partir de l'observation des indices, le scripteur évalue si l'opération est réalisée, partiellement réalisée ou non réalisée. Le diagnostic repose sur la confrontation entre l'indice attendu et la preuve textuelle effectivement présente.

Réviser : le diagnostic débouche sur une action de transformation du texte. La grille propose, pour chaque type d'écart, une action de révision ciblée (ajouter, reformuler, supprimer, réorganiser, approfondir).

Vérifier : après révision, le scripteur contrôle que la transformation a bien permis de combler l'écart diagnostiqué. Cette phase clôt la boucle de régulation et prépare éventuellement un nouveau cycle.

Cette chaîne transforme l'écriture du mémoire en une activité itérative et régulée, où chaque espace fait l'objet d'un travail autonome de diagnostic et de révision avant d'être soumis à l'évaluation de l'encadrant.

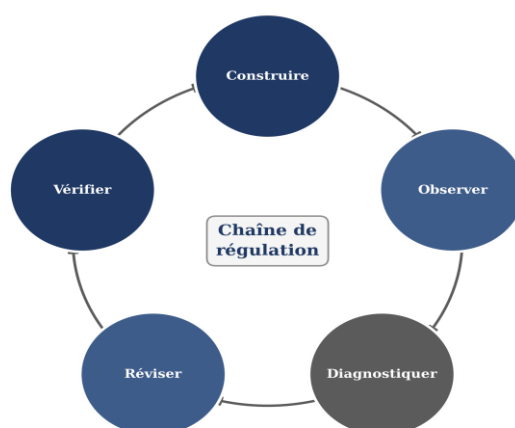


Figure 3. La chaîne de régulation en cinq phases

3.3. Les niveaux de maîtrise

Pour chaque opération, trois niveaux de maîtrise sont définis afin de nuancer le diagnostic et d'éviter une appréciation binaire :

Niveau 1 — À construire : l'opération n'est pas identifiable dans le texte ; la preuve textuelle fait défaut. Le scripteur doit engager une construction de fond.

Niveau 2 — À consolider : l'opération est présente mais fragile ; les indices sont partiellement présents, la preuve textuelle est insuffisante ou ambiguë. Le scripteur doit renforcer, préciser ou approfondir.

Niveau 3 — Construit : l'opération est réalisée de manière satisfaisante ; les indices sont présents et la preuve textuelle est probante. L'espace peut faire l'objet d'une vérification finale avant passage à l'espace suivant.

Ces niveaux permettent de représenter la maîtrise scientifique comme un processus graduel et de situer le scripteur dans son parcours d'apprentissage, plutôt que de le classer.

3.4. Protocole d'utilisation

L'instrument est conçu pour être utilisé selon un double protocole. Dans une première phase, il est mobilisé par l'encadrant lors des relectures de versions intermédiaires : celui-ci ne se contente pas d'émettre un jugement global, mais remplit la grille avec le masterant, en explicitant le raisonnement diagnostique. Dans une deuxième phase, le masterant reprend la grille de manière autonome pour auto-évaluer ses révisions. L'objectif à terme est que le scripteur internalise suffisamment les repères pour pouvoir auto-réguler son écriture sans l'instrument, celui-ci devenant progressivement un modèle mental opératoire.

4. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche de conception à visée diagnostique. Elle a pour objectif d'examiner la pertinence de l'architecture d'évaluation formative présentée ci-dessus pour rendre observables les écarts qui affectent la construction scientifique du mémoire de master. Le protocole ne vise donc pas, à ce stade, à mesurer l'efficacité formative du dispositif, mais à déterminer ce que son architecture permet d'identifier dans des productions universitaires effectivement réalisées.

4.1. Corpus et unité d'analyse

Le corpus est constitué de 25 mémoires de master 2 en didactique du FLE, réalisés au Département de français de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj, au cours de l'année universitaire 2025-2026. Le choix de ce corpus repose sur sa pertinence pour l'étude de l'écriture académique à un niveau avancé de formation : le mémoire constitue une production longue dans laquelle se trouvent mobilisées, de manière interdépendante, des opérations de problématisation, de construction théorique, de justification méthodologique, d'analyse et d'interprétation.

L'unité d'analyse n'est pas le mémoire considéré comme un ensemble homogène, mais la réalisation d'une opération scientifique identifiable dans une unité textuelle pertinente. Cette option méthodologique permet de distinguer la présence formelle d'une composante du mémoire de son fonctionnement effectif dans la construction du raisonnement.

L'analyse mobilise ainsi les dix-huit critères diagnostiques répartis selon les cinq espaces rédactionnels présentés à la section 3.1, ce qui permet d'appréhender le mémoire comme un ensemble fonctionnel et interdépendant plutôt que comme une succession de parties isolées.

4.2. Démarche d'analyse

Chaque critère a fait l'objet d'un diagnostic individuel, codé selon les trois niveaux de maîtrise définis à la section 3.3 (à construire, à consolider, construit), à partir des indices textuels et des preuves discursives repérés dans chaque mémoire. Le traitement retenu est essentiellement descriptif. Il vise à identifier les régularités du corpus, à hiérarchiser les écarts selon leur fréquence et à comparer leur distribution entre les cinq espaces fonctionnels. Les données quantitatives sont mises en relation avec l'analyse qualitative des manifestations textuelles afin que les fréquences ne soient pas dissociées de la nature des difficultés auxquelles elles renvoient.

4.3. Portée et limites du protocole

Le protocole permet d'examiner la portée diagnostique de l'architecture proposée, c'est-à-dire sa capacité à rendre visibles et différenciables des écarts dans la construction scientifique des mémoires. Il ne permet pas, en revanche, d'établir une efficacité formative au sens expérimental du terme.

Cette limite tient notamment à la taille et à la nature du corpus, constitué de 25 mémoires issus d'un même contexte institutionnel, ainsi qu'à l'absence de comparaison interévaluateurs et de suivi longitudinal des révisions. L'étude porte en outre sur des productions achevées : elle permet donc d'identifier des états de réalisation, mais non d'observer directement les transformations produites par l'utilisation du dispositif au cours du processus d'écriture.

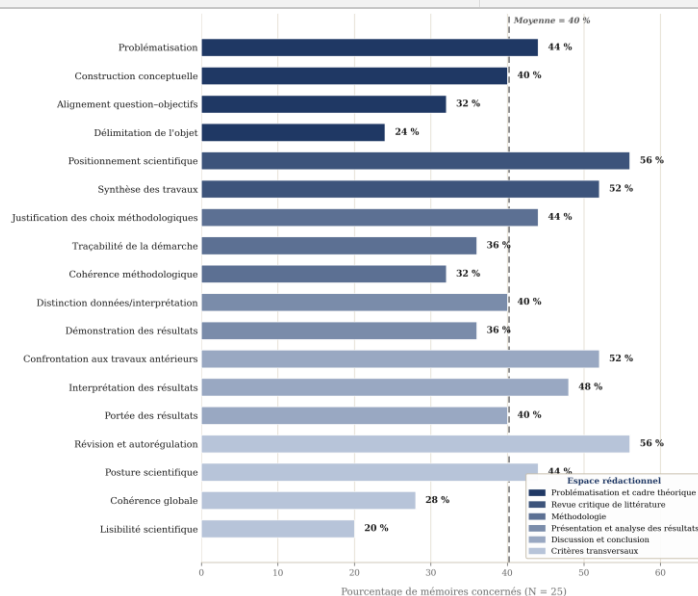
Les résultats sont par conséquent interprétés comme des données diagnostiques et heuristiques, permettant d'identifier les difficultés rendues observables par l'instrument et d'évaluer la pertinence de son architecture pour l'analyse des productions. La vérification de son efficacité formative nécessitera une étude ultérieure fondée sur des productions successives, une intervention évaluative explicite et l'analyse des processus et des transformations de révision.

5. Résultats de l'analyse diagnostique

Afin de mettre à l'épreuve la capacité heuristique de l'architecture proposée, une analyse diagnostique a été conduite sur un corpus de vingt-cinq mémoires de master en FLE. L'évaluation a porté sur dix-huit critères diagnostiques répartis selon les cinq espaces rédactionnels de la grille. Pour chaque critère, un diagnostic a été posé en fonction de la présence et de la qualité des indices textuels et des preuves discursives attendues. Le tableau ci-dessous présente la fréquence des écarts constatés, c'est-à-dire le pourcentage de mémoires dans lesquels le critère concerné a été jugé insuffisant (niveau 1 ou 2 de la grille).

Tableau 1. Fréquence des écarts diagnostiques par critère (N = 25)

Critère diagnostique	Mémoires concernés (N = 25)	%
Problématisation	11/25	44 %
Alignement question–objectifs	8/25	32 %
Délimitation de l’objet	6/25	24 %
Construction conceptuelle	10/25	40 %
Synthèse des travaux	13/25	52 %
Positionnement scientifique	14/25	56 %
Cohérence méthodologique	8/25	32 %
Traçabilité de la démarche	9/25	36 %
Justification des choix méthodologiques	11/25	44 %
Démonstration des résultats	9/25	36 %
Distinction données/interprétation	10/25	40 %
Lisibilité scientifique	5/25	20 %
Interprétation des résultats	12/25	48 %
Confrontation aux travaux antérieurs	13/25	52 %
Portée des résultats	10/25	40 %
Cohérence globale	7/25	28 %
Posture scientifique	11/25	44 %
Révision et autorégulation	14/25	56 %

**Figure 4. Fréquence des écarts diagnostiques par critère, classés par espace rédactionnel (N = 25)****5.1. Lecture des écarts par espaces rédactionnels**

L'analyse révèle une distribution inégale des difficultés selon les espaces rédactionnels. Dans l'espace de la problématisation et du cadre théorique, les déficits sont marqués : la problématisation (44 %) et la construction conceptuelle (40 %) apparaissent comme des opérations mal maîtrisées, tandis que la délimitation de l'objet (24 %) semble

relativement mieux réussie. L'alignement entre la question de recherche et les objectifs (32 %) constitue un point de fragilité significatif, qui traduit une difficulté à articuler l'intention épistémique et sa traduction opérationnelle.

Dans l'espace de la revue critique de littérature, les résultats sont contrastés. La synthèse des travaux (52 %) et le positionnement scientifique (56 %) présentent des taux d'écart élevés, ce qui suggère que les masterants parviennent à mobiliser des références, mais peinent à les organiser en une synthèse problématisée et à se positionner de manière argumentée par rapport à l'état des savoirs. Ce constat corrobore l'hypothèse théorique selon laquelle la présence textuelle des références ne garantit pas leur mobilisation scientifique effective.

L'espace méthodologique fait apparaître des difficultés importantes dans la cohérence méthodologique (32 %) et la justification des choix (44 %), tandis que la traçabilité de la démarche (36 %) reste également problématique. Ces écarts traduisent une tendance à décrire les procédures sans les argumenter, ce qui affaiblit la validité scientifique du dispositif de recherche.

Dans l'espace de la présentation et de l'analyse des résultats, la distinction entre données et interprétation (40 %) et la démonstration des résultats (36 %) posent problème. Les masterants semblent avoir du mal à maintenir une frontière épistémologique claire entre le constat et l'analyse, ce qui conduit à des interprétations prématurées ou, à l'inverse, à des descriptions non exploitées.

L'espace de la discussion et de la conclusion présente des écarts significatifs dans l'interprétation des résultats (48 %) et la confrontation aux travaux antérieurs (52 %). La portée des résultats (40 %) est également insuffisamment développée. Ces données indiquent que la discussion est souvent traitée comme une simple reprise des résultats plutôt que comme un espace de confrontation épistémique et d'ouverture.

5.2. Écarts transversaux

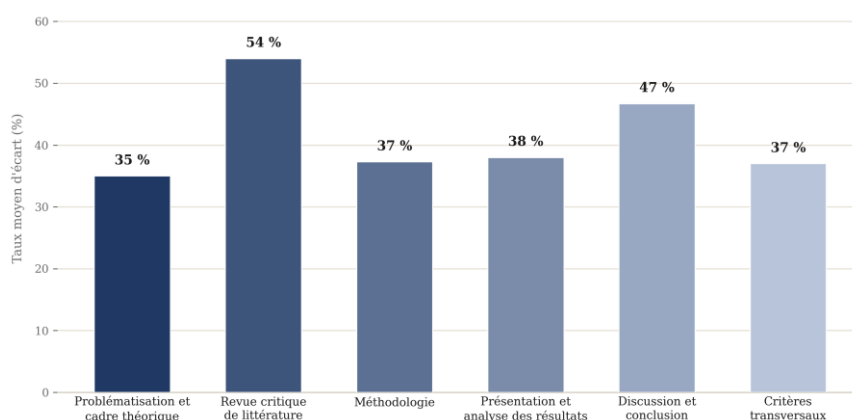


Figure 5. Taux moyen d'écart diagnostique par espace rédactionnel

Deux critères transversaux méritent une attention particulière. La lisibilité scientifique (20 %) affiche le taux d'écart le plus bas du corpus, ce qui peut paraître paradoxal. Toutefois, cette apparente réussite doit être interprétée avec prudence : elle renvoie probablement moins à une maîtrise réelle de la lisibilité argumentative qu'à la présence d'une forme textuelle superficiellement conforme (introduction, parties, conclusion) qui masque des fragilités fonctionnelles. La cohérence globale (28 %), en revanche, apparaît comme un critère sévèrement éprouvé, ce qui confirme que les difficultés locales (problématisation, méthodologie, discussion) se cumulent en un déficit d'articulation générale du raisonnement.

Enfin, la posture scientifique (44 %) et la révision et autorégulation (56 %) présentent des taux d'écart élevés. Ce dernier résultat est particulièrement significatif : il indique que les masterants peinent à prendre en charge eux-mêmes la régulation de leur écriture, ce qui justifie pleinement la conception d'un dispositif d'évaluation formatrice destiné à faire progresser cette compétence métacognitive.

6. Discussion

Les résultats de l'analyse diagnostique permettent de valider empiriquement l'intérêt heuristique de l'architecture proposée. En effet, l'application de la grille sur vingt-cinq mémoires a permis de mettre au jour des écarts que les formulations sommatives classiques (« problématique insuffisante », « méthodologie à revoir ») ne parviennent pas à identifier avec cette précision. La matrice opérationnelle a rendu observable ce qui, dans les appréciations habituelles, demeure implicite.

Plusieurs enseignements didactiques se dégagent de cette analyse. Premièrement, les difficultés ne sont pas uniformément réparties : elles concernent avant tout les opérations de synthèse, de positionnement, de justification et d'interprétation, c'est-à-dire les opérations de haut niveau qui supposent une mise en relation des savoirs et une construction argumentative. Les opérations de bas niveau (délimitation de l'objet, présentation des données brutes) apparaissent relativement mieux maîtrisées. Cette distribution confirme que l'obstacle principal pour le masterant en FLE n'est pas la production linguistique en tant que telle, mais l'organisation scientifique du discours.

Deuxièmement, l'analyse révèle une dissociation fréquente entre présence textuelle et réalisation scientifique. Les références sont présentes, mais mal synthétisées ; les résultats sont exposés, mais mal interprétés ; la méthodologie est décrite, mais mal justifiée. Ce constat justifie pleinement la distinction théorique opérée dans notre modèle entre présence

formelle et fonction accomplie, et montre que l'évaluation formatrice doit cibler précisément cette traduction fonctionnelle.

Troisièmement, le taux élevé d'écart concernant la révision et l'autorégulation (56 %) constitue un argument de poids en faveur du dispositif proposé. Si les masterants ne parviennent pas à auto-évaluer et à réguler leur production, c'est que les repères sur lesquels ils pourraient s'appuyer font défaut. La grille, en explicitant les indices observables et les actions de révision, vise précisément à combler cette lacune.

Quatrièmement, la faiblesse relative de la cohérence globale (28 %) et de l'alignement question-objectifs (32 %) suggère que les masterants ont du mal à concevoir le mémoire comme un système argumentaire où chaque partie est fonctionnellement reliée aux autres. L'instrument de régulation, en organisant le travail par espaces mais en maintenant la visibilité des chaînages (par exemple, entre la problématique et les objectifs, entre les résultats et la discussion), peut contribuer à renforcer cette conscience systémique.

Enfin, il convient de souligner que l'analyse diagnostique a été conduite a posteriori sur des mémoires déjà rédigés. La véritable épreuve du dispositif résidera dans son utilisation in vivo, au cours de l'écriture, pour réguler effectivement la production. Les résultats présentés établissent la validité de contenu de la grille (elle permet bien de repérer des écarts récurrents et significatifs), mais ils ne démontrent pas encore son efficacité formative.

7. Apports, limites et perspectives

7.1. Apports théoriques et didactiques

L'apport principal de cette proposition réside dans la conception fonctionnelle du critère d'évaluation. En reliant explicitement une exigence scientifique à une opération intellectuelle, à ses manifestations textuelles et à une action de révision, le dispositif tente de combler le fossé qui sépare, dans les pratiques d'encadrement, le savoir qu'il faut produire du savoir comment le produire. L'analyse empirique menée sur vingt-cinq mémoires a montré que cette architecture permet de repérer des écarts précis et récurrents, échappant souvent aux appréciations globales.

Sur le plan didactique, la proposition offre un cadre pour repenser l'accompagnement de l'écriture du mémoire en FLE. Elle déplace l'accent de la correction linguistique et du jugement final vers la régulation du processus d'écriture. Pour les masterants non francophones, elle fournit des repères textuels concrets qui permettent de dépasser l'impression d'arbitraire souvent associée aux normes académiques françaises. En rendant observables les opérations attendues, elle contribue à l'appropriation du genre mémoire comme un objet d'apprentissage maîtrisable.

7.2. Limites de la proposition

Une limite distincte, de nature conceptuelle, mérite par ailleurs d'être signalée : la grille, dans sa version présentée, ne traite pas spécifiquement les questions de correction linguistique. Elle ne prétend pas remplacer le travail sur la langue, mais le complète en ciblant les dimensions scientifiques de l'écriture. L'articulation entre régulation scientifique et régulation linguistique reste à penser.

7.3. Perspectives de recherche

Plusieurs voies de recherche empirique s'ouvrent à partir de cette construction conceptuelle et de cette première analyse. Une première consisterait à soumettre la matrice opérationnelle à l'appréciation d'un panel d'experts (enseignants-chercheurs en didactique du FLE, directeurs de mémoire) afin d'en valider le contenu et d'en affiner les catégories. Une deuxième voie consisterait à mettre en œuvre le dispositif auprès d'un groupe de masterants en FLE et à analyser, par des entretiens de régulation et des analyses de versions successives, l'évolution de leurs pratiques d'écriture et de leurs capacités d'autorégulation. Une troisième voie pourrait porter sur la comparaison entre l'utilisation de la grille par l'encadrant et son utilisation autonome par le masterant, afin de déterminer les conditions de transfert de la régulation externe à l'autorégulation.

Enfin, il serait pertinent d'envisager l'adaptation de cette architecture à d'autres genres académiques (article scientifique, rapport de recherche, thèse de doctorat) et à d'autres contextes linguistiques, afin de tester la généralisabilité du modèle proposé.

Conclusion

L'écriture du mémoire de master en FLE pose une difficulté spécifique : elle exige du scripteur novice qu'il produise un discours scientifique dans une langue qui reste, pour lui, partiellement objet d'apprentissage. Les critères classiques d'évaluation, lorsqu'ils se présentent comme des jugements finals sur la qualité de la production, ne permettent pas toujours au masterant de comprendre les opérations à réaliser pour transformer son texte. Cet article a proposé une architecture d'évaluation formatrice fondée sur la régulation, structurée autour d'une chaîne fonctionnelle reliant exigence scientifique, opération intellectuelle, réalisation textuelle, indice observable et action de révision. Déclinée selon cinq espaces rédactionnels du mémoire et organisée selon une dynamique de construction, d'observation, de diagnostic, de révision et de vérification, cette grille vise à transformer l'évaluation en un outil d'apprentissage de l'écriture scientifique. L'analyse diagnostique conduite sur vingt-cinq mémoires de master en FLE a permis de valider la pertinence heuristique de cette architecture en mettant au jour des écarts récurrents et précis : difficultés de synthèse et de positionnement dans la revue de littérature, faiblesse de la justification méthodologique, confusion entre description et interprétation dans l'analyse des résultats, et déficit marqué de l'autorégulation. Ces résultats confirment que les obstacles majeurs résident moins dans la production linguistique que dans l'organisation scientifique du discours, et qu'un instrument de médiation entre les exigences du genre et l'activité du scripteur constitue un levier d'intervention prometteur.

Si son efficacité formative proprement dite reste à établir par des recherches expérimentales, la conception théorique et l'analyse empirique présentées dans cet article offrent un cadre pour repenser l'accompagnement de l'écriture du mémoire en didactique du FLE, en faisant du critère non seulement un instrument de jugement, mais un objet de médiation entre les exigences du genre académique et l'activité du scripteur.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2011). *L'évaluation des apprentissages*. De Boeck.
- Donaghue, H., & Heron, M. (2024). Genre-based formative assessment in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 67.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Lille, CRDP.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.