

L'atelier d'écriture en Master 2 FLE : un dispositif facilitant pour la construction de la cohérence scientifique.

SAADAoui Saloua

Université de M'sila
(Algérie)

Saloua.saadaoui@univ-msila.dz

Résumé:

La rédaction d'un mémoire de Master représente un défi majeur pour les étudiants de Français Langue Étrangère (FLE), qui doivent combiner maîtrise linguistique, rigueur méthodologique et structuration des idées. Cet article examine l'efficacité d'un atelier d'écriture comme dispositif didactique visant à accompagner les étudiants de Master 2 à l'Université de M'sila. L'étude s'appuie sur une approche mixte combinant observations, questionnaires, entretiens semi-directifs et analyse des productions écrites. Les résultats montrent une amélioration notable de la structuration des idées, de la cohérence argumentative et de la maîtrise du français académique, ainsi qu'un renforcement de la confiance et de l'autonomie des étudiants.

informations sur l'article

Reçu

05/ 04/2026

Publication

12/ 06/ 2026

Mots clés:

- ✓ *Mots clés:* FLE
- ✓ *Mots clés:* atelier d'écriture
- ✓ *Mots clés:* rédaction académique

Abstract : (not more than 10 Lines)	Article info
Writing a Master's thesis represents a major challenge for students of French as a Foreign Language (FFL), who must combine linguistic proficiency, methodological rigor, and the structured organization of ideas. This article examines the effectiveness of a writing workshop as a didactic tool designed to support Master 2 students at the University of M'sila. The study adopts a mixed-methods approach, combining observations, questionnaires, semi-structured interviews, and the analysis of written productions. The results demonstrate a significant improvement in the organization of ideas, argumentative coherence, and the mastery of academic French, as well as a strengthening of students' confidence and autonomy.	<u>Keywords:</u> ✓ Keyword: FFL ✓ Keyword: Writing workshop ✓ Keyword: Academic writing

1. INTRODUCTION

L'élaboration du mémoire de Master représente un jalon décisif dans le cursus des étudiants en Français Langue Étrangère (FLE). Cette épreuve ne sollicite pas uniquement une excellence linguistique en français ; elle requiert surtout l'aptitude à structurer un raisonnement scientifique rigoureux, à agencer les concepts selon une logique stricte et à se conformer aux standards de l'écriture académique. Pour une grande partie des étudiants, la confrontation à ces impératifs devient une source de stress majeur, entravant la formulation de la problématique, la construction des hypothèses et l'articulation cohérente des chapitres. Dans ce panorama complexe, la mise en place de dispositifs d'accompagnement pédagogique s'avère impérative.

Le passage en Master 2 marque en effet une rupture épistémologique fondamentale. L'étudiant doit délaisser son statut de récepteur passif pour devenir un producteur de savoir à part entière par le biais de la recherche. Élément pivot de la formation, le mémoire dépasse la simple formalité administrative pour s'imposer comme un défi scriptural et cognitif sans précédent. Pourtant, une tension persiste entre les attentes institutionnelles et les compétences réelles des apprenants. Ces « apprentis chercheurs » abordent souvent cette étape avec des représentations sociales et individuelles qui fonctionnent comme des filtres cognitifs, conditionnant leur rapport à l'investigation et à la production textuelle.

Cette initiation à la recherche est d'ailleurs souvent perçue comme un espace de contraintes. Lorsque les représentations de l'écrit académique sont négatives — perçues comme une pratique rigide, austère, voire hors de portée — elles se transforment en « entraves émotionnelles » susceptibles d'inhiber le travail de rédaction. Les statistiques illustrent la précocité de ce malaise : la sélection du sujet, pourtant phase préliminaire, est identifiée comme le premier obstacle majeur par 91 % des étudiants. Ce blocage initial démontre que les freins ne sont pas simplement d'ordre linguistique, mais relèvent de dimensions psychologiques et conceptuelles profondes, menaçant la viabilité même du projet.

L'atelier d'écriture en Master 2 FLE : un dispositif facilitant pour la construction de la cohérence scientifique.

Pour surmonter ces difficultés, l'étudiant doit s'approprier une rigueur méthodologique que nous définissons comme la « cohérence scientifique ». Véritable colonne vertébrale du travail académique, elle repose sur un trépied logique indissociable : la problématique, le cadre théorique et les hypothèses.

La problématique doit agir comme le fil conducteur de l'étude ; le cadre théorique doit ancrer l'analyse dans les concepts de la littérature existante ; enfin, les hypothèses doivent se présenter comme des réponses provisoires et testables, découlant logiquement des étapes antérieures. L'observation des mémoires de Master 2 révèle que la rupture de ce lien organique entre ces trois piliers constitue l'écueil le plus fréquent, fragilisant la démonstration globale.

Dès lors, quelle stratégie adopter pour aider l'étudiant à transcender ses représentations et à atteindre cette indispensable cohérence ? C'est dans cette perspective que l'atelier d'écriture trouve sa pleine légitimité. Loin d'être une simple séance de remédiation, il est conçu comme un « dispositif facilitant » et interactif visant à réconcilier l'étudiant avec l'écrit par le biais du partage et du plaisir. Le présent article se propose d'évaluer l'influence de ce dispositif sur les compétences rédactionnelles des étudiants de Master 2. Nous analyserons comment, à travers la pratique de la réécriture et la posture réflexive, l'atelier permet de restaurer la confiance du chercheur tout en garantissant la rigueur méthodologique essentielle à la réussite de sa recherche.

2. Le cadre théorique : La cohérence scientifique comme pilier de la littérature universitaire

La rédaction d'un mémoire de Master 2 ne se limite pas à une simple compilation d'informations ; elle exige ce que les chercheurs nomment la « compétence scripturale ». Selon Nedjla Djouimâa (2020), l'atelier d'écriture doit être envisagé comme un « dispositif facilitant » permettant de passer d'une écriture spontanée à une écriture normée. Au cœur de cette transition se trouve la maîtrise de la cohérence scientifique, une rigueur qui repose sur un trépied logique indissociable : la problématique, le cadre théorique et les hypothèses. C'est l'étanchéité de ce trépied, travaillé au sein de l'atelier, qui garantit la validité de la démonstration et la solidité du projet de recherche.

L'atelier d'écriture se définit comme un espace pédagogique interactif conçu pour transformer en profondeur le rapport de l'étudiant à la production textuelle. S'écarter du modèle du cours magistral, ce dispositif privilégie la pratique guidée, les échanges collaboratifs et les retours réflexifs, s'appuyant ainsi sur les principes du constructivisme et de l'approche par compétences où l'apprentissage s'opère par l'action et l'interaction

sociale. Dans la littérature scientifique, des auteurs de référence tels que Bazerman (2013) et Hyland (2003) confirment que la réussite académique est intrinsèquement liée à la capacité de structurer une argumentation complexe. Par ailleurs, le modèle cognitif de Flower et Hayes (1981) souligne l'importance capitale du feedback et des processus de réécriture dans la genèse du texte. En contexte algérien, les travaux de Bensaid (2020) corroborent le constat de difficultés récurrentes chez les étudiants de Master quant à la conceptualisation scientifique, justifiant ainsi l'usage de l'approche par tâches préconisée par Byrne (1998) pour pallier ces lacunes.

2.1. L'atelier d'écriture : de la remédiation à la médiation

L'atelier d'écriture n'est pas une simple séance de correction grammaticale. Selon **Guibert (2003)**, il s'agit d'un « espace transitionnel » où le scripteur peut expérimenter sans la pression de l'évaluation sommative immédiate. Ce dispositif repose sur deux piliers théoriques :

- **Le socio-constructivisme (Vygotski) :** L'apprentissage est le fruit d'une interaction. Dans l'atelier, la « zone proximale de développement » est stimulée par le regard des pairs. L'étudiant progresse car il bénéficie des stratégies de ses camarades (co-étayage) pour résoudre des problèmes que l'enseignant seul ne pourrait identifier.
- **Le modèle cognitif de Flower et Hayes (1981) :** L'écriture est ici perçue comme un processus de « résolution de problèmes ». Elle se décompose en trois processus cycliques : la **planification** (génération d'idées), la **mise en texte** (traduction des idées en mots) et la **révision** (réexamen critique). L'atelier force l'étudiant à quitter la phase de mise en texte pour entrer dans la révision profonde, souvent négligée par les novices.

2.2. La compétence scripturale et l'ethos du chercheur

La **compétence scripturale** (Dabène, 1991) dépasse la simple capacité à écrire sans fautes. Elle implique la gestion de la complexité textuelle et la capacité à s'effacer en tant qu'individu pour laisser place au « sujet-chercheur ».

- **La posture énonciative :** L'étudiant en FLE doit apprendre à utiliser le "nous" de modestie ou les formes passives pour objectiver son propos. C'est ce que l'on appelle la construction de l'**ethos scientifique** : l'image de sérieux et de rigueur que le scripteur projette à travers son texte.
- **Le rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000) :** Ce concept explique que l'écriture est liée à l'investissement affectif du sujet. Si l'étudiant perçoit l'écrit académique comme une barrière sacralisée (représentation négative), il développe des blocages. L'atelier agit sur ce rapport à l'écrit en le désacralisant par le partage.

2.3. Analyse approfondie du trépied logique

La cohérence scientifique s'articule autour de trois éléments qui doivent fonctionner en symbiose :

1. La problématique : De l'interrogation au questionnement scientifique.

La problématique constitue l'acte fondateur de toute démarche scientifique, agissant comme la « question centrale qui guide la recherche ». Loin d'être une simple interrogation de curiosité, elle représente ce que Michel Meyer (1986) nomme la « problématisation », c'est-à-dire le passage d'une ignorance subie à un doute méthodique et construit. Elle est la formulation explicite d'un manque de savoir ou d'une contradiction observée dans le réel. Comme le soulignent Quivy et Van Campenhoudt (2011), une bonne problématique doit être « opératoire » : elle ne se contente pas de décrire un phénomène, mais elle l'articule de manière à rendre une investigation possible. En FLE, cela signifie que l'étudiant doit transformer un sentiment diffus de difficulté (ex : "mes étudiants n'écrivent pas bien") en un objet de recherche analysable, tel que l'impact des représentations sociales sur la compétence scripturale.

Cette construction intellectuelle repose sur une véritable tension dialectique. Selon Beaud (2006), problématiser consiste à « mettre en question » des évidences pour faire apparaître un problème là où, au premier abord, il n'y en avait pas. Il ne s'agit pas de poser une question close appelant une réponse binaire par "oui" ou par "non", car une telle structure tarirait immédiatement la réflexion. Au contraire, la problématique doit ouvrir un espace de débat où s'affrontent différentes interprétations théoriques. Elle devient alors le « fil d'Ariane » qui empêche le chercheur de s'égarer dans une accumulation stérile de données, garantissant ainsi ce que Bachelard (1938) appelle la « rupture épistémologique » : le moment charnière où le chercheur quitte le sens commun pour construire un objet scientifique rigoureux. Sans cette délimitation clairement circonscrite, le scripteur s'expose irrémédiablement à un éparpillement sémantique et à une perte de sens.

Enfin, la problématique assure la fonction d'ancrage du trépied logique, servant de point de soudure entre le cadre théorique (les outils pour penser) et la méthodologie (les outils pour agir). Fatima Zahra Bouthiba (2023) rappelle que pour 91 % des étudiants de Master, cette étape représente le « premier grand obstacle » car elle cristallise l'insécurité face à l'objet d'étude et exige une capacité d'abstraction peu exercée auparavant. Pourtant, une problématique bien construite contient déjà, en germe, les hypothèses qui seront testées ; elle définit la pertinence des outils de collecte et délimite précisément le champ de l'enquête. En somme, comme l'affirme Dewey (1938), « un problème bien posé est à moitié résolu »,

car la clarté de la question initiale commande la validité de la réponse et la rigueur de la démonstration finale.

2. Le cadre théorique : le filtre de l'interprétation

Le cadre théorique ne saurait se réduire à une simple compilation de références bibliographiques ou à un inventaire linéaire d'auteurs. Il constitue, selon une métaphore courante en épistémologie, un « ensemble de lunettes » à travers lesquelles les résultats empiriques seront lus et interprétés. Comme le souligne Quivy et Van Campenhoudt (2011), le cadre théorique est le dispositif qui permet de passer de l'observation brute à l'explication scientifique. Pour l'étudiant de Master 2, l'enjeu majeur est de s'approprier les travaux de ses prédécesseurs non pour les répéter, mais pour légitimer son propre discours. L'absence de ce socle conceptuel conduit inévitablement à ce que les évaluateurs nomment une « recherche sans boussole », où les données collectées demeurent silencieuses faute d'être mises en écho avec la pensée scientifique établie.

Au-delà de cette fonction de guide, le cadre théorique doit être envisagé comme une construction argumentée et non comme une « juxtaposition de citations » (Bensaid, 2020). Cette erreur classique, souvent qualifiée de "syndrome du catalogue", survient lorsque le scripteur perd sa voix propre au profit d'une accumulation de voix d'autorité. Pour éviter cet écueil, l'étudiant doit s'engager dans une « revue de littérature » critique. Selon Barré-de Miniac (2000), il s'agit d'un travail de médiation où le chercheur novice compare les points de vue, identifie les consensus et les controverses, afin de justifier l'angle d'attaque qu'il a choisi pour son étude. Cette étape est cruciale car elle permet de définir les concepts opératoires qui serviront de base à l'analyse des données.

Par ailleurs, l'élaboration du cadre théorique participe à la construction de l'ethos du chercheur. En convoquant des théories reconnues, l'étudiant ne fait pas que démontrer sa culture académique ; il inscrit son travail dans une continuité épistémologique. Reuter (2004) explique que la compétence scripturale en milieu universitaire repose sur cette capacité à intégrer le discours d'autrui pour renforcer la crédibilité de sa propre démonstration. Le cadre théorique agit alors comme un filtre : il élimine les informations non pertinentes et concentre l'attention sur les variables significatives du phénomène étudié. C'est dans ce dialogue entre les théories existantes et les faits observés que se forge la valeur ajoutée de la recherche.

Enfin, la solidité du cadre théorique conditionne la validité de l'ensemble du projet. S'il est trop large, il risque de diluer l'objet d'étude ; s'il est trop étroit, il peut occulter des dimensions essentielles du problème. Une armature théorique rigoureuse permet de transformer les « intuitions » de départ en concepts opératoires, facilitant ainsi le passage vers la formulation des hypothèses. En somme, comme le suggère Bachelard (1938), le fait scientifique est « conquis, construit, constaté » : le cadre théorique est l'instrument de cette

construction, permettant au scripteur de dépasser les apparences pour accéder à une compréhension structurelle de son objet de recherche en FLE.

3. Les hypothèses : La déduction logique et l'anticipation scientifique

Les hypothèses constituent le troisième pilier du trépied logique de la recherche. Elles se définissent comme des « réponses provisoires, claires et vérifiables » à la problématique initialement posée. Loin d'être des intuitions arbitraires ou de simples suppositions nées du sens commun, elles doivent être rigoureusement « logiquement déduites du cadre théorique ». Comme le souligne Quivy et Van Campenhoudt (2011), l'hypothèse est une proposition de réponse qui anticipe une relation entre deux phénomènes (ou variables). Elle n'est pas une vérité établie, mais une conjecture qui demande à être testée par l'expérimentation ou l'observation systématique.

Dans le processus de rédaction académique, l'hypothèse remplit une fonction de cristallisation de la pensée. Pour Grawitz (2001), elle est le « fil conducteur » qui permet de passer de la spéculation théorique à la vérification empirique. Une hypothèse valide doit impérativement être soumise à « l'épreuve des faits ». Cela signifie qu'elle doit être formulée de manière falsifiable, selon le principe d'inductivisme critique de Karl Popper (1959) : une proposition n'est scientifique que si l'on peut concevoir une expérience capable de l'infirmier. En FLE, cela force l'étudiant à préciser ses termes : au lieu de supposer que « l'atelier aide les étudiants », il formulera que « la pratique de l'évaluation croisée réduit la récurrence des erreurs de cohésion textuelle ».

La qualité d'une recherche repose sur la suture logique entre les étapes. Dans le cadre des ateliers d'écriture, on observe que « la cohérence entre problématique, hypothèses et cadre théorique est essentielle pour assurer la rigueur scientifique » et garantir la logique de l'analyse. Cette cohérence interne, souvent qualifiée de validité de construit, assure que l'on mesure bien ce que l'on a l'intention de mesurer. Si l'hypothèse ne découle pas des concepts définis dans la partie théorique, le mémoire souffre d'une fracture épistémologique qui rend les conclusions fragiles, voire caduques. L'hypothèse agit donc comme une charnière qui convertit les concepts abstraits en indicateurs concrets et observables.

Enfin, il convient de distinguer l'hypothèse de recherche de la simple prédiction. Selon Beaud (2006), l'élaboration des hypothèses exige une prise de risque intellectuelle : le chercheur doit accepter que ses résultats puissent contredire ses attentes initiales. C'est précisément cette ouverture à l'infirmité qui garantit l'objectivité de la démarche. Au sein de l'atelier, le travail sur les hypothèses permet aux étudiants de Master 2 de dépasser le stade du constat pour accéder à celui de l'explication. En apprenant à structurer des propositions du type « si [variable A], alors [variable B] », l'apprenant s'approprie la syntaxe de la pensée scientifique et renforce la structure argumentative de sa démonstration finale.

En somme, l'hypothèse est le pari que fait le chercheur sur la réalité. Sa formulation exige une précision terminologique absolue, car chaque mot doit pouvoir être opérationnalisé dans la phase méthodologique. En garantissant l'étanchéité du lien entre la question de départ et le protocole expérimental, l'hypothèse assure la transparence et la reproductibilité de la recherche, deux critères fondamentaux de la scientificité en sciences humaines et sociales.

2.4. La rupture de cohérence : un obstacle épistémologique

La littérature souligne qu'une « rupture de lien entre ces trois éléments est l'une des erreurs méthodologiques les plus fréquentes identifiées dans les mémoires ». Cette déconnexion survient souvent lorsque l'étudiant perçoit le cadre théorique et la partie empirique comme deux entités isolées. L'atelier d'écriture intervient alors pour restaurer cette unité, en aidant le scripteur à « estimer ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas » (Djouimâa, 2020) et à réaligner ses objectifs de recherche avec ses outils d'analyse. En travaillant sur la réécriture de ces articulations, l'étudiant dépasse l'entrave émotionnelle pour accéder à une véritable pensée réflexive.

3. Hypothèses de recherche

Au regard des obstacles épistémologiques et émotionnels identifiés dans la littérature et de l'observation des besoins spécifiques des étudiants de Master 2 FLE à l'Université de M'sila, nous avons formulé les hypothèses suivantes pour guider notre expérimentation :

- L'organisation de l'écriture en un processus itératif (production, évaluation, réécriture) permet de réduire significativement l'« entrave émotionnelle » et de lever les blocages rédactionnels initiaux chez l'étudiant.
- L'interaction sociale et l'évaluation croisée au sein de l'atelier favorisent une meilleure appropriation des normes académiques et renforcent la cohérence entre la problématique, le cadre théorique et les hypothèses.
- Le passage d'une posture de scripteur passif à celle d'un auteur réflexif, induit par le dispositif, accroît la confiance en soi de l'apprenant face à la complexité de l'objet de recherche.

4. Méthodologie et dispositif expérimental

4.1. L'atelier d'écriture : un processus itératif en quatre étapes

L'expérimentation repose sur la mise en œuvre d'un atelier d'écriture conçu comme un « dispositif facilitant » (Djouimâa, 2020). Ce cadre interactif vise à rompre avec la rigidité de l'enseignement traditionnel en plaçant l'étudiant au centre d'un processus actif et autonome. Le déroulement de chaque séance suit une logique de progression rigoureuse articulée autour de quatre phases clés :

L'atelier d'écriture en Master 2 FLE : un dispositif facilitant pour la construction de la cohérence scientifique.

- **La production initiale** : Ce premier jet permet au scripteur de s'impliquer librement, s'affranchissant de la peur immédiate de la sanction académique. Cette étape est essentielle pour briser « l'entrave émotionnelle » (Bouthiba, 2023) qui paralyse souvent le début de la recherche.
- **L'interaction sociale** : Par le biais de travaux en groupes hétérogènes, les étudiants de Master 2 mutualisent leurs ressources. Cette dynamique collaborative aide à résoudre des difficultés spécifiques, telles que l'articulation entre le cadre théorique et les données empiriques.
- **La confrontation et l'évaluation** : Dans une démarche de distanciation, les groupes analysent les productions de leurs pairs à l'aide de critères de réussite élaborés collectivement. Cette évaluation croisée permet au scripteur de porter un regard critique sur son propre travail.
- **La réécriture réflexive** : Phase finale du cycle, elle consiste en un retour métacognitif sur le texte. L'objectif est d'optimiser la cohérence globale et la cohésion textuelle pour transformer le brouillon original en un écrit scientifique normé.

4.2. Cadre de l'étude et outils de collecte

Pour évaluer l'impact de ce dispositif sur le développement des compétences rédactionnelles, une étude a été conduite auprès d'un échantillon de 30 étudiants de Master 2 FLE à l'Université de M'sila. Le programme s'est étalé sur quatre sessions de quatre heures, couvrant l'intégralité du cycle de réalisation du mémoire : de la définition de la problématique à l'organisation des chapitres, jusqu'aux normes bibliographiques finales.

Afin de garantir la fiabilité des résultats, la collecte de données a reposé sur une méthode de triangulation :

1. **Des questionnaires** (pré et post-formation) destinés à mesurer l'évolution des représentations et des attitudes des étudiants.
2. **Des entretiens semi-directifs** pour recueillir les perceptions subjectives et identifier les blocages persistants.
3. **Une analyse comparative** des brouillons et des versions finales pour attester concrètement des progrès linguistiques, structurels et méthodologiques.

5. Résultats : De la quantité à la qualité scripturale

L'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation révèle une progression notable entre le premier jet et la version finale des segments de mémoires produits. Sur le plan quantitatif, on observe une augmentation significative de la production : les étudiants produisent un volume de mots et de phrases plus important, signe d'une levée des blocages rédactionnels. Plus important encore, le respect des normes académiques s'affine. Les textes

finaux témoignent d'une meilleure conformité aux types de discours attendus en Master 2, avec un usage plus rigoureux des titres, des transitions et des citations.

Au-delà des indicateurs textuels, l'impact le plus structurant réside dans le gain de confiance des apprenants. L'expérimentation montre que l'étudiant ne perçoit plus la langue académique comme un « ennemi » ou une barrière infranchissable. En développant une conscience aiguë de ses propres capacités, il accède au « savoir-écrire » et réinvestit cette assurance dans la réalisation de la pièce maîtresse de sa formation.

6. Discussion des résultats

La discussion des résultats permet de mettre en lumière la manière dont l'atelier d'écriture agit sur les représentations des étudiants. Les données confirment que le passage d'une écriture solitaire à une démarche de « chantier » collaborative modifie profondément le rapport au savoir. En confrontant leurs écrits, les étudiants réalisent que leurs difficultés notamment le lien entre problématique et hypothèses sont partagées. Cela réduit l'anxiété liée au jugement et permet de se concentrer sur la cohérence scientifique. L'atelier ne se contente pas d'améliorer la forme; il renforce la structure logique du mémoire en forçant l'étudiant à justifier ses choix théoriques devant ses pairs.

L'atelier permet de dépasser les limites des cours traditionnels de FLE en combinant pratique intensive et retour personnalisé. La structuration du mémoire et la cohérence argumentative sont les domaines les plus améliorés.

Toutefois, la discussion souligne également un défi majeur : la pérennisation de ces acquis. Si l'atelier offre un cadre sécurisant, le transfert de ces compétences lors de la rédaction solitaire du manuscrit final reste un enjeu. Les résultats suggèrent que plus l'étudiant s'approprie les stratégies de révision et de métacognition durant l'atelier, plus il est capable de maintenir la rigueur méthodologique requise. En conclusion, l'atelier d'écriture s'impose non pas comme un luxe pédagogique, mais comme une nécessité didactique pour transformer les « entraves » en leviers de réussite scientifique.

7. Conclusion

Au terme de cette étude, il apparaît clairement que la rédaction du mémoire de Master 2 dépasse le cadre d'un simple exercice de style pour constituer une véritable épreuve de passage épistémologique. L'analyse des expérimentations menées démontre que les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont pas une fatalité liée à un manque de capacités, mais résultent souvent d'une « entrave émotionnelle » et de représentations erronées de l'écrit académique. Comme nous l'avons souligné, l'atelier d'écriture, en tant que dispositif facilitant, s'avère être un levier puissant pour déconstruire ces blocages et restaurer la confiance du scripteur.

L'atelier d'écriture en Master 2 FLE : un dispositif facilitant pour la construction de la cohérence scientifique.

L'apport majeur de ce dispositif réside dans sa capacité à opérationnaliser la cohérence scientifique. En travaillant de manière itérative sur le trépied « problématique-cadre théorique-hypothèses », l'atelier permet aux étudiants de s'approprier la rigueur méthodologique nécessaire à toute recherche crédible. Le passage d'une écriture solitaire à une démarche de « chantier » collaborative transforme l'étudiant : d'un scripteur passif, il devient un auteur réflexif capable d'évaluer ses propres productions et celles de ses pairs. Les résultats quantitatifs et qualitatifs confirment cette progression, tant par l'augmentation du volume scriptural que par une meilleure maîtrise des normes du discours scientifique.

Toutefois, cette recherche ouvre également la voie à de nouveaux questionnements. Si l'efficacité de l'atelier d'écriture est avérée sur le court terme, la question de la pérennisation des acquis reste entière. Comment s'assurer que ces stratégies de métacognition et de révision soient réinvesties par l'étudiant lorsqu'il se retrouve seul face à son manuscrit final ? Il semble crucial, à l'avenir, d'intégrer ces ateliers de manière plus systématique et précoce dans les cursus universitaires.

En conclusion, l'atelier d'écriture ne doit plus être perçu comme un simple module de remédiation, mais comme une composante essentielle de la formation à la recherche. En plaçant le plaisir d'écrire et l'interaction sociale au cœur de l'apprentissage, l'université peut accompagner plus efficacement ses « jeunes chercheurs » vers la réussite de leur projet de recherche, transformant ainsi l'épreuve du mémoire en une expérience intellectuelle enrichissante et formatrice.

Références bibliographiques

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. (Pour la rupture épistémologique).

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.

Bazerman, C. (2013). *Handbook of Research on Writing*. Routledge.

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte. (Pour la tension dialectique et la posture du chercheur).

Bensaid, M. (2020). *Difficultés des étudiants algériens dans la rédaction de mémoires de Master*. *Revue Algérienne de Didactique du FLE*, 12(3), 45–62.

Bouthiba, F. Z. (2023). *L'impact des représentations de l'écrit académique sur la réalisation d'un projet de recherche en Master 2*. *Revue de l'Université Hassiba Benbouali Chlef*, 11(1), 18-23.

Dabène, M. (1991). *Un modèle didactique de la compétence scripturale*. *Repères*, (4), 9-22. (Pour la définition de la compétence scripturale).

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). *Littéracies universitaires : présentation. Pratiques*, (153-154), 3-15. (Pour le concept de littératie universitaire).

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Pour la citation sur le problème bien posé).

Djouimâa, N. (2020). *Les ateliers d'écriture : une aide à la compétence rédactionnelle. Afak Sciences, Université de Djelfa*, 5(2), 145-158.

Doquet, F. (2011). *L'écriture académique : Entre normes et pratiques*. Armand Colin.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (Pour la définition de l'hypothèse comme fil conducteur).

Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. L'Harmattan.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Lafont, J. (1999). *Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture*. Le français aujourd'hui, (127), 34-42.

Meyer, M. (1986). *De la problématologie*. Paris : Mardaga. (Pour le concept de problématisation).

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson. (Pour le principe de falsifiabilité des hypothèses).

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. (Pour le trépied problématique/cadre/hypothèses).

Reuter, Y. (2004). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire des compétences*. ESF Éditeur.

Vigner, G. (2009). *Le français écrit : Élaboration d'un texte et apprentissage*. Hachette FLE.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.