

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

Dr. Chaïmaa Mohamed Tawfik Mohamed Younes
Professeur adjoint de didactique du FLE
Faculté de Pédagogie - Université d'Alexandrie

Résumé

Le but ultime de la présente recherche est d'investiguer le rôle que joue l'approche par les genres textuels (AGT) à développer quelques compétences de l'écriture académique et l'autonomie rédactionnelle (AR) chez neuf futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie au cours du trimestre d'automne de l'année académique 2024/2025. En vue d'atteindre ce but, la chercheuse a eu recours à un test et un questionnaire pour mesurer, respectivement, les compétences de l'écriture académique et l'AR chez l'échantillon de la recherche avant et après l'intervention. Les résultats, auxquels on a abouti par l'intermédiaire du «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, ont mis en exergue les différences significatives entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications des deux outils de la recherche en faveur de leurs postapplications.

De surcroît, la taille de l'effet "R" était grande non seulement pour les compétences de l'écriture académique, mais aussi pour l'AR. Ce qui illustre le grand effet qu'a exercé l'AGT sur le développement des compétences de l'écriture académique et de l'AR chez l'échantillon de la recherche. Ces résultats sont en conformité avec certaines études antérieures traitant des variables identiques ou similaires.

Mots clés: L'approche par les genres textuels (AGT), compétences de l'écriture académique, autonomie rédactionnelle (AR), futurs enseignants du FLE

استخدام المدخل القائم على نوع النص في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية و

الاستقلالية لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

د/ شيماء محمد توفيق محمد يونس

أستاذ المناهج و طرق تدريس اللغة الفرنسية المساعد

كلية التربية- جامعة الإسكندرية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الذي يلعبه المدخل القائم على نوع النص في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية و الاستقلالية اللغوية لدى تسع من الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجامعة الإسكندرية خلال فصل الخريف للعام الأكاديمي 2024 / 2025. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أداتي الدراسة المتمثلتان في: أولاً: اختبار يقيس ما يتمتع به هؤلاء الطلاب من مهارات الكتابة الأكاديمية، وثانياً: استبيان يقيس مستوى الاستقلالية في الكتابة الذي تُظهره عينة الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة من خلال استخدام اختبار ويلكوكسون للعينين المرتبطتين، عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الطلاب المعلمين في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأداتي الدراسة لصالح التطبيق البعدي وبحجم أثر عال. ومن ثم فإن استخدام المدخل القائم على نوع النص له أثر ايجابي كبير في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية و الاستقلالية الكتابية لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أجريت على متغيرات مماثلة أو شبيهة.

الكلمات المفتاحية: المدخل القائم على نوع النص، مهارات الكتابة الأكاديمية، الاستقلالية الكتابية، الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Introduction

Dans un monde de plus en plus globalisé et connu par un progrès technologique irrésistible, l'apprentissage des langues étrangères est devenu indispensable pour une réussite sur les plans personnel, académique et professionnel. Il est vraisemblable que ces langues contribuent efficacement à améliorer les capacités cognitives des individus, faciliter leur insertion professionnelle, leur garantir une ouverture sur les différentes cultures, leur donner l'opportunité de bénéficier des programmes d'échanges universitaires entre les pays de par le monde, etc.

La maîtrise de ces langues est fondée essentiellement sur les compétences langagières que témoigne l'individu aux niveaux de la compréhension et la production orales aussi bien que la compréhension et la production écrites. En effet, la production écrite ou l'écriture est considérée comme l'une des compétences les plus essentielles qui joue un rôle indéniable à assurer l'expression écrite d'idées et la communication entre les individus. De surcroît, elle est perçue comme la compétence la plus complexe qui exige que l'individu mobilise l'ensemble de ses connaissances et compétences linguistiques, discursives et pragmatiques ainsi que de bonnes stratégies de réflexion tout au long du processus de rédaction (Rao, 2019; Sebiane, 2021; Chamakhi, 2024)¹. Il est incontestable que l'écriture académique, clé de voûte dans la présente recherche, qui constitue une forme spécifique de la production écrite, occupe une place culminante surtout dans l'enseignement supérieur et dans les milieux universitaires fondés sur la recherche scientifique.

L'écriture académique vise, principalement, à présenter les idées et les informations de manière claire, concise et bien structurée, tout en faisant preuve d'une analyse rigoureuse et/ ou d'un engagement critique envers le sujet traité. Elle se caractérise par un ton et un langage formels, ainsi que par le respect de conventions particulières telles que les citations et le référencement (Jessen-Thiesen & Schiller, 2024). Vis-à-vis de ces spécificités plus ou moins compliquées, de nombreux apprenants affrontent, au cours de leurs parcours scolaire et/ou universitaire, des difficultés majeures en accomplissant des tâches d'écriture académique tels que la rédaction d'un rapport, d'un résumé, d'un commentaire de texte, etc. (El Hadj & Ouahib, 2023). Ce qui a été mis en relief par une multitude d'études

¹ La chercheuse a cité les références, au sein de cette recherche et dans la liste bibliographique, selon les normes de l'APA, septième édition.

locales, régionales et internationales telles que les études d'Ibrahim (2020), de Zohaib et al. (2021), d'Abdullatif, (2023), d'Alolaywi (2023) et de Niekerk et al. (2025).

En scrutant ces études, on dénote que l'écriture académique constitue un vrai défi pour un grand nombre d'apprenants de FLE qui témoignent des déficiences au niveau de l'une ou de plusieurs des compétences nécessaires à l'écriture académique. Ils sont, donc, inaptes d'entreprendre des tâches d'écriture académique. Celles-ci deviennent, par conséquent, une pierre d'achoppement tout au long de leur parcours d'apprentissage du FLE.

Dans ce cadre, de nombreux chercheurs ont souligné que ces déficits au niveau de l'écriture académique ont des répercussions négatives sur l'autonomie rédactionnelle (désormais AR) que manifestent certains apprenants lors de l'accomplissement des tâches basées sur ce genre d'écriture. Selon Toruç (2013), ceux-ci sont incapables de mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire en fonction de la tâche à accomplir. Hassan & Seyam (2023) ajoutent que ces apprenants ne parviennent pas, aussi, à faire face, de manière adéquate, à l'ensemble des obligations langagières qui surgissent pendant les différentes situations de communication écrite.

Il est vraisemblable que ces problèmes concernant les compétences de l'écriture académique et l'AR ont fait couler beaucoup d'encre à la recherche de stratégies ou d'approches qui peuvent garantir le développement de l'une et/ou de l'autre tout en procurant, à l'apprenant, une ambiance sereine où il peut produire différents types d'écrits académiques indépendamment de son enseignant. Ce qui peut se réaliser à travers l'usage de l'approche par les genres textuels (désormais AGT).

Il est incontestable que l'AGT se révèle en tant qu'une approche pédagogique prometteuse qui consiste, selon Aleksandrak (2018) et Tardy (2019), à enseigner la langue en se servant des textes non littéraires (un récit, une lettre de motivation, un compte rendu, etc.) intimement liés aux besoins de l'apprenant et adaptés aux contextes sociaux et culturels de la communication. L'approche en question part du principe que chaque genre textuel a un objectif et un contexte de communication spécifiques et des règles particulières concernant la structure et le contenu. Par conséquent, l'apprenant, en tant qu'agent actif, doit être doté des principes directeurs systématiques indispensables pour comprendre et produire des passages significatifs en conformité avec la situation de communication donnée. C'est pourquoi, selon Tardy et al. (2023), il n'est pas du tout compatible de demander à l'apprenant de produire des paragraphes ou des phrases isolées

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

qui n'ont aucun rapport avec les genres de textes connus dans la vie quotidienne et dont l'unique objectif est de réaliser ce qui est sollicité par l'enseignant.

Ainsi, l'AGT offre, à l'apprenant, l'opportunité d'être exposé, d'une manière explicite, claire et nette, à différents genres de textes authentiques et aux particularités de chacun. L'AGT constitue, donc, une perspective novatrice qui met l'accent sur l'importance de présenter, à l'apprenant, des tâches significatives qui assurent le lien entre la langue et le contexte d'usage, rompant, de la sorte, avec les perspectives classiques concevant la langue en tant qu'un système de règles et d'exceptions détaché de tout contexte.

Dans cette optique, la chercheuse estime que l'AGT peut jouer un rôle prépondérant à inciter l'apprenant à s'engager et à interagir efficacement au cours des différentes tâches de communication écrite. Ce qui contribuerait à améliorer, progressivement, leurs compétences en écriture académique et l'autonomie nécessaire.

C'est pourquoi via la présente recherche, on vise à examiner le rôle que peut exercer l'AGT sur le développement des compétences de l'écriture académique et l'AR chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. Il est indéniable que la présente recherche acquiert son importance du fait que l'AGT ouvre l'horizon des futurs enseignants du FLE à une perspective plus ou moins novatrice de l'enseignement/ apprentissage des différents genres textuels authentiques issus de la vie quotidienne. En effet, l'exposition des futurs enseignants du FLE à ces genres de texte, dans le cadre de l'AGT, pourrait développer leurs compétences en écriture académique indispensables pour leur performance universitaire et leur insertion professionnelle. La présente recherche répond, ainsi, parfaitement aux exigences actuelles et ultérieures des futurs enseignants du FLE.

Aussi, notre recherche attire l'attention des chercheurs et des spécialistes dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du FLE en général ou celui du français sur objectifs spécifiques (FOS) en particulier sur le rôle majeur que joue l'AGT à assurer une compréhension profonde des particularités de chaque genre textuel tout en encourageant l'apprenant à adopter une posture réflexive tout au long des différentes étapes de l'approche en question. Aussi, via le travail collaboratif réclamé, l'AGT développe, au sein de la classe, des communautés d'apprentissage où l'apprenant est invité à échanger ses connaissances et ses expériences avec ses pairs afin de produire des textes en fonction de l'enseignement explicite du genre textuel appris. Dans cette optique, l'AGT contribue, donc,

efficacement à impliquer l'apprenant et l'engager davantage lors du processus d'enseignement. Ce qui rend le cours, de plus en plus, vif, animé et dynamique.

Cette recherche présente, aussi, aux futurs enseignants du FLE une approche innovante dont ils peuvent se servir, à l'avenir, avec leurs apprenants en vue de développer leurs compétences langagières. La présente recherche contribue, d'emblée, à susciter leurs intérêts sur la nécessité de développer l'AR indispensable pour favoriser une attitude proactive lors des diverses phases de l'écriture académique. Cette recherche met, de plus, en exergue l'utilité de procurer des ateliers de formation pour entraîner les enseignants du FLE à animer des cours fondés sur l'utilisation de l'AGT.

Problématique de la recherche

A la lueur de l'expérience de la chercheuse ainsi que le témoignage de nombreux enseignants du FLE licenciés, récemment, de l'université d'Alexandrie, on estime que ceux-ci ont été initiés, tout au long de leur parcours universitaire, presque exclusivement à des genres littéraires tels que le roman, le conte et la poésie. Par contre, peu d'intérêt a été accordé aux genres authentiques de texte. C'est pourquoi ces enseignants éprouvent des difficultés majeures à répondre efficacement aux exigences de leurs métiers vu qu'ils ne connaissent pas les procédés spécifiques de la rédaction d'une lettre de motivation, d'un curriculum vitae (CV), ou d'un rapport mettant en relief leurs activités professionnelles.

En effet, l'initiation des futurs enseignants du FLE aux divers genres littéraires est d'une importance majeure pour leur formation initiale, mais cela n'empêche pas qu'ils ont besoin d'être familiarisés, également, à des genres authentiques de texte indispensables pour leur futur métier. Dans ce cadre, il est indéniable que la faiblesse, que témoignent les futurs enseignants du FLE en écriture académique portant sur les genres textuels authentiques, est en rapport très étroit avec un manque d'AR qui s'avère clairement lors de la planification, la rédaction ou la révision d'un texte. Ces futurs enseignants sont incapables de mobiliser, indépendamment de l'enseignant, leurs compétences linguistiques, discursives et pragmatiques lors des différentes phases de l'écriture académique.

Par conséquent, il semble pertinent de se servir de l'AGT en tant qu'une approche prometteuse censée développer les compétences de l'écriture académique chez les futurs enseignants du FLE, tout en favorisant, chez eux, l'AR intrinsèquement liée à ces compétences.

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

C'est pourquoi, on vise, par l'intermédiaire de la présente recherche, à investiguer l'effet de l'AGT sur le développement des compétences de l'écriture académique et de l'AR chez les futurs enseignants du FLE.

On peut formuler cette problématique à partir des questions suivantes:

1. Quelles sont les compétences de l'écriture académique nécessaires aux futurs enseignants du FLE ?
2. A quel niveau les futurs enseignants du FLE maîtrisent-ils les compétences prédéterminées de l'écriture académique?
3. Quel est le niveau d'autonomie rédactionnelle que témoignent les futurs enseignants du FLE lors de l'écriture académique?
4. Quel est l'effet de l'approche par les genres textuels sur le développement des compétences de l'écriture académique chez les futurs enseignants du FLE ?
5. Quel est l'effet de l'approche par les genres textuels sur le développement de l'autonomie rédactionnelle des futurs enseignants du FLE ?

Objectifs de la recherche

La présente recherche vise à investiguer l'effet de l'AGT sur le développement des compétences l'écriture académique et de l'AR chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

Délimitations de la recherche

La recherche actuelle se limite à/ au:

1. un groupe de neuf apprenants, ayant le français comme première langue étrangère, inscrits en troisième année section française à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie.
2. quelques compétences de l'écriture académique en l'occurrence des compétences linguistiques, pragmatiques et discursives nécessaires à l'échantillon de la recherche
3. l'AR témoignée lors des phases de l'écriture académique à savoir la planification, la mise en texte et la révision.
4. trimestre de l'automne de l'année académique 2024/2025.

Matériels et outils de la recherche

Dans la présente recherche, la chercheuse a préparé les matériels suivants:

1. une grille des compétences de l'écriture académique nécessaires aux futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie (Cf. Annexe 1).
2. un manuel, basé sur l'AGT, destiné à l'échantillon de la recherche (Cf. Annexe 5).

3. un guide pédagogique qui suggère les démarches à suivre au cours de la mise en œuvre du manuel en question (Cf. Annexe 6).

Quant aux outils, élaborés par la chercheuse, il s'agit d'un:

1. test qui vise à déterminer le niveau des futurs enseignants du FLE en ce qui concerne les compétences l'écriture académique avant et après l'intervention (Cf. Annexe 2). Ce test est accompagné d'une échelle d'évaluation pour corriger objectivement les différents textes produits par les futurs enseignants du FLE (Cf. Annexe 3).
2. questionnaire sur l'AR. Cet outil a pour but de déterminer le taux d'AR que témoignent les futurs enseignants du FLE pendant les différentes phases de l'écriture académique avant et après le recours à l'AGT (Cf. Annexe 4).

Hypothèses de la recherche

1. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test portant sur les compétences de l'écriture académique en faveur de la postapplication.
2. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire de l'AR en faveur de la postapplication.

I. Cadre théorique

La chercheuse consacre cette partie aux trois concepts clés de la présente recherche, en l'occurrence: l'écriture académique, l'AR et l'AGT.

(1). L'écriture académique

1. Vers une définition de l'écriture académique

Dans ce qui suit, la chercheuse présente une esquisse de quelques définitions de l'écriture académique, pierre angulaire dans notre recherche, afin de la mieux cerner.

Selon Singh & Lukkarila (2017), l'écriture académique renvoie non seulement à une autre manière d'écrire, mais aussi à une autre culture avec sa propre langue. D'après l'université de Leeds (2019), l'écriture académique est une expression écrite formelle et compréhensible qui témoigne d'un avis personnel fondé sur des preuves autour d'un sujet ou d'un thème donné. Pour Ibrahim (2020), l'écriture académique est une écriture spécialisée adressée à une communauté spécifique dans un domaine particulier. Quant à Turmudi (2020), il postule que l'écriture académique se réfère à tout type d'écriture réalisé en vue de répondre aux exigences d'un collège ou d'une université et

qui mène à un produit. Il ajoute qu'il s'agit de trois types d'écriture académique, en l'occurrence les écrits que produisent les individus pendant leur formation académique ou professionnelle, tels que le commentaire de texte, le résumé, le compte rendu; ceux qui sont issus dans le cadre de l'initiation à la recherche comme les mémoires et les thèses; et ceux qu'élaborent les chercheurs eux-mêmes et qui prennent la forme d'articles scientifiques, de projets de recherche, etc.

A partir de cette multitude de définitions, maintes constatations sont à souligner. D'une part, l'écriture académique est un concept qui, à l'instar des termes pédagogiques, ne fait l'unanimité ni des chercheurs, ni des pédagogues. Ce qui émane principalement de la complexité de l'écriture académique où le rédacteur est invité à mettre en œuvre l'ensemble de ses connaissances et de ses compétences pour pouvoir communiquer efficacement lors des différentes situations de communication. D'autre part, en dépit de la diversité de ces définitions, plusieurs dénominateurs communs sont à prendre en considération. A titre d'illustration, ce concept désigne un style formel d'écriture employé dans les collèges, les universités aussi bien que dans les publications savantes en vue de transmettre et de partager systématiquement des informations textuelles. De surcroît, l'écriture académique couvre un large éventail de documents tels que les résumés, les essais, les mémoires, les thèses et les projets de recherche dont chacun répond à des objectifs distincts et adhère à des conventions spécifiques.

Dans le cadre de la présente recherche, on définit l'écriture académique en tant que la capacité du futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie à mettre en jeu quelques connaissances et compétences linguistiques, pragmatiques et discursives, prédéterminées dans la grille des compétences, pour produire des rapports, des textes argumentatifs, des résumés et des lettres de motivations.

2. Importance de l'écriture académique

Il est vraisemblable que l'écriture académique est d'une importance majeure dans l'enseignement en général et l'enseignement universitaire en particulier pour de nombreux facteurs. A titre d'exemple, l'écriture académique constitue une bonne occasion offerte à l'apprenant pour mobiliser l'ensemble de ses compétences linguistiques, pragmatiques et discursives tout en respectant non seulement les procédés d'écriture spécifiques à chaque genre de texte, mais aussi le contexte de communication écrite.

Aussi, l'écriture académique développe, chez l'apprenant, la capacité d'exprimer et de communiquer, par écrit, ses idées aisément, clairement et de manière persuasive tout en s'appuyant sur des preuves et des analyses fiables pour soutenir ses arguments (Hyland, 2023). Ce qui permet, selon Kim et al. (2021) et Niekerk et al. (2025) à sous-tendre et à favoriser sa réussite académique et professionnelle.

De même, il est indéniable que l'écriture académique joue un rôle prépondérant à favoriser la pensée critique chez l'apprenant. Celui-ci est invité à une compréhension approfondie, une analyse critique et une évaluation objective du sujet à aborder et du sujet rédigé. Ce qui développe, chez lui, des compétences indispensables à la recherche, pierre angulaire dans l'enseignement universitaire et dans les études supérieures (Facione, 2015).

Ainsi, on dénote l'importance de développer l'écriture académique chez tous les apprenants et notamment ceux du cycle universitaire vu les nombreux atouts qu'elle leur procure. De même, l'utilité de développer l'écriture académique semble de plus en plus importante chez les futurs enseignants et en particulier ceux du FLE. Ces derniers seront, ultérieurement, censés enseigner, à leurs apprenants, les normes de l'écriture académique et évaluer leurs écrits rigoureusement à la lueur de ces normes. De surcroît, la familiarisation des futurs enseignants du FLE avec les écrits académiques, tels que le rapport, est indispensable pour leurs insertions professionnelles. C'est pourquoi il est utile d'intégrer l'écriture académique, en tant qu'objet d'étude, dans les programmes de formation des futurs enseignants.

3. Types d'écrits académiques

Williamson (2021) identifie quatre principaux types d'écrits académiques en l'occurrence les types descriptif, analytique, persuasif et critique. Voici une description brève de chacun:

- **Descriptif:** Il constitue le type d'écrit académique le plus simple. Il vise à fournir des faits ou des informations. Le résumé d'un article ou le rapport des résultats d'une expérience offrent les meilleurs exemples de ce type d'écrit académique.
 - **Analytique:** La majorité des écrits universitaires sont de type analytique. Ce type d'écrit académique va au-delà de la simple description des faits pour les réorganiser en catégories ou en groupes tout en mettant l'accent sur les relations inhérentes entre les différents éléments.
 - **Persuasif:** Dans ce type d'écrit académique, le scripteur dépasse la simple description de l'information et la réorganisation de celle-ci, pour exprimer
-

son avis personnel. A titre d'exemple, lors de la discussion et la conclusion d'un article de recherche, le scripteur tente d'exprimer son point de vue via un argument, une recommandation ou une interprétation des résultats soutenus par des preuves fiables.

- **Critique:** Bien que ce type présente l'ensemble des caractéristiques de l'écriture persuasive, il se distingue par la présentation d'au moins deux points de vue y compris celui du scripteur. L'exemple le plus flagrant de ce type est l'analyse documentaire qui exige l'identification des forces et des faiblesses d'une certaine recherche.

A partir de cette présentation succincte des types d'écrits académiques, force est de constater que la description constitue le point de départ des différents types d'écrits académiques. En d'autres termes, avant d'analyser ou de critiquer le sujet à traiter, il est indispensable de le décrire. De surcroît, avec ces types, on va du plus simple (le type descriptif) au plus complexe (le type critique). C'est pourquoi il semble pertinent de procurer une certaine gradation en familiarisant les apprenants à ces différents types en fonction de leurs âges et de leurs niveaux mentaux.

4. **Caractéristiques des écrits académiques**

Quelque soit le type d'écrit académique, ils jouissent, presque tous, des caractéristiques suivantes:

- L'utilisation d'un ton formel** qui exige non seulement le respect des conventions du domaine auquel appartient le sujet à aborder, mais aussi l'usage d'un langage soutenu loin de l'argot et des expressions familières. Le scripteur doit, également, organiser son travail en paragraphes bien constitués tout en utilisant une grammaire, une orthographe et une ponctuation correctes (Gabi, 2022; Bacher, 2023).
- Le recours à des citations et des références:** Il s'agit de se servir des citations et des références adéquates, en cas de nécessité, afin d'étayer les arguments évoqués, tout en ayant recours à des exemples tirés de la vie réelle aussi bien que les résultats des recherches accomplies autour du même sujet (Lynne, 2024; Niekerk et al. 2025).
- Le traitement profond du sujet abordé:** Ce qui implique un examen détaillé des arguments tout en remettant en question les hypothèses et les notions largement répandues. De plus, il s'agit de présenter les contre-arguments et les diverses preuves qui s'y rapportent. Ce qui offre une vision équilibrée autour du sujet traité (Akkaya & Aydin, 2018; Gabi, 2022).

-
- d. **La clarté du sens** qui consiste à utiliser un langage simple et facile à comprendre par le public visé tout en se servant des termes techniques tels qu'ils sont utilisés dans le domaine en question (Kadam, 2018; Wilson, 2022).
 - e. **La précision et la concision:** Chaque partie du texte rédigé doit contribuer, de manière significative et concise, à répondre aux questions posées, à examiner le sujet ou à atteindre l'objectif général de la rédaction (Fakhry, 2023; Lynne, 2024).
 - f. **La cohésion du texte écrit:** Il est indispensable d'assurer la cohésion entre les paragraphes du texte et au sein de chacun. Cette cohésion peut se réaliser via différents éléments tels que l'usage des connecteurs logiques pour passer d'une idée à l'autre (Deri, 2019; Gabi, 2022).
 - g. **La concordance avec le sujet:** Tout le contenu rédigé doit être compatible avec le thème traité et le domaine auquel il appartient (Wilson, 2022).
 - h. **L'originalité:** Même si le scripteur se sert de différentes sources pour étayer ses arguments, le texte rédigé doit refléter ses propres idées, ses arguments et ses inférences (Gabi, 2022).
 - i. **L'objectivité:** Celle-ci semble évidente par le biais de différentes formes linguistiques telles que l'effacement des sujets énonciateurs, l'usage d'un présent intemporel, l'emploi des tournures nominales et des tournures impersonnelles, etc. (Aljadani, 2023; El Hadj & Ouahib, 2023).

De ce qui précède, force est de constater que l'écriture académique se distingue des autres types d'écriture par certains traits caractéristiques tels que l'utilisation du ton formel aussi bien que le recours aux citations et aux références en cas de besoin. Cependant, elle partage certains traits communs avec les autres types d'écriture tels que la cohésion et la concordance avec le sujet abordé. Ce qui met en exergue l'utilité de familiariser les apprenants avec les éléments communs entre les divers types d'écriture tout en soulignant les éléments qui différencient les uns des autres pour pouvoir s'en servir adéquatement à la lueur du contexte d'usage.

5. **L'écriture académique: un processus ou un produit?**

Pour de longues années, l'écriture, en général et l'écriture académique en particulier, était au centre d'intérêt de nombreux chercheurs de par le monde dont certains la concevaient comme un produit, tandis que d'autres la percevaient comme un processus. Selon la première vision, qui dominait au cours de la première moitié du 20^e siècle, les chercheurs donnaient une priorité au texte rédigé du point de vue grammatical ou syntaxique sans accorder aucune importance aux activités cognitives qui le sous-tendent. En revanche, les chercheurs, optant pour la deuxième vision qui régnait depuis

la seconde moitié du siècle précédent, s'intéressent aux processus et aux activités mentaux dont se sert le scripteur afin de donner naissance à un produit ou à un texte. Cette vision qui est, actuellement, la plus répandue dans le monde, a mis au jour de nombreux modèles décrivant ce processus et ses différentes phases (Omaïra, 2017). Or, il ne s'agit pas d'unanimité ni sur les appellations de ces phases ni sur leurs nombres. A titre d'illustration, certains estiment que le processus d'écriture est un processus composé de trois phases à savoir la planification, la mise en texte et la révision; ou la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Tandis que d'autres postulent que ce processus renferme quatre phases: la pré-écriture, la composition, la révision et l'édition.

Il est vraisemblable que quelque soit le nombre des phases ou leurs nominations, elles renvoient toutes à un même processus. Dans ce qui suit, la chercheuse abordera l'écriture en tant que processus composé de trois phases en l'occurrence la planification, la mise en texte et la révision qui s'avèrent compatibles avec notre recherche étant donné qu'elles reflètent par excellence et d'une manière concise mais claire et nette ce processus complexe.

a. La planification

Au cours de cette phase, le scripteur se sert de nombreuses stratégies telles que le remue-méninges et l'écriture libre pour faire appel à ses connaissances préalables et à son expérience. Ce qui contribue à définir le contexte textuel et pragmatique du message à transmettre. Pendant cette phase, considérée comme le point de départ du processus de rédaction, le scripteur doit prendre en considération non seulement l'objectif de la rédaction, mais aussi ses lecteurs (enseignant ou collègues): leurs compétences linguistiques, leurs besoins et ce qu'ils attendent de lui. En effet, ces facteurs jouent un rôle majeur à conditionner le choix et l'organisation des idées aussi bien que le style à utiliser (Bak, 2013; Ellah, 2021).

b. La mise en texte

Elle constitue l'activité centrale du processus d'écriture durant laquelle le scripteur choisit le vocabulaire adéquat au sujet en question et sélectionne les organisations syntaxiques et stylistiques afin de mettre en texte l'ensemble des idées récupérées et structurées. Lors de cette phase, le scripteur rédige son texte en attribuant un soin particulier à l'unité, à la cohérence et au développement des idées. En d'autres mots, le scripteur doit préciser clairement l'idée principale de son texte ainsi que les sous- idées qui s'y rapportent. Le scripteur doit, également, présenter logiquement les

différentes parties de son travail pour assurer l'enchaînement et la fluidité des idées présentées. En fait, cette cohérence, au sein du travail, peut être garantie de manière spontanée ou via l'usage des mots de transition ou des connecteurs logiques. De surcroît, le scripteur doit se servir d'exemples illustratifs et de preuves logiques dans le but de renforcer les idées présentées et de persuader son ou ses lecteur(s) (Hyland, 2023; Lynne, 2024).

c. La révision

Lors de cette dernière phase du processus d'écriture, le scripteur révisé son texte pour le présenter sous sa forme finale. C'est pourquoi il s'engage dans une lecture minutieuse qui consiste à faire des remaniements tant au niveau du fond (comme la clarté des idées et la cohérence) qu'au niveau de la forme (comme la ponctuation, l'orthographe et le style). A titre d'exemple, au cours de cette phase, le scripteur doit consacrer beaucoup de temps afin de régler les problèmes lexicaux et grammaticaux affrontés pendant la planification et la mise en texte et qu'il a dû négliger pour laisser libre cours à ses idées. Il est important de souligner que cette révision peut avoir lieu au fur et à mesure de chaque étape inhérente dans les deux premières phases du processus de rédaction et/ ou à la fin de celui-ci (Wilson, 2022).

D'ailleurs, il est opportun de noter que les phases du processus de rédaction ne se déroulent pas de façon linéaire. Celles-ci sont animées par un principe de récursivité qui consiste à faire des retours permanents entre les différentes phases. A titre d'illustration, pendant la mise en texte, le scripteur peut retourner à la planification pour modifier ses idées, ou même lors de la rédaction, il relit et revoit l'orthographe des mots déjà écrits (Belghoul & Merrouche, 2021).

De ce qui précède, il est incontestable que l'écriture a connu un nouvel essor durant la seconde moitié du 20^e siècle. Celle-ci n'est plus perçue comme un produit, mais plutôt comme un processus complexe composé de maintes phases donnant naissance à un produit qui peut prendre des formes variées. L'écriture n'est plus donc une simple transcription graphique; c'est tout un travail qui sollicite un grand effort de la part du scripteur en vue de trouver les idées, les organiser et les formuler dans un bon style, ce qui nécessite l'entraînement, la patience et la persévérance pour aboutir à de bons résultats.

Aussi, il est important de souligner que ces phases concernent non seulement l'écriture académique, mais également tous les autres types d'écriture. Or, chaque type oriente la rédaction de façon singulière et réclame des savoirs et des compétences spécifiques.

De plus, il est à signaler que la lecture, en tant que compétence langagière, peut paraître dans les différentes phases de rédaction et en particulier celle de la révision. Ce qui met l'accent sur la relation étroite entre la lecture et l'écriture considérées comme indispensables pour l'apprentissage de toutes les langues tant maternelles qu'étrangères.

6. **Éléments à prendre en considération lors de l'écriture académique**

Marulanda & Martinez (2019) estiment que pour bien accomplir les tâches d'écriture académique, le scripteur doit tenir compte de plusieurs éléments portant sur le discours, l'organisation, la syntaxe, les conventions et le vocabulaire. Voici une description brève de chacun de ces éléments. **Le discours:** Le scripteur doit adapter ses phrases au sujet abordé, au but de la rédaction et au public visé. **L'organisation:** Il s'agit de présenter les idées en des paragraphes cohérents et bien enchaînés logiquement et à l'aide de connecteurs bien choisis. **La syntaxe:** Le scripteur doit se servir de phrases simples et d'autres complexes d'une manière cohésive afin d'illustrer son idée. Il doit avoir recours aux conjonctions, aux adverbes tout en se servant des mots de transition afin d'assurer le passage fluide d'une phrase à l'autre. **Les conventions:** Elles correspondent au respect non seulement de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation correspondant à la langue dont il se sert, mais aussi des principes d'usage de chaque genre textuel. **Le vocabulaire:** Le scripteur doit avoir recours à un vocabulaire intrinsèquement lié au thème abordé. Le vocabulaire utilisé doit être, donc, en concordance avec la tâche de rédaction.

De ce qui précède, on remarque que ces éléments reflètent par excellence les compétences nécessaires que doit posséder un scripteur lors de l'écriture académique. En fait, on peut classer ces compétences en trois catégories en l'occurrence les compétences linguistiques (syntaxe et vocabulaire), les compétences discursives (l'organisation et les conventions formelles) et les compétences pragmatiques (le discours et les conventions d'usage de divers types de textes). L'écriture académique semble, donc, une tâche complexe qui exige l'enchevêtrement de toutes ces compétences afin de parvenir à l'objectif désiré. En d'autres mots, la maîtrise d'une seule compétence n'est pas du tout suffisante pour garantir le succès du scripteur pendant les tâches de l'écriture académique. Par conséquent, l'écriture académique semble difficile, voire complexe et pleine de défis pour un bon nombre d'apprenants. Ce qui aura un impact négatif sur leur autonomie et sur leur capacité à mettre en jeu les connaissances et les compétences nécessaires pour exécuter la tâche d'écriture académique sollicitée. C'est pourquoi dans

la présente recherche, on vise à développer non seulement les compétences d'écriture académique chez les futurs enseignants du FLE, mais aussi l'autonomie qui s'y rapporte.

Eu égard cette vue panoramique de l'écriture académique: ses définitions, son importance, ses types, ses traits caractéristiques, ses différentes phases et les compétences qu'elle met en jeu, force est de constater que l'écriture académique est un concept qui ne fait pas l'unanimité des pédagogues et des chercheurs. De surcroît, c'est un concept complexe qui renferme maintes compétences qui doivent être mises en jeu, simultanément, pour garantir une communication efficace au niveau de l'écrit. Ce qui aura des répercussions positives tant sur le plan personnel que professionnel.

Or, vu la complexité de l'écriture académique, de nombreux apprenants de différentes langues en général et du FLE en particulier affrontent des problèmes variés lors tâches scripturales. Ces problèmes peuvent être de natures diverses: linguistique, pragmatique et/ou discursive. Ce qui peut influencer négativement la performance écrite de ces apprenants et leur aptitude à faire face, individuellement, aux différents enjeux qui peuvent surgir pendant l'écriture académique. C'est pourquoi la partie suivante sera consacrée à l'AR constituant l'un des défis majeurs qui peuvent paraître, chez certains apprenants, au cours des tâches d'écriture académique.

(2). L'autonomie rédactionnelle (AR)

1. Vers une définition de l'AR

Afin de mieux cerner l'AR, notion primordiale dans la présente recherche, il s'avère indispensable de définir, de prime abord, ce qu'est l'autonomie, l'autonomie d'apprentissage aussi bien que l'autonomie langagière.

D'un point de vue étymologique, le mot «autonomie» provient du grec «autonomos» dont le préfixe «auto» signifie soi-même et le radical «nomos» renvoie à la loi et aux règles. Le mot «autonomie» désigne, donc, se régir par ses propres lois (Demun, 2018). Selon le dictionnaire de l'Académie Française (2024), l'autonomie se réfère à la capacité de l'individu d'agir sans dépendre d'autrui, de se décider par soi-même tout en jouissant d'une certaine liberté d'action. Or, d'après Foray (2017), l'autonomie est une liberté d'agir, mais elle ne signifie guère une liberté absolue.

Dans les années quatre-vingts, Holec, l'un des précurseurs de l'autonomie d'apprentissage, définit cette notion en tant que la capacité de l'individu d'autodiriger son propre apprentissage. Cette capacité se révèle

sous la forme d'une gamme de comportements explicites concernant les décisions que prend l'individu à propos des objectifs de son apprentissage, du contenu, du rythme de sa progression, des stratégies utilisées pour apprendre ainsi que l'évaluation du processus d'apprentissage dans son ensemble (Boyadzhieva, 2016; Hassan, 2018; Egneber, 2020; Mouri, 2021; Biskri & Laiche 2022; Chong & Reinders, 2025). A cet égard, il est opportun de noter que l'autonomie ne veut point dire que chaque apprenant est isolé et enfermé sur soi-même. Par contre, elle favorise plutôt une meilleure implication de l'apprenant au cours du processus d'apprentissage tout en lui permettant d'interagir avec ses pairs et de jouir d'un accompagnement pédagogique adéquat (Aytekin, 2017; Arafe, 2017).

Quant à l'autonomie langagière, partie intégrante de l'autonomie d'apprentissage, elle renvoie, selon Toruç (2013) à la capacité de l'apprenant de mobiliser, gérer et mettre en œuvre non seulement ses savoirs, mais aussi ses savoir-faire et ses compétences langagières en fonction de la tâche à achever. Dans ce cadre, Hassan & Seyam (2023) ajoutent que, selon de nombreux pédagogues, l'autonomie langagière consiste à faire face, en temps réel et de manière adéquate, à toutes les obligations langagières qui se révèlent lors des situations de communication.

Pour l'autonomie langagière au niveau de la rédaction ou l'AR, notion clé dans la présente recherche, elle se réfère non seulement à la conscience que témoigne l'apprenant lors de la rédaction, mais aussi aux comportements qu'il manifeste en vue de définir les objectifs à atteindre, de sélectionner le matériel adéquat, d'autoévaluer ses performances rédactionnelles et de réfléchir sur l'ensemble du processus d'écriture. Il s'agit, donc, d'une autogestion permettant à l'apprenant de prendre des décisions tout au long du processus d'écriture (Duong, 2015; Yeung, 2019). L'apprenant est, ainsi, capable d'adopter une posture réflexive en planifiant, en exécutant et en évaluant son apprentissage tout en se servant, d'une manière appropriée, de la langue cible lors de la communication écrite (Hassan, 2018). Ce qui contribue efficacement, selon Truong (2022), à développer ses performances rédactionnelles.

A partir de ces définitions, plusieurs constatations sont à formuler. D'une part, l'autonomie est un terme générique qui englobe l'autonomie d'apprentissage qui renferme, à son tour, l'autonomie langagière dont l'AR est l'un de ses types. D'autre part, l'autonomie exige que l'individu agisse non seulement en fonction de ses propres intérêts, mais également en fonction de la société où il vit et qui détermine la pertinence de ses comportements.

De plus, l'autonomie d'apprentissage et l'autonomie langagière, y compris l'AR, mettent l'accent sur le rôle actif qu'assume l'apprenant. Celui-ci n'est plus un récepteur de connaissances, mais plutôt un agent actif qui décide autour de son propre processus d'apprentissage tout en jugeant l'efficacité des démarches qu'il a suivies.

De surcroît, l'autonomie d'apprentissage, l'autonomie langagière ainsi que l'AR ne signifient pas agir individuellement et indépendamment de toute personne. Lors des différentes tâches, l'apprenant peut collaborer avec ses pairs et bénéficie du guide de son enseignant. Ce qui constitue, pour lui, une bonne opportunité afin d'apprendre et de construire ses connaissances et ses compétences par les autres et avec eux, tout en étant responsable de ses propres actes.

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse définit l'AR en tant que la capacité du futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie à autogérer ses connaissances et ses compétences linguistiques, discursives et pragmatiques au cours des différentes phases de l'écriture académique, en l'occurrence la planification, la mise en texte et la révision.

2. Autorégulation versus AR

A partir d'un survol des écrits pédagogiques, la chercheuse a dénoté que certains chercheurs se servent des notions d' «autorégulation et d'autonomie d'apprentissage et plus particulièrement d'AR», interchangeablement en dépit des nuances entre elles. Ce qui met en exergue l'importance de bien cerner le concept d'autorégulation tout en élucidant en quoi diffère-t-il de celui d'AR pour éviter tout flou sémantique.

Arfae (2017) souligne que d'aucuns estiment que l'autorégulation est un processus qui renferme trois étapes principales, à savoir la prévoyance, la performance et l'autoréflexion. La **prévoyance** désigne l'ensemble des processus cognitifs dont se sert l'individu pour faciliter son apprentissage. Au cours de cette première étape, l'apprenant définit ses objectifs, réfléchit sur ses apprentissages préalables et ses croyances sur son efficacité personnelle, planifie son travail et stimule sa motivation intrinsèque. Quant à la deuxième étape, celle de **la performance**, elle constitue le processus d'apprentissage proprement dit où l'individu met en œuvre des processus cognitifs intimement liés à l'auto surveillance. Pour la troisième étape concernant **l'autoréflexion**, elle renvoie, selon Roussel (2019) à l'effort déployé par l'apprenant afin de juger et d'évaluer la pertinence des démarches et des stratégies qu'il a suivies avant, pendant et après le processus d'apprentissage.

Quant à l'AR, elle renferme simultanément l'autorégulation aussi bien que l'initiation. Cette dernière renvoie à la prise de conscience que témoigne l'individu ainsi que l'effort qu'il déploie, intentionnellement et délibérément, pour parvenir à ses objectifs rédactionnels (Almusharraf, 2017; Lalaoua & Saihi 2022). Ce qui suppose, selon Arfae (2017) et Cotterall & Murray (2024), que l'individu exerce un grand contrôle sur l'environnement de rédaction étant donné le rôle crucial qu'il joue lors de l'initiation d'une tâche.

De ce qui précède, il est incontestable que l'AR est une notion beaucoup très large qui comprend la conscience et l'effort que manifeste l'individu aussi bien que les processus cognitifs et métacognitifs qu'il met en jeu au cours de la planification, la performance et l'autoréflexion pour une tâche rédactionnelle. L'autorégulation est, donc, une partie intégrante de l'AR. Ce qui met en relief le lien très étroit entre ces deux notions.

3. Fondement théorique

Selon de nombreux écrits, le concept d'autonomie d'apprentissage en général et celui d'AR en particulier est fondé principalement sur deux théories, à savoir l'humanisme et le constructivisme. D'un côté, les humanistes accordent une importance majeure non seulement au concept de soi, qui renferme conjointement l'image que perçoit un individu de soi-même, l'estime de soi et le moi idéal qu'il aspire à atteindre, mais également aux facteurs émotionnels inhérents dans le processus d'apprentissage. D'un autre côté, les constructivistes soulignent que l'apprenant n'est plus un récepteur passif d'informations, mais plutôt un constructeur actif qui acquiert les connaissances grâce à ses propres efforts d'exploration et de découverte et à ses échanges et ses confrontations avec autrui (Abdel-Haq et al., 2020; Ceylan, 2021).

De ce qui précède, on dénote que l'AR est basée sur des théories qui rompent avec les perspectives traditionnelles niant l'importance des facteurs émotionnels et marginalisant le rôle de l'apprenant en le mettant à la périphérie du processus de son apprentissage. En effet, la façon avec laquelle l'apprenant se perçoit et son estime de soi, tant prônés par la théorie humaniste, sont d'une importance fondamentale non seulement pour sa santé psychologique, mais aussi pour la réalisation de ses objectifs. Quant à la théorie constructiviste, elle offre, à l'apprenant, l'occasion de construire ses connaissances seul ou lors des échanges avec les pairs et sous le guide de l'enseignant qui n'est plus l'unique source de connaissances. L'application des principes de ces théories constituent, donc, un pas incontestable vers l'AR et l'autonomie de l'apprenant en général.

4. Concepts étroitement liés à l'AR

Selon maints écrits, l'AR est en rapport très étroit avec trois concepts en l'occurrence l'aptitude, la responsabilité et la motivation. **L'aptitude**, elle désigne la capacité de l'apprenant non seulement à déterminer ses propres objectifs et les stratégies qu'il va utiliser, mais aussi à évaluer le processus d'écriture dans son ensemble. Le développement de cette capacité est un prérequis indispensable pour que l'apprenant soit responsable de son apprentissage. Quant à **la responsabilité**, elle renvoie à la capacité de l'apprenant à prendre en charge, totalement ou partiellement, les différentes phases du processus d'écriture. En effet, cette prise en charge peut s'étendre au-delà de l'enseignement formel en permettant à l'apprenant de continuer avec les phases en question en dehors de la salle de classe. Pour **la motivation**, il s'agit d'un motif interne qui incite l'individu à apprendre et à persévérer pour accomplir la tâche sollicitée (Hassan, 2018) sans se désespérer eu égard les défis affrontés.

L'aptitude, la responsabilité et la motivation s'avèrent, donc, comme les trois piliers qui sous-tendent l'AR. L'absence de l'un de ces piliers mène à une AR incomplète, ce qui aura un impact négatif sur l'individu actuellement et ultérieurement. C'est pourquoi au cours du processus d'écriture, il semble pertinent que l'enseignant tient non seulement à procurer, aux apprenants, un environnement qui les encourage à assumer la responsabilité, mais aussi à stimuler leur motivation intrinsèque tout en prenant en considération leurs aptitudes individuelles.

5. Composantes de l'AR

Hassan (2018), Bosmans et al. (2023) et Cotterall & Murray (2024) estiment que, selon de nombreux chercheurs, l'AR renferme les composantes suivantes:

- **Composante cognitive** qui concerne les processus mentaux impliqués lors de l'acquisition, du traitement et de l'utilisation de l'information.
- **Composante métacognitive**: Elle renvoie à la posture réflexive qu'adopte l'apprenant sur ses propres processus cognitifs.
- **Composante affective**: Elle se réfère aux émotions, à la motivation et à la volonté que témoigne l'apprenant lors de l'accomplissement d'une tâche rédactionnelle.
- **Composante actionnelle** qui comprend, simultanément, les compétences et les comportements que l'individu met en jeu au cours de la rédaction, aussi bien que les décisions qu'il prend.

- **Composante sociale:** elle se rapporte à l'apprentissage qui se déroule sous le guide de l'enseignant ou en collaboration avec les pairs au cours de la production écrite.

Selon Holmes (2021), le rôle de l'apprenant, qui jouit d'une AR, est de créer une sorte d'équilibre entre toutes ses composantes qui interagissent lors des différentes situations rédactionnelles.

Ainsi, on dénote qu'en dépit de la division de l'AR en de nombreuses composantes, cela ne veut point dire que chaque composante est dissociée de l'autre. Ces composantes variées s'enchevêtrent afin de refléter, par excellence, la démarche proactive et réfléchie que l'individu adopte vis-à-vis des défis rencontrés durant les phases de la rédaction.

6. Caractéristiques de l'apprenant ayant une AR

Parmi les caractéristiques d'un apprenant jouissant d'une AR, citons qu'il est capable d'identifier les objectifs du texte à écrire et de choisir des stratégies adéquates pour atteindre ses objectifs. Il est, aussi, conscient de l'effort qu'il doit fournir pour apprendre profondément tout en tenant compte de l'importance de travailler avec ses pairs et sous le guide de son enseignant afin d'atteindre les objectifs visés et de progresser vers une plus grande AR (Mohamed, 2022).

De plus, un apprenant ayant une AR est curieux: il cherche constamment des opportunités d'apprentissage des différents genres textuels, il tient à apprendre de nouvelles stratégies et à explorer des ressources diversifiées en dehors du cadre formel d'enseignement. Il est capable de juger objectivement son progrès et de reconnaître ses faiblesses pour les rectifier. Il jouit, d'emblée, d'un haut niveau de motivation envers les tâches rédactionnelles à accomplir. Il témoigne de la confiance en ses propres capacités à surmonter toutes difficultés affrontées, mais cela ne l'empêche pas de collaborer avec les autres et d'échanger les connaissances et les expériences (Hassan, 2018; Merzouk, 2020; Ellabeidi, 2021, Mohamed, 2022; Abdalla et al. 2023; Mohamed, 2024).

Dans ce cadre, il semble utile de souligner que l'autonomie en général et l'AR en particulier, n'est pas du tout innée; par contre elle est apprise (Hassan & Seyam, 2023). L'apprenant peut, avec l'aide de son enseignant, apprendre progressivement à agir en tant qu'un acteur social qui exerce un rôle actif lors des tâches variées (Conseil de l'Europe, 2021).

De ce qui précède, il est évident que l'apprenant, jouissant d'une AR, n'est pas du tout marginalisé. Il est un membre actif et responsable de ses actes et il occupe une place centrale dans le processus d'écriture. De plus, on

ne peut pas nier le rôle crucial que joue l'enseignant pour favoriser l'AR de l'apprenant au cours de la fixation des objectifs, des stratégies d'apprentissage et des modalités d'évaluation. Nous pouvons, donc, constater que l'enseignant n'est plus le maître qui décide de tout ce qui concerne le processus d'apprentissage de l'individu. Il est plutôt un guide, un accompagnateur et un facilitateur qui tient à impliquer l'apprenant, davantage, dans le processus de rédaction tout en l'incitant à adopter une posture réflexive vis-à-vis des démarches qu'il a suivies pour parvenir à ses objectifs.

7. Niveaux de l'AR

Lynda et al. (2022) ont précisé cinq niveaux qui décrivent, par excellence, les différents degrés d'autonomie que témoigne l'individu lors de son processus d'apprentissage. Ces niveaux, qui s'appliquent parfaitement à l'AR, sont **la prise de conscience** selon laquelle l'apprenant est sensibilisé aux objectifs pédagogiques, au contenu et aux matériels qui seront utilisés. **L'engagement** où il est libre de choisir ses propres objectifs parmi une série d'alternatives suggérées. **L'intervention** selon laquelle il tient à modifier et à adapter les objectifs, le contenu et/ ou les activités en fonction de ses besoins. **La création** où il est invité à déterminer ses propres objectifs. **La transcendance**, considérée comme le niveau le plus élevé, où il va au-delà de la salle de classe en établissant des rapports entre ce qui est appris et la vie réelle.

De ce qui précède, on dénote qu'on ne peut pas développer l'AR, d'un seul coup, chez l'apprenant. L'AR est, donc, un comportement que l'individu apprend de manière progressive sous le guide de son enseignant. D'où surgit la nécessité d'intégrer graduellement, en classe de langue, diverses pratiques pédagogiques favorisant l'autonomie de l'apprenant tout en lui permettant de devenir un acteur autonome et compétent au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère et dans sa vie tant personnelle que professionnelle. C'est pourquoi l'enseignant, lui-même, doit être autonome pour contribuer efficacement au développement de l'AR de l'apprenant. Ce qui aura des répercussions positives non seulement sur l'individu, mais aussi sur la société en entier.

8. Pourquoi devons-nous développer l'AR chez l'apprenant?

Hassan & Seyam (2023) déclarent que de nombreux pédagogues et chercheurs ont souligné l'importance de développer l'autonomie de l'apprenant lors du processus de son apprentissage d'une langue étrangère et de ses différentes compétences. A titre d'illustration, l'AR joue un rôle

prépondérant à offrir, à l'apprenant, l'occasion d'être responsable du texte qu'il écrit tout en s'appropriant des processus qui appartiennent, selon une conception traditionnelle, à l'enseignant, telle que la prise de décision portant sur les objectifs, les idées à exprimer, etc. L'AR contribue, ainsi, à rendre l'apprenant plus actif, plus motivé et plus confiant en soi-même. De surcroît, l'AR permet à l'apprenant de construire et développer ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être individuellement ou via des confrontations avec son enseignant ou ses pairs. De plus, Aytekin (2017) et Hassan (2018) affirment que l'AR prépare les individus à l'apprentissage tout au long de leur vie tout en les incitant à bien saisir les opportunités d'apprentissage surtout en dehors de la classe. Ce qui contribue efficacement à améliorer et à développer leurs compétences rédactionnelles.

Ainsi, on constate qu'il s'avère utile de développer l'AR chez l'apprenant tout au long de son parcours scolaire et universitaire. Or, ceci doit se réaliser, comme on l'a déjà mentionné, d'une manière graduelle, dès le bas âge de l'apprenant en l'encourageant à s'impliquer activement dans le processus de rédaction et à y témoigner de la responsabilité. Dans ce cadre, il importe de souligner que l'autonomie langagière et plus précisément l'AR doit émaner d'une autonomie d'apprentissage et mener à une autonomie générale qui s'étend au-delà du contexte scolaire et universitaire. Le développement de l'AR est, donc, indispensable pour éveiller la conscience de l'apprenant envers ses droits et ses devoirs dans la société. Ce qui met sur scène un citoyen actif, engagé et autonome qui contribue efficacement à la prospérité de son pays.

9. Défis affrontés lors du développement de l'AR

Dans cette partie, la chercheuse met l'accent sur de nombreux défis qui peuvent entraver le développement de l'AR chez l'apprenant. Hassan & Seyam (2023) estiment qu'un manque de motivation et de plaisir pour apprendre en général et pour rédiger un texte en particulier constitue un défi majeur. A titre d'exemple, avec un bas niveau de motivation ou de plaisir, l'apprenant s'abstient de s'exprimer librement par écrit. Aussi, il refuse de participer et de s'intégrer dans les différentes activités qui se déroulent au cours des différentes phases de la rédaction. Ce qui aura, certainement, un impact négatif sur ses compétences rédactionnelles.

De plus, il est indéniable que lors du passage vers un apprentissage autonome en rédaction, certains apprenants et enseignants peuvent éprouver des difficultés majeures. Celles-ci proviennent du fait qu'ils sont habitués à

un modèle traditionnel d'enseignement où les apprenants dépendent totalement de l'enseignant, En effet, ce changement de paradigme peut mener à une certaine résistance non seulement chez les apprenants, mais aussi chez l'enseignant lui-même (Saad, 2024).

De même, il est incontestable que le grand nombre d'apprenants en classe aussi bien que la rigidité des activités et des modalités d'évaluation, mises en œuvre lors du processus de rédaction, constituent un frein très important qui entrave le développement de l'AR de l'apprenant (Hassan & Seyam, 2023).

A la lueur de ces défis, on constate que pour développer l'autonomie de l'apprenant, avec ses différentes facettes, on a besoin non seulement de présenter cette notion à l'enseignant, mais aussi la développer chez lui. En d'autres termes, l'autonomie de l'apprenant (qu'elle soit une autonomie langagière ou plus précisément une AR) est fondée essentiellement sur l'autonomie que témoigne l'enseignant durant les différentes phases du processus d'enseignement. Ce sens a été mis évidence par de nombreux chercheurs tels que Hassan (2018), Lakehal & Bouhass (2021) et Saad (2024) qui estiment que l'autonomie de l'enseignant est un prérequis qui garantit l'autonomie de l'apprenant. D'où paraît la nécessité de procurer des ateliers de formation aux enseignants pour les familiariser au concept d'autonomie langagière et ses implications dans le processus de rédaction.

A partir de ce survol de l'AR: ses définitions, le rapport qu'elle entretient avec l'autorégulation, son fondement théorique, les notions qui s'y attachent, les composantes, les niveaux, les caractéristiques de l'apprenant autonome, ses atouts et les défis rencontrés lors de son développement, il est vraisemblable que l'AR est une notion, basée principalement sur les théories humanistes et constructivistes. Cette notion va au-delà de l'autorégulation pour englober, aussi, l'initiation. De même, l'AR implique un changement de rôles de l'apprenant et de l'enseignant loin de toute perspective traditionnelle mettant l'enseignant au cœur du processus d'enseignement/apprentissage et marginalisant le rôle de l'apprenant. Le développement de la notion en question semble utile pour l'apprenant non seulement dans son parcours scolaire et universitaire, mais aussi dans sa vie personnelle et professionnelle, ce qui aura des retombées positives sur la société. Par conséquent, il s'avère utile de développer, graduellement, l'AR chez l'apprenant, en dépit de toutes difficultés qui peuvent surgir. En fait, le développement de l'AR est de plus en plus important surtout pour les futurs

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

enseignants du FLE afin de les préparer à faire face aux défis qu'ils peuvent rencontrer dans leurs métiers à l'avenir. C'est pourquoi il semble opportun d'avoir recours à des approches innovantes, telles que l'AGT supposée, via ses différentes phases, accorder à l'apprenant l'opportunité de développer son AR.

(3). L'approche par les genres textuels (AGT)

1. Vers une définition de l'AGT

Afin de mieux assimiler l'AGT, il s'avère indispensable, de prime abord, de définir ce qu'est le genre textuel. Ce dernier renvoie à un ensemble de textes (oraux ou écrits) qui partagent les mêmes caractéristiques aux niveaux communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, etc. et qui jouissent d'une certaine stabilité de sorte qu'ils soient reconnus facilement par les locuteurs d'une même langue (Chartrand et al., 2015). En d'autres mots, chaque genre textuel se distingue des autres par plusieurs éléments y compris son adaptation à une situation d'énonciation, l'objectif qu'il vise à réaliser, le type de contenu censé aborder, sa structure textuelle globale et les modes de formulation plus ou moins spécifiques. D'ailleurs, il faut bien souligner que vu le progrès technologique incontournable et le développement des moyens de communication, certains genres textuels sont disparus (comme l'épopée) et d'autres ont surgi (comme le blog) (Balma et al., 2013).

Selon Tardy (2019), l'AGT est un cadre d'enseignement des langues qui consiste à présenter à l'apprenant les différents genres de texte tout en le dotant des principes directeurs systématiques nécessaires pour comprendre, analyser et produire, en collaborant avec ses collègues puis individuellement, des passages significatifs. Cette approche illustre, à l'apprenant, que chaque genre textuel a un objectif et un contexte de communication spécifiques et par conséquent des règles particulières concernant la structure et le contenu (la forme et le fond).

De ce qui précède, on constate que chaque genre textuel a ses propres particularités. Mais cela n'empêche pas qu'il s'agit d'éléments communs entre les différents genres de texte. Aussi, la disparition de certains genres textuels et la mise au jour de certains d'autres montrent clairement que ceux-ci reflètent par excellence les besoins de la société surtout dans un monde qui a connu un essor au niveau technologique et communicationnel.

D'ailleurs, l'AGT met l'accent sur les nouveaux rôles que l'enseignant y assume. Celui-ci n'est plus un dispensateur d'informations, ou un transmetteur de connaissances mais plutôt un facilitateur et un guide qui tient à accompagner l'apprenant dans son parcours d'apprentissage d'un genre textuel. Il commence par une clarification de l'objectif du texte et de son usage tout en leur offrant l'opportunité d'analyser différents modèles d'un même genre textuel afin d'être capable, plus tard, d'en produire collectivement puis individuellement. Ce qui prouve l'activité de l'apprenant, son engagement dans le processus de son apprentissage et son autonomie.

Dans la présente recherche, on définit l'AGT en tant qu'une démarche pédagogique qui permet aux futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie, conjointement avec leurs pairs puis individuellement, de reconnaître, analyser et produire des textes variés, tels que le rapport, le texte argumentatif, le résumé et la lettre de motivation, en fonction de leurs caractéristiques structurelles, linguistiques et communicatives apprises. Ce qui pourra avoir un impact positif sur le développement de leurs compétences en écriture académique et développer leur AR.

2. Fondement théorique

Selon de nombreux écrits, l'AGT est basée essentiellement sur le socioconstructivisme en tant que théorie d'apprentissage proposée par Vygotsky dans les années soixante du siècle précédent. Selon cette théorie, l'apprentissage se produit pendant des activités de collaboration avec l'enseignant et/ ou les pairs. Au cours de ces activités, les apprenants s'engagent dans la négociation du sens: ils discutent, critiquent et évaluent les uns les autres. Ce qui constitue, pour eux, une bonne occasion de co-construire leurs connaissances et leurs compétences (Mohammed & Kinyo, 2020; Saleem et al., 2021).

Dans cette optique, il est important de souligner que l'AGT est intrinsèquement liée à la notion de la « **Zone proximale de développement** » (ZPD)² de Vygotsky qui se réfère à l'écart entre ce que l'apprenant est capable d'accomplir seul et ce qu'il est capable de réaliser au cours des confrontations avec les personnes qui l'entourent (ses pairs dans la présente recherche). L'apprentissage se réalise au cours de cette ZPD. C'est pourquoi les pairs doivent interagir ensemble

ZPD ou l'étayage d'après Bruner.²

dans une ambiance d'apprentissage sécurisante. Ils doivent, également, s'entraider en vue de construire leurs connaissances et développer leurs compétences. Par conséquent, chaque apprenant sera, ultérieurement, capable de réaliser, individuellement, ce qu'il a déjà réalisé en collaboration avec ses pairs et qui lui paraissait difficile au départ (Aleksandrak, 2018; Ramos, 2019).

Ainsi, il est vraisemblable que le socioconstructivisme qui sous-tend l'AGT conçoit l'apprentissage en tant qu'une activité sociale qui implique la collaboration entre l'apprenant et les autres afin d'accomplir la tâche sollicitée, telle que la production d'un genre textuel comme dans notre recherche. De surcroît, on ne peut pas nier l'importance de la ZPD vu son rôle à rendre l'apprenant capable, suite à un travail collaboratif avec ses pairs, de parvenir, tout seul, à l'objectif prédéterminé et à maîtriser les compétences désirées.

3. Déroulement de l'AGT

A partir d'un survol des écrits sur l'AGT, on dénote que de nombreux auteurs estiment qu'elle constitue un processus cyclique destiné à développer les compétences rédactionnelles de l'apprenant. Ce processus se déroule en fonction de quatre étapes en l'occurrence: la construction des connaissances autour du genre textuel en question, la modélisation, la construction conjointe d'un texte et la construction autonome de celui-ci. Voici une description brève de chacune de ces étapes.

Au cours de l'étape de **la construction des connaissances**, l'enseignant se sert du remue-méninges afin de faire appel aux idées des apprenants autour du genre textuel traité. Puis, durant l'étape de **modélisation**, l'enseignant explique, aux apprenants, les caractéristiques linguistiques et les conventions rhétoriques et structurales du genre textuel abordé. De plus, il invite les apprenants, après une présentation de certains textes représentatifs du genre en question, à les analyser et à les évaluer afin de s'assurer de leur pertinence (Jones & Derewianka, 2016; Phichiensathien, 2018; Haryanti & Sari, 2019; Huang & Zhang, 2020). Suite à cette modélisation, les apprenants sont conviés à **construire, conjointement avec leurs pairs** et sous le guide de l'enseignant, des textes similaires aux modèles proposés. Pendant cette phase, les apprenants déterminent leurs objectifs, génèrent des idées et les organisent, rédigent le texte et le révise à la lueur des règles et des

conventions déjà apprises. Enfin, chaque apprenant **construit, de manière autonome**, un texte tout en se référant à l'expérience qu'il a acquise durant les phases précédentes. Cette dernière étape reflète par excellence la capacité de l'apprenant à témoigner de sa compréhension des caractéristiques du genre textuel donné tout en prenant en considération, lors de la rédaction, l'objectif de communication, la structure du texte, les modèles grammaticaux et le choix pertinent des mots (Uzun & Topkaya, 2018; Pham & Bui, 2021).

A partir de cette présentation des étapes du déroulement de l'AGT, force est de constater que la première étape constitue une sorte de mise en train qui vise non seulement à tester les connaissances des apprenants à propos du genre textuel abordé, mais aussi à susciter leurs intérêts tout en les préparant aux phases suivantes. Pour la deuxième étape, c'est une présentation explicite du genre textuel en question. L'apprenant est, donc, familiarisé directement et explicitement avec les différents aspects caractérisant ce genre textuel. De plus, cette étape contribue à développer l'esprit critique de l'apprenant puisqu'il est invité à analyser profondément et à critiquer les textes qui lui sont présentés. Quant à la troisième étape, elle met l'accent sur l'utilité du travail collaboratif où l'apprenant est convié à partager et à échanger son expérience et ses connaissances avec ses pairs afin de rédiger un texte à la lumière des modèles déjà présentés. Enfin, l'apprenant est capable de rédiger, indépendamment de ses collègues, un texte illustratif du genre textuel en question. L'AGT va, donc, au-delà des niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom, vers des niveaux plus élevés d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Dans ce cadre, il est à noter que les phases du processus de rédaction, à savoir la planification, la mise en texte et la révision, sont inhérentes dans les deux dernières étapes de l'AGT. Ce qui met en exergue que cette approche s'intéresse à la rédaction tant comme un processus que comme un produit. Aussi, l'AGT, via ses différentes étapes, met l'accent sur l'apprenant en tant qu'un agent actif, autonome et responsable de son apprentissage sans nier le rôle de l'enseignant en tant que guide, facilitateur et accompagnateur au cours des différentes phases.

De plus, il est pertinent de souligner l'importance de la récursivité qui caractérise l'AGT. Celle-ci permet à l'apprenant de revenir à une phase précédente soit pour approfondir son apprentissage, soit pour

remédier aux erreurs qui surgissent dans la phase actuelle. Ce qui favorise, chez lui, un apprentissage progressif, réflexif et autonome.

4. Retombées positives de l'AGT

Dans cette partie, la chercheuse tient à élucider quelques-uns des profits que l'apprenant peut récupérer au cas de l'application de l'AGT. Selon maintes études, l'AGT présente, à l'apprenant, différents genres textuels authentiques qui sont intimement liés à ses besoins. L'apprenant est initié à ces textes d'une manière explicite, claire et nette. Ce qui contribue, efficacement, à faciliter son apprentissage et à développer sa conscience à propos des particularités des différents genres textuels et du rapport très étroit entre les aspects linguistiques et l'objectif communicatif du texte (Worden, 2019; Tehseem et al., 2020; Qoyyimah et al., 2022; Acar, 2023; Zhai & Razali, 2023). Il est vraisemblable que cette prise de conscience des conventions rhétoriques et linguistiques appropriées à chaque genre textuel contribue ultérieurement à améliorer les compétences des apprenants au niveau de la rédaction et de la production de genres textuels variés, ce qui garantit une communication efficace avec autrui (Zhai & Razali, 2023).

De plus, cette approche permet à l'apprenant de voir explicitement que la grammaire et le vocabulaire doivent être au service du sens véhiculé par les textes écrits sans être enseignés en tant que composantes distinctes détachés de tout contexte. Ainsi avec l'AGT, l'écriture devient plus motivante et plus persuasive aux yeux de l'apprenant et le cours devient vif, actif et dynamique (Ariyanfar & Mitchell, 2020; Lu et al., 2021). Par conséquent, l'anxiété qu'éprouvent de nombreux apprenants lors de la rédaction sera réduite (Saksono, 2022).

D'ailleurs, il est pertinent de souligner que l'AGT joue également un rôle crucial à développer, chez l'apprenant, l'esprit critique et la créativité (Aleksandrak, 2018), surtout lors des phases de la construction conjointe et la construction autonome d'un texte comme nous avons vu précédemment. De même, il est indéniable que l'AGT permet de développer progressivement l'indépendance de l'apprenant en allant de la modélisation où il dépend principalement de l'enseignant à la construction conjointe basée sur sa collaboration avec ses pairs pour parvenir finalement à la production autonome des genres textuels (Dirgeyasa, 2016; Masoud, 2023).

Donc, l'emploi de l'AGT n'est ni une perte de temps, ni une négligence des savoirs et des compétences linguistiques indispensables pour l'apprentissage des langues. Par contre, l'étude des genres textuels attribue un sens à ces savoirs et développe ces compétences. Ce qui offre à l'apprenant l'occasion de mieux assimiler ses besoins et ceux de la société au sein de laquelle il évolue et d'y participer activement en tant qu'acteur social, ce qui constitue l'une des priorités de la perspective actionnelle tant préconisée par le CECRL (Puren, 2014; Simons, 2019).

Ainsi, on dénote que l'AGT constitue une approche prometteuse qui exerce un effet considérable sur la conscientisation de l'apprenant à propos des divers genres textuels et de leurs adaptations aux différents objectifs communicationnels. Ce qui assurera le développement des compétences de l'apprenant surtout en écriture académique. De plus, l'AGT contribue à développer des compétences intellectuelles supérieures telles que la pensée critique et la créativité considérées comme indispensables pour un citoyen capable d'agir efficacement tant dans sa société que dans le monde entier. D'où paraît l'importance de familiariser les enseignants aussi bien que les futurs enseignants avec cette approche via des ateliers de formation ou des programmes d'études afin de s'en servir avec leurs apprenants.

De ce qui précède, force est de constater que l'AGT, fondée sur le socioconstructivisme, s'avère comme une perspective plus ou moins récente qui s'oppose à la démarche traditionnelle pour l'enseignement de l'écriture académique. D'une part, cette dernière est présentée, dans le cadre de l'AGT, en tant qu'une activité sociale significative qui répond aux besoins de l'apprenant tout en assurant le lien entre le contenu appris et la vie quotidienne. D'autre part, l'AGT se déroule en fonction de quatre phases qui visent à présenter, à l'apprenant, les différents genres textuels d'une manière explicite tout en l'invitant à les analyser profondément pour pouvoir les produire collectivement d'abord puis individuellement.

Il est vraisemblable que toutes ses phases mettent en relief le rôle crucial que joue l'apprenant en tant qu'agent actif capable de réfléchir, d'analyser et d'évaluer sans nier le rôle qu'assume l'enseignant en tant que guide, accompagnateur et facilitateur. Vu les nombreux atouts que présente l'AGT, la chercheuse tiendra, dans ce qui suit, à examiner l'impact que peut exercer l'approche en question non seulement sur le développement des

compétences de l'écriture académique, mais aussi sur le développement de l'AR chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

II. Méthodologie de la recherche

Dans la présente recherche, on a opté pour la méthode quasi-expérimentale exigeant uniquement un groupe expérimental sans avoir recours à un groupe contrôle. Ceci est dû principalement au nombre restreint des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie qui représentent l'échantillon de notre recherche. En effet, l'utilisation de cette méthode, succédée d'une interprétation quantitative et qualitative des résultats auxquels on est parvenue, nous a permis d'investiguer l'effet de la variable indépendante représentée par l'AGT sur les deux variables dépendantes, à savoir les compétences de l'écriture académique aussi bien que l'AR chez l'échantillon de la recherche. Dans ce qui suit, on abordera les sous - parties ci-dessous:

1. **L'échantillon:** Il se compose de neuf apprenants de la troisième année, département de français, à la faculté de Pédagogie, université d'Alexandrie dont l'âge moyen est de 21.7 ans. Ce groupe d'apprenants a le français comme première langue étrangère. Ces apprenants ont passé les pré/postapplications du test sur l'écriture académique et le questionnaire autour de l'AR et ont assisté à l'ensemble des cours basés sur l'usage de l'AGT.
2. **Elaboration des matériels de la recherche:** Pour atteindre les objectifs de la présente recherche, on a élaboré une grille des compétences de l'écriture académique, un manuel fondé sur l'usage de l'AGT aussi bien qu'un guide pédagogique. Dans ce qui suit, la chercheuse présentera une description brève de ces matériels.

(1) Une grille des compétences de l'écriture académique (Cf.

Annexe 1)

- a. **Objectif de cette grille:** Cette grille, que la chercheuse a préparée à la lueur de son expérience personnelle et après un survol des études préalables, vise à déterminer les compétences de l'écriture académique nécessaires pour l'échantillon de la recherche. La chercheuse s'est servie de cette grille lors de la préparation du manuel à enseigner ainsi que le pré/post-test.
- b. **Description de cette grille:** Cette grille n'est qu'une description plus ou moins détaillée et typique de ce qui est attendu de l'échantillon de la recherche au cours de l'écriture académique. Elle se compose de douze items qui se réfèrent aux compétences

linguistiques, discursives et pragmatiques en tant que parties intégrantes de l'écriture académique. Les items qui évaluent la compétence linguistique sont au nombre de trois, ceux qui mesurent la compétence discursive sont cinq, alors que ceux portant sur la compétence pragmatique sont quatre.

(2) Le manuel des apprenants (Cf. Annexe 5)

- a. Objectifs du manuel:** Ce manuel, basé sur l'usage de l'AGT, vise à développer non seulement les compétences de l'écriture académique, mais aussi l'AR chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.
- b. Description du manuel:** Au seuil de ce manuel, la chercheuse donne, aux participants à la recherche, une idée brève sur l'AGT et son impact sur le développement de leurs compétences en écriture académique et de leur AR. Dans l'introduction, la chercheuse a mis en relief les rôles que doivent jouer l'enseignant et les apprenants tout en déterminant les objectifs généraux des différentes séances. Au sein du manuel en question, on a abordé, via des documents authentiques, quatre genres textuels, en l'occurrence le rapport, le texte argumentatif, le résumé et la lettre de motivation, que les apprenants ont choisi eux-mêmes. Deux séances, de deux heures chacune, ont été consacrées pour chaque genre de texte. L'ensemble de séances, basées sur l'AGT, ont été travaillées, de façon hebdomadaire sur une période de huit semaines. Cette formation était, donc, de seize heures au total. Au seuil de chaque séance, la chercheuse s'est mise d'accord avec les apprenants sur les objectifs à atteindre.

(3) Le guide pédagogique (Cf. Annexe 6)

- a. Objectif du guide:** A travers ce guide, la chercheuse vise à présenter le concept de l'AGT auprès des enseignants du FLE qui peuvent s'en servir pour développer les compétences de l'écriture académique et l'AR chez leurs apprenants.
 - b. Description du guide:** Au début de ce guide, la chercheuse a introduit l'AGT et le rôle qu'elle peut jouer pour développer les compétences de l'écriture académique ainsi que l'AR des apprenants. Elle a illustré ses atouts, ainsi que le changement de rôles qu'elle implique non seulement pour l'enseignant, mais également pour les apprenants. Aussi, dans ce guide, la chercheuse a mis en exergue les objectifs généraux et ceux de
-

chaque séance, la durée, les techniques d'enseignement aussi bien que le déroulement proposé pour développer les compétences de l'écriture académique et l'AR des apprenants dans le cadre de l'AGT.

3. Elaboration des outils de la recherche: La présente recherche est fondée essentiellement sur deux outils, à savoir un test pour mesurer les compétences de l'écriture académique et un questionnaire pour juger le degré d'AR que témoigne l'échantillon de la recherche. Voici une description plus ou moins brève de chacun de ces outils élaborés par la chercheuse.

(1). Un test sur les compétences de l'écriture académique (Cf. Annexe 2)

- a. Objectif du test:** Dans un premier temps, ce test vise à déterminer, avant l'expérimentation, le niveau des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie en ce qui concerne les compétences prédéterminées de l'écriture académique. Dans un second temps, ce test sert, suite à l'expérimentation, à investiguer l'utilité de l'AGT pour développer les compétences de l'écriture académique chez l'échantillon de la recherche.
- b. Description du test:** Ce test est constitué de quatre questions. La première exige de résumer un texte composé de 632 mots en 200 mots. Dans la deuxième question, on sollicite la rédaction d'un texte argumentatif sur l'effet des réseaux sociaux sur les jeunes. Pour la troisième question, il s'agit de demander à l'apprenant d'écrire un rapport sur l'impact des technologies numériques sur l'enseignement/ apprentissage du FLE dans sa faculté. Enfin, la quatrième question consiste à rédiger une lettre de motivation pour la présenter au directeur d'une école où il souhaite être recruté.
- c. Passation du test:** Pendant le trimestre de l'automne de l'année académique 2023/2024, la chercheuse a administré une version préliminaire de ce test sur dix apprenants inscrits en troisième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. L'objectif de cette étude pilote était de s'assurer de la clarté tant du texte choisi que des consignes du test, déterminer sa durée, mesurer sa fidélité et estimer sa validité. En fait, le texte aussi bien que les questions du test étaient clairs pour l'ensemble des apprenants et par conséquent aucune modification n'a eu lieu. Pour la **durée** adéquate afin de répondre au test en question, elle a été

calculée en divisant par deux le résultat de l'addition de la durée qu'a passée l'apprenant le plus lent et celui qui est le plus rapide à répondre au test de l'écriture académique. Le tableau suivant met en évidence le calcul de la durée propice pour répondre au test.

Tableau 1³

Calcul de la durée adéquate pour répondre au test de l'écriture académique

Temps écoulé	Durée en minutes
Le temps écoulé par l'apprenant le plus lent	130
Le temps écoulé par l'apprenant le plus rapide	100
La durée adéquate pour répondre au test	115

Quant à la **fidélité** du test, la chercheuse l'a calculée en appliquant le test sur les dix apprenants de la troisième année, puis en le réappliquant, sur le même groupe, deux semaines plus tard. On a comparé les résultats du test lors des deux passations en fonction du coefficient de corrélation de Pearson⁴. La fidélité calculée est 0,76. Ce qui illustre la corrélation entre les notes obtenues au cours de la seconde passation du test et celles qui étaient recueillies durant la première passation de ce même test. Ainsi, on constate que le test jouit d'un degré élevé de fidélité.

D'ailleurs, la **validité** du test est garantie par la formulation des questions homogènes qui sont en concordance avec l'objectif visé par ce test, à savoir l'évaluation des compétences de l'écriture académique chez les futurs enseignants du FLE. La chercheuse a calculé, d'emblée, la validité du test en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité sera donc 0.87. C'est pourquoi rien n'a été remanié dans le test appliqué, plus tard, sur l'échantillon de la recherche.

En outre, il est pertinent de noter qu'afin d'éviter tout jugement personnel ainsi que toute subjectivité, la chercheuse a proposé une échelle de douze critères en vue d'évaluer les réponses des futurs enseignants du FLE au pré/post-test portant sur l'écriture académique (Cf. Annexe 3). Leurs réponses ont été jugées en fonction d'une échelle, de type Likert, graduée de 1 à 5 où «1» désigne un niveau faible en compétences de l'écriture académique, alors que «5» renvoie à un niveau élevé de celles-ci. La note

³La chercheuse a présenté tous les tableaux et les figures selon les normes de l'APA septième édition.

⁴Tous les résultats de la présente recherche ont été calculés par le biais du SPSS 25.

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

totale à l'ensemble de questions de ce pré/post-test est deux cents quarante points.

(2). Un questionnaire sur l'AR (Cf. Annexe 4)

- a. **Objectif du questionnaire:** La chercheuse vise, dans un premier temps, à déterminer, avant l'expérimentation, à quel point les futurs enseignants du FLE témoignent-ils de l'AR lors des tâches de l'écriture académique. Dans un deuxième temps, ce questionnaire a servi, après l'expérimentation, à juger l'utilité de l'AGT pour le développement de l'AR chez cet échantillon.
- b. **Description du questionnaire:** Inspirée des recherches et des études préalables accomplies autour de l'autonomie des apprenants, la chercheuse a élaboré un questionnaire qui se compose de vingt items pour évaluer l'AR que manifeste l'échantillon de l'étude. Ces items portent sur les trois phases du processus d'écriture académique, en l'occurrence: la planification (items de 1 à 7), la mise en texte (items de 8 à 14) et la révision (items de 15 à 20). Les apprenants ont été invités à répondre à ce questionnaire selon une échelle de type Likert qui est graduée de manière croissante de 1 à 5 (pas du tout d'accord, pas d'accord, neutre, d'accord et tout à fait d'accord); «1» renvoie à un niveau faible d'AR, alors que «5» désigne un niveau très élevé d'AR. La note totale de ce questionnaire est cent points.
- c. **Passation du questionnaire:** Au cours du trimestre de l'automne de l'année académique 2023/2024, la chercheuse a administré, dans le cadre d'une étude pilote, une version préliminaire de ce questionnaire sur dix apprenants inscrits en troisième année section française à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie. Cette étude pilote a permis à la chercheuse non seulement de vérifier la clarté des différents items du questionnaire auprès de l'échantillon, mais aussi de calculer la durée adéquate pour y répondre, de mesurer sa fidélité et d'en estimer la validité.

En ce qui concerne la **clarté** des items du questionnaire, la chercheuse dénote qu'ils étaient tous clairs pour les apprenants et par la suite, la chercheuse n'y a fait aucune modification. Pour la **durée** propice pour répondre au questionnaire, elle a été calculée selon les mêmes étapes suivies lors du calcul de la durée convenable en vue de répondre au pré/ post-test de l'écriture académique. La durée adéquate pour répondre à ce questionnaire était, donc, 25 minutes.

Quant à la **fidélité du questionnaire**, la chercheuse l'a mesurée en calculant le coefficient Alpha de Cronbach compatible avec le questionnaire fondé sur une échelle de type Likert. Il est vraisemblable que la chercheuse a calculé la fidélité pour le questionnaire dans son ensemble et pour chacune

des trois phases de l'écriture académique. Le tableau suivant met l'accent sur ces résultats:

Tableau2

Calcul du Coefficient Alpha de Cronbach pour l'AR lors des phases de l'écriture académique

Phases	Coefficient Alpha de Cronbach
La planification	0.89
La mise en texte	0.85
La révision	0.87
L'ensemble du questionnaire	0.90

A partir de ce tableau, on remarque que les valeurs du coefficient "Alpha de Cronbach" pour l'ensemble du questionnaire et pour chacune des phases de l'écriture académique sont élevées. Ce qui met en évidence la fiabilité dont jouit le questionnaire dans son ensemble, aussi bien que sa fiabilité interne qui souligne la cohérence des items appartenant à une même phase.

D'ailleurs, la validité du questionnaire est assurée par la concordance entre les objectifs du questionnaire et les items qu'il renferme. Aussi, la chercheuse a calculé la validité du questionnaire dans sa totalité en se référant à la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.84. Le questionnaire est, donc, valide et par la suite la chercheuse n'a effectué aucune modification au cours de l'application ultérieure de ce questionnaire, sur l'échantillon de la recherche.

4. Déroulement

(1). Considérations éthiques

Avant d'entamer cette recherche, l'ensemble des démarches de réalisation a été validé par le comité d'éthique de la faculté de Pédagogie à l'Université d'Alexandrie. Suite à une présentation des objectifs et du déroulement de la recherche, tous les apprenants ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé. De plus, la chercheuse les a avisés qu'ils pouvaient se retirer de cette recherche à tout moment, sans que cela n'affecte leurs notes dans les différentes matières. En vue de garantir la confidentialité des données recueillies, la chercheuse leur a suggéré de substituer leurs prénoms, au cours du traitement des données, par des lettres de l'alphabet.

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

Les résultats, auxquels on est parvenue, ont été présentés aux participants à la recherche une semaine après la postapplication du test et du questionnaire.

(2). Préapplication des outils de la recherche

Le 8 octobre 2024, la chercheuse a mesuré, respectivement, les compétences de l'écriture académique ainsi que l'AR dont jouit l'échantillon de la recherche par le biais d'un test et d'un questionnaire. A cet égard, il est opportun de souligner que les résultats de la préapplication de ces deux outils ont mis l'accent sur la faiblesse des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie non seulement au niveau des compétences de l'écriture académique, mais aussi au niveau de l'AR.

(3). Application du manuel basé sur l'AGT

Du 15 octobre 2024 jusqu'au 3 décembre 2024, le manuel, basé principalement sur l'usage de l'AGT, a été appliqué afin de développer les compétences de l'écriture académique et l'AR chez l'échantillon de la recherche. Il s'agit de mettre en œuvre une séance de deux heures, de manière hebdomadaire tout au long de huit semaines.

Avant de démarrer la première séance, la chercheuse tenait d'introduire, auprès de l'échantillon, les notions clés de la recherche actuelle, en l'occurrence l'AGT, l'écriture académique et l'AR. De surcroît, la chercheuse leur a identifié les objectifs généraux de l'ensemble des séances et les objectifs spécifiques à atteindre à la fin de chacune. Elle a élucidé, également, le déroulement suggéré pour les séances, aussi bien que les différents rôles que doivent assumer l'enseignant et les apprenants dans le cadre de l'AGT.

En effet, chaque séance commençait par une activité de remue-ménages à travers laquelle la chercheuse a suscité la réflexion des apprenants autour du genre textuel proposé. Suite à cette activité de mise en train, la chercheuse a introduit le genre textuel en question en illustrant ses principaux traits aux niveaux linguistique, rhétorique et structural. La chercheuse leur a présenté, aussi, des modèles bien préparés et d'autres mal préparés du genre textuel abordé tout en les incitant à détecter les traits caractéristiques et/ ou les problèmes qui s'y trouvent tout en suggérant des pistes de correction. Ensuite, la chercheuse invitait les apprenants à rédiger, en binôme, un texte appartenant au même genre traité. Dans ce cadre, la chercheuse a attiré l'attention des apprenants sur l'importance de mettre en œuvre les trois phases du processus de rédaction à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

Une fois les différents groupes ont rédigé leurs textes, la chercheuse discutait avec eux la pertinence de ceux-ci. A la fin de la séance, la chercheuse demandait aux apprenants de synthétiser ce qu'ils ont retenu à propos du genre textuel appris. Au début de la séance suivante, la chercheuse récapitulait les traits caractéristiques du genre textuel déjà abordé, puis sollicitait de chaque apprenant de rédiger, individuellement, un texte représentant le genre traité tout en profitant des remarques soulignées tout au long de la séance précédente. La séance s'est achevée par une discussion autour des textes rédigés par les apprenants.

Des remarques autour du déroulement des différentes séances

Au début des séances, les apprenants ont affirmé qu'ils estimaient que les quatre genres textuels qu'ils ont choisis, eux-mêmes, semblent très utiles dans leurs parcours universitaire. D'une part, le résumé, le rapport et le texte argumentatif, déjà appris, ont été réclamés, fréquemment, dans diverses matières. Toutefois, ils éprouvaient des difficultés à les mettre en œuvre. A titre d'exemple, l'un des apprenants déclarait qu'il n'arrivait pas à faire le résumé d'un texte; et parfois son résumé est plus long que le texte lui-même. Ce qui veut dire qu'ils ont des connaissances théoriques autour des différents genres textuels, cependant, ils sont incapables de les mettre en place lors des tâches scripturales. D'autre part, les apprenants postulaient que savoir comment rédiger une lettre de motivation est indispensable dans la quête d'emploi ultérieurement.

En fait, avec l'AGT, la chercheuse a dénoté que les apprenants ont compris plus profondément les différents types de textes ainsi que leurs implications en fonction du contexte d'usage. Par conséquent, ils sont devenus de plus en plus capables d'appliquer leurs connaissances et d'en profiter lors de la production d'un genre textuel.

A cet égard, il est pertinent de souligner que les activités effectuées en binôme dans le cadre de l'AGT, ont contribué efficacement à rendre le cours de plus en plus vif et dynamique tout en suscitant la motivation des apprenants surtout les plus timides parmi eux. Ceci est dû principalement aux échanges et aux discussions qui ont eu lieu au sein de chaque groupe et entre les différents groupes. C'est pourquoi ces derniers méritaient d'être par excellence des communautés d'apprentissage où les apprenants ont eu l'opportunité de construire leurs connaissances ou les modifier grâce aux échanges qui se déroulaient en classe. Ainsi, l'AGT a un effet considérable en faisant disparaître la peur et l'angoisse intimement liée à la page blanche qu'éprouvent un bon nombre d'apprenants. Ce qui pourrait développer leur

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

confiance en eux-mêmes aussi bien que leur capacité à produire, indépendamment des autres, des textes représentatifs des différents genres.

De plus, il est opportun de souligner que ces activités collectives et individuelles ont joué un rôle crucial à éveiller la conscience des apprenants autour des phases du processus de rédaction. Bien que certains apprenants déclarent qu'ils appliquaient inconsciemment ces phases, une prise de conscience s'avérait indispensable pour développer leurs capacités cognitives et métacognitives, ce qui aura un impact positif sur leur apprentissage en général et sur le développement de leurs compétences scripturales en particulier.

D'ailleurs, il est indéniable que les activités collectives constituaient une bonne occasion qui a permis aux apprenants d'acquérir des compétences telles que la collaboration, la pensée critique, la négociation, le respect des autres, etc. Il est vraisemblable que ces compétences sont considérées comme les plus importantes en vue de faire face aux nombreux défis impliqués par l'évolution technologique qui a atteint son point culminant au cours du 21^e siècle. De surcroît, ces compétences s'avèrent les plus en demande sur le marché du travail. Ainsi, une acquisition de ces compétences garantit, ultérieurement, le développement professionnel des futurs enseignants du FLE.

(4). Postapplication des outils de la recherche

L'administration des outils, à savoir le test et le questionnaire, a eu lieu le 10 décembre 2025 suite à huit semaines de la mise en œuvre de l'AGT avec l'échantillon de la recherche. Il est indéniable que l'administration de ces deux outils visait principalement à investiguer l'utilité de l'AGT sur le développement non seulement des compétences de l'écriture académique, mais également de l'AR chez l'échantillon de la recherche. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse s'est servie d'un test non paramétrique, en l'occurrence le «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, qui s'accorde parfaitement à la petite taille de l'échantillon de la présente recherche. Selon Durango & Refugio (2018), ce test s'avère indispensable afin de mettre en relief la différence entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test et du questionnaire. La chercheuse a calculé, également, la valeur de la probabilité «P» afin de mesurer le degré de certitude qui rend possible la validation de l'hypothèse alternative qu'on a émise. De plus, on a calculé non seulement la valeur de «Z», permettant d'examiner l'utilité de l'AGT sur le développement des deux variables

dépendantes de la recherche, mais aussi la valeur de «**R**» mettant en évidence la taille de l'effet.

5. Présentation et interprétation des résultats de la postapplication des outils de la recherche

(1). Résultats de la postapplication du test évaluant les compétences de l'écriture académique

Afin de répondre à la quatrième question de la recherche, on a testé la première hypothèse selon laquelle: **Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test concernant les compétences de l'écriture académique en faveur de la postapplication.**

Pour vérifier cette première hypothèse, on a relevé les notes des membres de l'échantillon de la recherche sur la postapplication du test de l'écriture académique en comparaison avec les leurs à la préapplication. Le tableau 3 et la figure 1 mettent en relief l'amélioration des notes des différents membres de l'échantillon à la postapplication du test de l'écriture académique par rapport à celles à la préapplication.

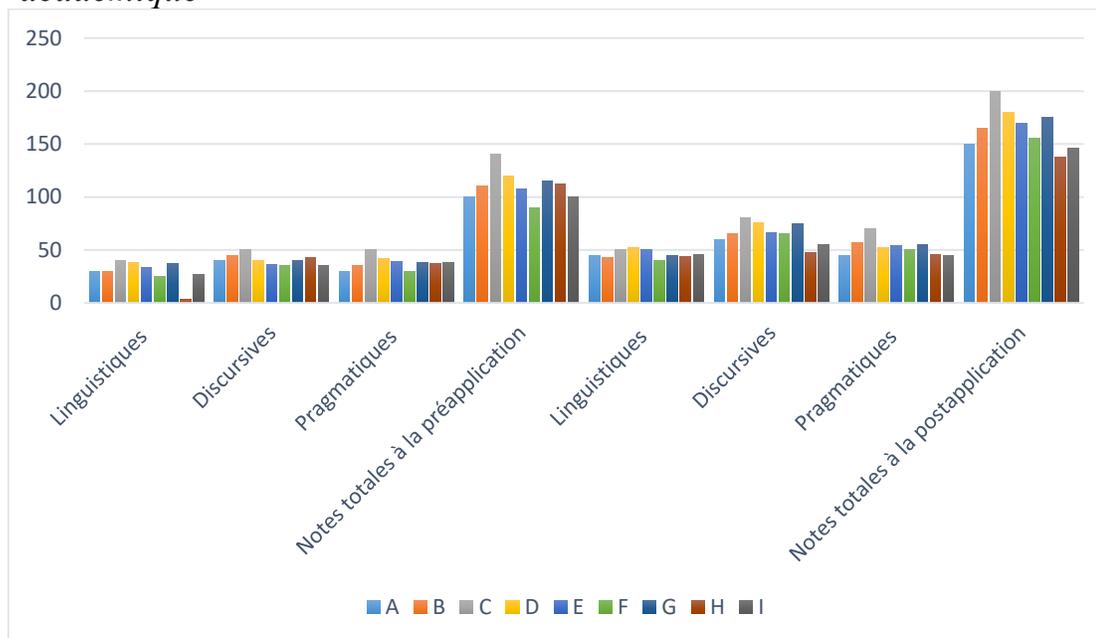
Tableau 3

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du test de l'écriture académique

Applications	Compétences de rédaction académique	L'échantillon de la recherche								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Notes à la préapplication du test	Linguistiques	30	30	40	38	33	25	37	32	27
	Discursives	40	45	50	40	36	35	40	43	35
	Pragmatiques	30	35	50	42	39	30	38	37	38
	Total	100	110	140	120	108	90	115	112	100
Notes à la postapplication du test	Linguistiques	45	43	50	52	50	40	45	44	46
	Discursives	60	65	80	76	66	65	75	48	55
	Pragmatiques	45	57	70	52	54	50	55	46	45
	Total	150	165	200	180	170	155	175	138	146

Figure 1

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du test de l'écriture académique



En vue de mettre l'accent sur les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test concernant l'écriture académique, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.). De plus, la chercheuse a eu recours au «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés. On a calculé, aussi, les valeurs de «Z, P et R» pour chacune des trois compétences de l'écriture académique et pour cette dernière en général chez l'échantillon de la recherche. Le tableau ci-dessous illustre les résultats obtenus.

Tableau 4

Résultats de l'échantillon de la recherche sur les pré/postapplications du test de l'écriture académique

Types de compétences	Préapplication		Postapplication		Pré/postapplications		
					Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
	M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.			
Linguistiques	32.44	5.08	46.11	.385	-.2668	0.008	0.89
Discursives	40.44	4.98	.6555	10.36	-.2684	0.007	0.89
Pragmatiques	37.67	6.10	52.67	7.87	-.2670	0.008	0.89
Ensemble des compétences de l'écriture académique	110.55	14.27	164.33	19.32	-.2675	0.007	0.89

A partir du tableau ci-dessus, on constate, d'une part, qu'il s'agit d'une différence entre la M. A. des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test de l'écriture académique en faveur de la postapplication. Ceci paraît évident pour toutes les compétences de l'écriture académique évaluée par le test en question. D'autre part, la valeur de «**Z**⁵» dépasse celle qui figure dans le tableau statistique. Quant à la valeur de «**P**», elle est inférieure à 0.05, ce qui met l'accent sur la différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test de l'écriture académique en faveur de la postapplication. En conséquence, la chercheuse admet cette première hypothèse.

D'ailleurs, il s'avère clairement que la taille de l'effet "**R**" calculée pour les différentes compétences inhérentes à l'écriture académique est grande, ce qui met en exergue le grand impact qu'a exercé l'AGT sur le développement des compétences de la rédaction académique.

(2). Résultats de la postapplication du questionnaire mesurant l'AR

En vue de répondre à la cinquième question, on a testé la **seconde hypothèse** de la recherche selon laquelle: **Il y a une**

Sans prendre en considération le signe (+ ou -).⁵

différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire de l'AR en faveur de la postapplication.

Afin de tester cette hypothèse, on a relevé les notes de l'échantillon de la recherche sur la postapplication du questionnaire portant sur l'AR en comparaison avec les leurs à la préapplication. Le tableau et la figure ci-dessous mettent en évidence le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication du questionnaire par rapport à celles à la préapplication.

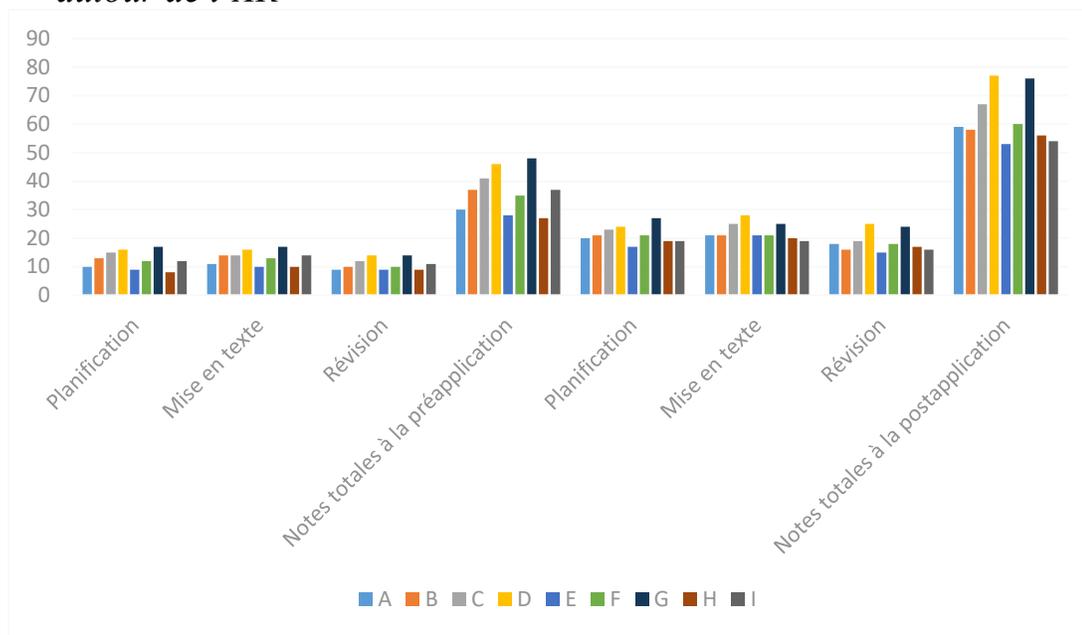
Tableau 5

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du questionnaire autour de l'AR

Applications	L'AR durant les phases de l'écriture académique	L'échantillon de la recherche								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Notes à la préapplication du questionnaire	planification	10	13	15	16	9	12	17	8	12
	Mise en texte	11	14	14	16	10	13	17	10	14
	Révision	9	10	12	14	9	10	14	9	11
	Total	30	37	41	46	28	35	48	27	37
Notes à la postapplication du questionnaire	planification	20	21	23	24	17	21	27	19	19
	Mise en texte	21	21	25	28	21	21	25	20	19
	Révision	18	16	19	25	15	18	24	17	16
	Total	59	58	67	77	53	60	76	56	54

Figure 2

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du questionnaire autour de l'AR



A partir du tableau 5 et de la figure 2, on dénote les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire d'AR en faveur de la post application.

Dans ce cadre, il est opportun de noter que la chercheuse a classifié, en trois catégories, les notes totales que les futurs enseignants du FLE ont obtenues sur le questionnaire de l'AR durant les pré/postapplications. La première catégorie renferme les notes entre 20 (le score minimum pouvant être obtenu en répondant au questionnaire) et 45. Celle-ci reflète un taux faible d'AR. La deuxième catégorie englobe les notes de 46 à 75; elle souligne un taux moyen d'AR. Tandis que la troisième catégorie concerne les notes qui varient entre 76 et 100 (100 constitue le score maximum pouvant être obtenu en répondant au questionnaire). Cette dernière désigne un taux élevé d'AR, Ainsi, plus la note est basse, plus le taux de l'AR est faible, et vice versa. Le tableau ci- dessous met en relief la réparation des apprenants au cours des pré/postapplications du questionnaire à la leur de la classification susmentionnée.

Tableau 6

Résultats indiquant le niveau de l'AR que manifestent les apprenants durant les pré/postapplications du questionnaire

Applications	Taux d'AR	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Pré	Faible	7	77.78%
	Moyen	2	22.22%
	Elevé	0	0%
Post	Faible	0	0%
	Moyen	7	77.78%
	Elevé	2	22.22%

A partir de ce tableau, force est de constater que pendant la préapplication du questionnaire, plus que les deux tiers des apprenants ont un taux faible d'AR, alors que moins que l'un tiers en manifestent un taux moyen. Cependant, au cours de la postapplication de ce questionnaire, aucun apprenant n'a manifesté un taux faible d'AR. Or, plus de deux tiers des apprenants jouissent d'un taux moyen d'AR, alors que moins que l'un tiers en témoignent un taux élevé.

D'ailleurs, en vue d'interpréter les différences entre les notes de l'échantillon de la recherche aux pré/postapplications du questionnaire concernant l'AR, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.). De plus, la chercheuse a utilisé le «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés et a calculé les valeurs de «Z, P et R» pour l'AR que manifeste l'échantillon de la recherche pendant chacune des différentes phases de l'écriture académique et durant le processus d'écriture académique en général. Le tableau suivant met en relief les résultats auxquels on est parvenue.

Tableau 7

Résultats de l'échantillon sur les pré/postapplications du questionnaire

L'AR durant les phases de l'écriture académique	Préapplication		Postapplication		Pré/ postapplication		
	M.A.	E.-T	M.A.	E.-T	Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
La planification	12.44	3.13	21.22	3.03	-2.692	0.007	0.90
La mise en texte	13.22	2.49	22.33	2.96	-2.673	0.008	0.89

La révision	10.89	2.03	18.67	3.53	-2.670	0.008	0.89
Total	36.55	7.50	62.22	9.05	-2.670	0.008	0.89

A partir du tableau précédent, plusieurs constatations sont à souligner. D'un côté, il y a une différence entre la M. A. des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire de l'AR en faveur de la postapplication. Ceci semble évident pour les différentes phases de l'écriture académique abordées dans le questionnaire. D'un autre côté, la valeur de «**Z**» est supérieure à celle qui figure dans le tableau statistique. Aussi, la valeur de «**P**» est inférieure à 0.05, ce qui met l'accent sur la différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire de l'AR en faveur de la postapplication. Par la suite, on admet la deuxième hypothèse.

De surcroît, il paraît clairement que la taille de l'effet «**R**» calculée pour l'AR durant les trois phases de l'écriture académique est grande, ce qui met en relief le grand effet qu'a exercé l'AGT sur le développement de l'AR des membres de l'échantillon lors des tâches de l'écriture académique.

6. Discussion des résultats

A la lueur des résultats auxquels la chercheuse est parvenue, force est de constater que l'AGT a contribué efficacement, malgré un nombre restreint de séances, au développement tant des compétences de l'écriture académique que de l'AR chez l'échantillon de la recherche. Il est vraisemblable que ce développement s'avère clairement par une comparaison des notes des membres de l'échantillon lors de la postapplication du test et du questionnaire à leurs au cours de la préapplication de ces outils.

D'une part, il est indéniable que le rôle prépondérant qu'a joué l'AGT, en développant les compétences linguistiques, discursives et pragmatiques inhérentes à l'écriture académique, se réfère principalement à de nombreux facteurs. En premier lieu, l'enseignement explicite du genre textuel choisi a procuré, à l'échantillon de la recherche, une idée claire et nette du genre en question. En fait, cet enseignement explicite était soutenu par la présentation de modèles de textes représentant par excellence les caractéristiques et les traits distinctifs du genre textuel en question, aussi bien que de faux modèles où les apprenants devaient faire sortir les erreurs qu'ils renferment tout en proposant des corrections de celles-ci. Ce qui a approfondi la compréhension des apprenants du genre de texte abordé.

En deuxième lieu, grâce au travail en binôme, aux discussions et aux interactions entre tous les apprenants, ceux-ci ont eu l'opportunité de

s'exprimer librement et d'échanger leurs connaissances et expériences sans aucun stress. Ainsi, avec ces communautés d'apprentissage, les apprenants ont réussi à construire leurs connaissances ou à les modifier, ce qui a permis à chacun d'eux, plus tard, de produire aisément des textes appartenant aux différents genres de textes appris.

En troisième lieu, il est indéniable que le feedback, qu'ont reçu les apprenants de la chercheuse aussi bien que de leurs collègues, a garanti une intériorisation des critères qu'ils devaient prendre en compte lors de la production des différents types de texte. Tous ces facteurs avaient un effet considérable à dissiper la peur et l'angoisse de la page blanche qu'éprouvaient les apprenants lors des tâches de rédaction, ce qui aura des répercussions positives sur le développement de leurs compétences en écriture académique.

D'autre part, l'impact de l'AGT sur le développement de l'AR de l'échantillon de la recherche revoie à maints éléments. A titre d'illustration, la conscientisation des futurs enseignants du FLE autour des différents genres de textes y compris l'objectif, les traits linguistiques et structuraux, etc. a joué un rôle crucial à les doter des informations nécessaires pour produire des textes indépendamment de l'enseignant. Or, à cet égard, il faut noter que dans le cadre de l'AGT, la chercheuse n'était pas du tout un transmetteur de connaissances qui obligeait les apprenants à la suivre aveuglément. En revanche, elle a joué le rôle d'un guide, d'un facilitateur et d'un accompagnateur pour les apprenants tout au long de leurs parcours de rédaction des genres spécifiques de textes.

De surcroît, vu que l'AGT perçoit la rédaction en tant qu'un processus qui sous-tend le texte produit, les apprenants ont été conviés à suivre les trois phases inhérentes à ce processus. Ce qui a contribué à développer leurs capacités à s'autoévaluer et à prendre des décisions pour améliorer la qualité du texte qu'ils ont rédigé. Par conséquent, ils étaient impliqués davantage dans le processus d'apprentissage et ils y témoignaient plus de motivation.

Enfin, les activités basées sur la collaboration ont amélioré les capacités des apprenants non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à évaluer les autres grâce à des critères clairs et nets loin de toute subjectivité, ce qui a renforcé leurs capacités à réfléchir de façon autonome et a développé leurs esprits critiques. Ce qui aura des retombées positives sur leurs parcours universitaire et professionnel aussi bien que sur leur vie quotidienne.

En outre, il est indispensable de noter que les résultats, auxquels on a abouti, sont en conformité avec ceux de nombreuses études préalables

abondant des variables identiques ou similaires. A titre d'exemple, les études de Phichiensathien (2018) et Trinh (2021) ont mis en relief l'importance de l'AGT à développer les compétences des apprenants en écriture académique. Aussi, les études d'Artini et al. (2019), Ariyanfar & Mitchell (2020), Pham & Bui (2021) et Masoud (2023) ont souligné l'efficacité de l'AGT à développer les compétences rédactionnelles chez les apprenants de cycles variés (primaire, secondaire et universitaire). De plus, l'étude de Qoyyimah et al. (2022) a signalé l'importance de l'AGT à développer les capacités des apprenants à faire face aux défis affrontés lors du processus de rédaction.

Aussi, Haryanti & Farnia (2019) ont mis l'accent, via leur étude, sur l'utilité de l'AGT à améliorer les compétences des apprenants à rédiger des textes narratifs. De même, les études de Ramos K. (2019) et Zhang & Zhang (2021) ont mis en évidence le rôle capital que joue l'AGT pour développer les compétences scripturales argumentatives, respectivement, chez les apprenants au cycle secondaire et au cycle universitaire.

En outre, Dirgeyasa (2016) a conclu, via son étude, l'efficacité de l'AGT pour l'enseignement/ apprentissage de l'écriture avec les apprenants peu motivés et ayant un niveau langagier faible. L'AGT les guide dans l'apprentissage de l'écriture en passant des étapes simples et plus ou moins dépendantes (où ils dépendent de leurs collègues ou de l'enseignant) vers l'indépendance. Ce qui favorise, progressivement, leur autonomie.

L'étude d'Han & Hiver (2018) a souligné, d'emblée, que l'AGT développe non seulement l'autonomie des apprenants, mais aussi l'autorégulation, l'efficacité personnelle et l'engagement indispensables pour un processus efficace d'apprentissage. De plus l'étude d'Oates (2019) a prouvé que les étapes inhérentes à l'AGT jouent un rôle crucial à développer, chez les apprenants, une prise de conscience autour de leurs points forts et leurs points faible lors de la rédaction des différents genres textuels. Ce qui contribue, par conséquent, à développer leur autonomie.

Conclusion

En guise de conclusion, il est incontestable que l'objectif de cette recherche exploratoire était d'investiguer simultanément l'effet de l'AGT sur le développement des compétences de l'écriture académique et l'AR chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse a élaboré un test et un questionnaire pour mesurer, respectivement, les compétences en écriture académique et l'AR dont jouit l'échantillon de la recherche avant l'utilisation de l'AGT. Ensuite, au cours de huit séances, la chercheuse s'est servie d'un programme fondé sur l'AGT

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

pour développer non seulement les compétences de l'écriture académique, mais aussi l'AR chez l'échantillon de la recherche.

Tout au long de ces séances, la chercheuse a présenté à l'échantillon quatre types de textes, à savoir le résumé, le texte argumentatif, le rapport et la lettre de motivation, tout en suivant les démarches de l'AGT. Ces dernières consistent en une activité de mise en train pour conscientiser les futurs enseignants du FLE autour du genre textuel abordé, puis une présentation explicite de ses traits caractéristiques linguistiques et structurels ainsi que certains modèles authentiques qui représentent par excellence le type de texte en question. Ensuite, les futurs enseignants du FLE étaient invités, par groupe de deux, à rédiger un texte appartenant au type abordé lors des étapes précédentes. Au cours de cette phase, les futurs enseignants du FLE échangeaient leurs connaissances et leurs expériences et profitaient du guide et d'accompagnement de la chercheuse, afin d'aboutir au texte désiré. Les échanges au sein de chaque groupe puis au sein de différents groupes aussi bien que le feedback reçu des collègues et de la chercheuse, elle-même, leur a permis, plus tard, à accomplir cette tâche individuellement et d'une manière indépendante.

Après huit semaines, l'impact de l'AGT, notion primordiale dans la présente recherche, a été mis en relief par l'intermédiaire des deux outils utilisés auparavant avec l'échantillon de la recherche tout en ayant recours au « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés et à la taille de l'effet « R ». Les résultats de la présente recherche prouvent que l'AGT exerce un effet considérable sur le développement des compétences de l'écriture académique et l'AR chez l'échantillon de la recherche.

Recommandations et suggestions

En fonction des résultats obtenus, la chercheuse suggère quelques pistes qui s'avèrent utiles pour des recherches ultérieures.

La chercheuse propose d'effectuer d'autres recherches, fondées sur l'utilisation de l'AGT pour développer les compétences de l'écriture académique aussi bien que l'AR chez les futurs enseignants du FLE, avec un échantillon de grande taille dans le but de valider les résultats auxquels on a abouti.

La chercheuse propose, également, d'organiser des ateliers de formation qui visent principalement à sensibiliser les enseignants à l'AGT et son importance à améliorer la performance langagière des apprenants et à développer leur autonomie.

De plus, il semble utile d'accomplir des recherches investiguant l'effet de l'AGT sur le développement des compétences de l'écriture académique et l'AR chez les apprenants normaux et ceux ayant des besoins particuliers aux différents cycles scolaires.

De surcroît, il s'avère important d'examiner l'effet qu'exerce l'AGT sur le développement des compétences de l'écriture académique et de l'AR chez les apprenants de FOS.

Il paraît nécessaire, d'emblée, de vérifier l'impact de l'AGT numérique sur le développement des compétences de l'écriture académique et l'AR chez les apprenants de cycles variés.

De même, il importe de s'assurer de l'effet de l'AGT sur le développement des compétences de la production orale chez les apprenants de divers cycles.

Aussi, il s'avère pertinent d'enquêter l'effet de l'AGT sur le développement de la pensée critique chez des apprenants aux cycles secondaire et universitaire.

De plus, il s'avère propice de juger l'efficacité de l'AGT sur le développement des compétences de la lecture critique chez des apprenants aux cycles secondaire et universitaire.

De surcroît, il est important de vérifier l'utilité de l'AGT sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants aux cycles primaire, préparatoire, secondaire et universitaire.

La chercheuse suggère, également, d'investiguer l'impact de l'AGT sur le développement de l'efficacité collective chez les apprenants des différents cycles.

Il convient, d'emblée, d'examiner l'effet de l'AGT sur le développement des compétences de négociation sociale chez les apprenants des différents cycles, aux niveaux scolaire et universitaire.

Il paraît, aussi, indispensable de mener des études pour vérifier l'effet qu'exerce l'AGT sur l'amélioration de la performance académique chez des apprenants des différents cycles scolaires ainsi que chez les futurs enseignants du FLE.

La chercheuse propose, également, de mesurer l'effet de l'AGT sur le développement des compétences scripturales argumentatives chez des apprenants de cycle secondaire et chez les futurs enseignants du FLE.

De même, il semble propice d'examiner l'effet de l'AGT sur la réduction de l'anxiété langagière chez les apprenants de cycles variés.

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

D'ailleurs, il s'avère important de s'assurer de l'impact des cercles de lecture sur le développement des compétences de l'écriture académique aussi bien que l'AR chez les apprenants de différents cycles.

De même, il est utile d'évaluer l'efficacité de la classe inversée sur le développement des compétences de l'écriture académique et l'AR chez les apprenants de divers cycles.

En outre, il est important de déterminer l'efficacité des pratiques translangagières sur le développement de l'AR chez les apprenants de différents cycles.

La chercheuse suggère, aussi, de tester l'effet de l'écriture collaborative sur le développement des compétences de l'écriture académique aussi bien que l'AR chez les apprenants de cycles variés.

Enfin, la chercheuse propose d'investiguer l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur le développement de l'AR chez les apprenants de divers cycles.

Bibliographie

- Abdalla, N., Taqy El-Din, S. & Tohamy, M. (2023). From autonomy to automaticity and back. *Journal of the Faculty of Arts and human sciences*, (46), 41–59. <http://search.mandumah.com/Record/1441462>.
- Abdel-Haq, I., Taha, H. & Hammad, A. (2020). A Suggested web-mediated process genre-based program for developing writing autonomy of EFL prospective teachers. Sohag University. *International Journal of Educational Research*, 2, 30-50. https://suijer.journals.ekb.eg/article_97630_ebae1bf5f8669244c5c271682602b043.pdf.
- Abdullatif, J. (2023). Utilizing artificial intelligence in academic writing. *Afro-Asian journal of scientific research*, 2(2), 219- 227. <https://aajsr.com/index.php/aajsr/index>.
- Acar, S. (2023). Genre pedagogy: A writing pedagogy to help L2 writing instructors enact their classroom writing assessment literacy and feedback literacy. *Assessing writing*, (56), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/369588081_Genre_pedagogy_A_writing_pedagogy_to_help_L2_writing_instructors_enact_their_classroom_writing_assessment_literacy_and_feedback_literacy.
- Akkaya, A. & Aydin, G. (2018). Academics' views on the characteristics of academic writing. *Educational policy analysis and strategic research*, 13(2), 128-160. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186617.pdf>.
- Aleksandrak, M. (2018). Genre-based approaches in teaching and learning English for academic purposes (EAP). *Neofilolog*, 137-151. https://www.researchgate.net/publication/332225089_GENRE-BASED_APPROACHES_IN_TEACHING_AND_LEARNING_ENGLISH_FOR_ACADEMIC_PURPOSES_EAP, pp. 137- 151.
- Aljadani, A. (2023). Difficulties in practicing academic writing in Arabic facing second language learners and their causes. *JKAU/Arts and humanities*, 31(4), 599-618. <https://0810geonn-1104-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Search/Results?lookfor=Difficulties+in+practicing+academic+writing+in+Arabic+facing+second+language+learners+and+their+cause&type=AllFields&submit>.
- Almusharraf, N. (2017). Learner autonomy and vocabulary development for female learners of English as a foreign language at a college level in the kingdom of Saudi Arabia [Thèse de doctorat, Université de Buffalo]. https://www.researchgate.net/publication/359118731_LEARNER_AUTONOMY_AND_VOCABULARY_DEVELOPMENT_FOR_FEMALE_LEARNERS_OF_ENGLISH_AS_A_FOREIGN_LANGUAGE_AT_A_COLLEGE_LEVEL_IN_THE_KINGDOM_OF_SAUDI_ARABIA.
- Alolaywi, Y. (2023). Advancing academic writing skills: An interventional study with EFL tertiary-level students. *Journal of Arabic sciences & humanities*, 17(2). 173-
-

185. <https://0810geonn-1104-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Search/Results?lookfor=Advancing+academic+writing+skills%3A+An+interventional+study+with+EFL+tertiary-level+students&type=AllFields&submit=%D8%A7%D8%A8%D8%AD%D8%AB&limit=20&sort=relevance>.
- Arfae, A. (2017). Language learner autonomy in Ontario ESL context [These de doctorat, Université de Western Ontario], <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:149281974>.
- Ariyanfar, S. & Mitchell, R. (2020). Teaching writing skills through genre: Applying the genre-based approach in Iran. *International research journal of management IT & social sciences*, 7(1), 242- 257. <https://sloap.org/journals/index.php/irjmis/>.
- Artini, N., Seken, I. & Budasi, I. (2019). The effect of genre-based approach and learner autonomy on the writing competence of the eighth grade students of SMP Harapan Nusantara. *Journal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia (JPBII)*, 6(2), 1-19. <https://ejournalpasca.undiksha.ac.id/index.php/jpbi/article/view/2719/1371>.
- Aytekin, H. (2017). L'autonomie de l'apprenant en didactiques des langues étrangères. *International journal of languages' education and teaching*, 5(3), 301-309. https://www.researchgate.net/publication/320079594_L'autonomie_De_L'apprenant_En_Didactiques_Des_Langues_Etrangeres.
- Bacher, A. (2023). Academic writing: A theoretical approach to efficient writing. *Qirâ'ât reviews*, 15(1), 689-706. <https://asjp.cerist.dz/en/article/235061>.
- Bak, N. (2013). Guide to academic writing. https://www.researchgate.net/publication/236229397_Guide_to_Academic_Writing.
- Balma, P.-A., Tardin, C. & De Pietro, J.-F. (2013). Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue. Conférence intercantonale de l'industrie publique de la Suisse Romande et du Tessin. Neuchâtel. <https://www.docdroid.net/EfEvCsO/lire-ecrire-comprendre-0d-la-grammaire-pdf#page=2>.
- Belghoul, H. & Merrouche, S. (2021). The relationship between working memory and academic writing. *Eltawassol Journal*, 27(2), 214-228. <https://asjp.cerist.dz/en/article/216080>.
- Biskri, N. & Laiche, S. (2022). Promoting FL learners' autonomy through online assessment. *Ihalat journal*, 4, 65-79. <http://search.mandumah.com/Record/1225695>.
- Bosmans, D., Casciotta, F. & Fivaz, V. (2023). The autonomous acquisition of transversal competencies by primary school children through the use of pedagogical scenarios. *Athens journal of education*, 10(2), 187-212. <https://www.athensjournals.gr/education/2023-10-2-1-Bosmans.pdf>.
- Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered teaching and learner autonomy. *Procedia*, 232 (12), 35-40. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312393>.
- Ceylan, N. (2021). The relationship between learner autonomy and motivation. *TOJET: The Turkish online journal of educational technology*, 20(4), 150-158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313495.pdf>.
-

-
- Chamakhi, W. (2024). L'effet du travail collaboratif sur le développement des compétences en production écrite, Cas de 3ème AM, CEM [Mémoire de master, Université Mohamed Khider]. archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/29122/1/CHAMAKHI_WIAM.pdf.
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K. & Riverin, P. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français (2e édition). Didactica.
https://www.researchgate.net/publication/299778955_Caracteristiques_de_50_genres_pour_developper_les_competences_langagieres_en_francais.
- Chong, S. & Reinders, H. (2025). Autonomy of English language learners: A scoping review of research and practice. *Language teaching research*, 29(2), 607-632.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13621688221075812>.
- Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de références pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Cotterall, S. & Murray, G. (2024). Learner autonomy in the language classroom. Dans A. Cirocki, B. Indrarathne & S. McCulloch (Eds.). *Cognitive and Educational Psychology for TESOL: A Guide for Practitioners* (pp. 173- 195). Springer.
- Demun, C. (2018). Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève [Mémoire de master, Université de Toulouse Jean Jaurès]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02150436/document>.
- Deri, A. (2019). The impact of using ellipsis and substitution in academic writing. *Journal of linguistic and literary studies*, 20(4), 132-141. <https://0810geqt8-1104-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Search/Results?lookfor=The+impact+of+using+ellipsis+and+substitution+in+academic+writing&type=AllFields&submit=%D8%A7%D8%A8%D8%AD%D8%AB&limit=20&sort=relevance>.
- Dictionnaire de l'Académie Française. (2024). Autonomie. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A3280?history=1>.
- Dirgeyasa, W. (2016). Genre-based approach: What and how to teach and to learn writing. *English language teaching*, 9(9), 45 – 51.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107874.pdf>.
- Duong, T. (2015). A portfolio-based learner autonomy development model in an EFL writing course [Thèse de doctorat, Université de technologie de Suranaree]. sutir.sut.ac.th:8080/teaching-pub/bitstream/123456789/5967/2/Fulltext.pdf.
- Durango, A. & Refugio, C. (2018). An empirical study on Wilcoxon signed rank test. https://www.researchgate.net/publication/329698415_An_Empirical_Study_on_Wilcoxon_Signed_Rank_Test.
- Egneber, N. (2020). Prompting learners' autonomy: EFL teachers' perceptions towards learner autonomy in the faculty of Education at Al-Mergeb University. *Revue des sciences humaines*, (20), 1051-1066. <https://0810gdope-1104-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Search/Results?lookfor=Prompting+Learners%27+Autonom>
-

- y%3A+EFL+Teachers%E2%80%99+Perceptions+towards+Learner+Autonomy+in+the+Faculty+of+Education+at+Al-Mergerb+University&type=AllFields&submit.
- El Hadj, F. & Ouahib, I. (2023). L'écriture académique en FLE: Quelles représentations des étudiants universitaires. *Djoussour El-maaréfa*, 3(3), 602-622. <https://asjp.cerist.dz/en/article/225339>.
- Ellabeidi, I. (2021). Learner autonomy in the language classroom: An analysis of Libyan university learners' and teachers' perceptions of and beliefs about autonomy and how they might impact on learner behavior. *Scientific journal of faculty of Education Misurata university*, 7(18), 542-557. <https://journals.misuratau.edu.ly/edu/upload/file/R-1504-23.pdf>.
- Ellah, S. (2021). The writing process. [https://www.researchgate.net/publication/353206964_THE_WRITING_PROCESS?enrichId=rgreq-08fc4a2528f236027109d36d796b4411-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1MzIwNjk2NDtBUzoxMDQ0OTI3NTg0NjgxOTg0QDE2MjYxNDE1NTg0NjgxNTA%3D&el=1_x_2&_esc=publicationnCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/353206964_THE_WRITING_PROCESS?enrichId=rgreq-08fc4a2528f236027109d36d796b4411-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1MzIwNjk2NDtBUzoxMDQ0OTI3NTg0NjgxOTg0QDE2MjYxNDE1NTgxNTA%3D&el=1_x_2&_esc=publicationnCoverPdf).
- Facione, P. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts.
- Fakhry, F. (2023). Common linguistic mistakes in academic writing among researchers. *Scientific review of the faculty of Education University of New Valley*, (44), 204-225. https://journals.ekb.eg/article_288029.html.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, (51), 19-28. <https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-19?lang=fr>.
- Gabi, C. (2022). *Academic writing*. Altralogue Publishing.
- Han, J. & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change, *Journal of second language writing*, 40, 44-59. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374317304642>
- Haryanti, H. & Sari, F. (2019). The use of genre-based approach to improve writing skill in narrative text at the eleventh grade students of SMA Ethika Palembang. *English community journal*, 3 (1), 280-288. https://www.researchgate.net/publication/334605777_THE_USE_OF_GENRE-BASED_APPROACH_TO_IMPROVE_WRITING_SKILL_IN_NARRATIVE_TEXT_AT_THE_ELEVENTH_GRADE_STUDENTS_OF_SMA_ETHIKA_PALEMBANG.
- Hassan, I. (2018). Learner autonomy in college ESP Classes: Exploring Egyptian teachers' perceptions, current practices and future prospects. *Journal of the faculty of Education Ein Shams university*, 3(24), 176 - 250. https://www.academia.edu/44712223/Learner_Autonomy_in_College_ESP_Classes_Exploring_Egyptian_Teachers_Perceptions_Current_Practices_and_Future_Prospects.
- Hassan, R. & Seyam, W. (2023). L'emploi de L'approche neurolinguistique à développer les compétences communicatives et l'autonomie langagière auprès des apprenants
-

- adultes en classe de FLE. *Recherches dans l'enseignement des langues*, 4 (25), 122-187. <http://search.mandumah.com/Record/1443431>.
- Holmes, A. (2021). Can we actually assess learner autonomy? The problematic nature of assessing student autonomy. *Shanlax international journal of Education*, 9(3), 8-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300770.pdf>.
- Huang, Y., & Zhang, L. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339-364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>.
- Hyland, K. (2023). *Second language writing* (2e édition). Cambridge University Press.
- Ibrahim, M. (2020). Remédiation aux erreurs communes de l'écriture académique chez les étudiants de magistère de la faculté de pédagogie de Minia (didactique du FLE) à la lueur de l'approche des processus d'écriture. *Journal of scientific research in Education*, (21), 304-344. https://jsre.journals.ekb.eg/article_88683_20d90f452359ccb156cf856e6eb9d1a3.pdf?lang=en
- Jessen-Thiesen, B. & Schiller, T. (2024). Guide to academic writing [Mémoire de licence, Université Leibniz de Hanovre]. https://www.mak.uni-hannover.de/fileadmin/mak/PDFs/Academic_Writing_Guide.pdf.
- Jones, P. & Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum*, (63), 24-34. https://en.unipress.dk/media/14675/sprogforum_63_jones_derewianka.pdf.
- Kadam, P. (2018). Characters of good academic writing. *Electronic international interdisciplinary research journal (EIIRJ)*, 7(2). https://www.academia.edu/98198075/Characters_of_Good_Academic_Writing.
- Kim, S., Yang, J., Lim, J., Lee, S., Ihm, J. & Park, J. (2021). The impact of writing on academic performance for medical students. *BMC medical education*, 21 (61). <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-021-02485-2>.
- Lakehal, B. & Bouhass, F. (2021). Teacher autonomy in higher education: A prerequisite to learner autonomy development. *Langue-Parole*, 7(3), 591-599. <http://search.mandumah.com/Record/1156985>.
- Lalaoua, N. & Saihi, H. (2022): Learner autonomy at a tertiary level: Teachers' perceptions and attitudes. *El mohtaref journal of sports*, 9 (2), 550-566. <https://asjp.cerist.dz/en/article/193413>.
- Leeds University. (2019). Writing. <https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing>.
- Lu, X., Casal, J. & Liu, Y. (2021). Towards the synergy of genre- and corpus-based approaches to academic writing research and Pedagogy. *International journal of computer assisted language learning and teaching*, 11(1), 59-71. https://www.researchgate.net/publication/345981745_Towards_the_Synergy_of_Genre-and_Corpus-Based_Approaches_to_Academic_Writing_Research_and_Pedagogy.
- Lynda, H. & Fali, S. & Ikram, M. (2022). La compréhension de l'écrit et le développement de l'autonomie de l'étudiant. Le cas des étudiants en Master 1 du département de français à l'université d'El-Oued [Mémoire de master, Université Echahid Hamma
-

L'utilisation de l'approche par les genres textuels pour développer les compétences de l'écriture académique et l'autonomie chez les futurs enseignants du FLE

- Lakhdar – El Oued]. <https://theses-algerie.com/2312685350417150/memoire-de-master/universite-hamma-lakhdar---eloued/la-compréhension-de-l-écrit-et-le-développement-de-l-autonomie-de-l-étudiant-le-cas-des-étudiants-en-master-1-du-département-de-français-à-l-université-d-el-oued-2021-2022>.
- Lynne, P. (2024). *Reading and writing successfully in college: A guide for students*. Framingham.
- Marulanda, A. & Martinez, G. (2019). Supporting English language learners 'academic writing development through a systematized assistance model. *Lenguaje*, 47 (2), 453-478.
https://www.researchgate.net/publication/335446765_Supporting_English_Language_Learners'_Academic_Writing_Development_Through_a_Systematized_Assistance_Model.
- Masoud, H. (2023). Using genre-based approach to develop EFL faculty of Education students' recount writing ability and reducing writing apprehension. *Journal of faculty of Education Minia university*, (134), 31-74.
https://jfeb.journals.ekb.eg/article_316005_3ed9207db1434a9723e763fd2dd0de29.pdf.
- Merzouk, S. (2020). L'apprentissage à l'autonomie dans les pratiques de l'écrit en classe de FLE au service de la formation universitaire: Le cas des apprenants de 3ème année secondaire des filières scientifiques. *Revue El-Tawassol: Langues et Littératures*, 26(2), 396- 409. <https://asjp.cerist.dz/en/article/215694>.
- Mohamed, M. (2024). Emploi du mur numérique (Padlet) pour développer le vocabulaire du français et l'autonomie langagière auprès des étudiantes du cycle secondaire. *Journal of educational research*, 23(47), 324-384.
https://ncerd.journals.ekb.eg/article_370850_8e722ed6c597c56403df48387d6a7718.pdf.
- Mohamed, N. (2022). Unité proposée basée sur l'utilisation des Podcasts pour développer les compétences de la Compréhension Orale et l'Autonomie en apprentissage chez les étudiants de faculté de pédagogie. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(5), 1843- 1900.
https://journals.ekb.eg/article_296293_0.html.
- Mohammed, S. & Kinyo, L. (2020). The Role of constructivism in the enhancement of social studies education. *Journal of critical reviews*, 7(7), 249-256.
https://www.researchgate.net/publication/363841518_The_Role_of_Constructivism_in_The_Enhancement_of_Social_Studies_Education.
- Mouri, F. (2021). L'enseignement/apprentissage collaboratif une prémisses d'une autonomie langagière assurée: Quelle stratégie pour quelles finalités? *Revue des sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi*, 8(2), 1191-1205.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/161806>.
- Niekerk, J., Delpont, P. & Sutherland, I. (2025). Addressing the use of generative AI in academic writing. *Computers and education: Artificial intelligence*, (8), 1-11.
<http://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-artificial-intelligence>.
- Oates, S. (2019). The importance of autonomous, self-regulated learning in primary initial teacher training. *Frontiers in Education*, 4, 1-8
-

- <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2019.00102/full>.
- Omaïra, L. (2017). L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues: des représentations aux pratiques. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris]. <http://theses.hal.science/tel-01531929>.
- Pham, V. & Bui, T. (2021). Genre-based approach to writing in EFL Contexts, world journal of English language, 11(2), 95-106. <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/wjel/article/view/20780/12834>.
- Phichiensathien, P. (2018). Genre-based approach in academic English writing. PASAA PARITAT, 31, 211-238. https://www.researchgate.net/publication/328419724_Genre-based_approach_in_Academic_English_Writing.
- Puren, C. (2014). Genre, CECRL et perspective de l'agir social. Conférence prononcée à l'Université de Liège. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/178095/2/IntroGSConférenceCPuren26112014.pdf>.
- Qoyyimah, U., Agustawan, Y., Phan, T., Maisarah, M. & Fanani, A. (2022). Critical pedagogy through genre-based pedagogy for developing students writing skills: strategies and challenges. Journal of literature and language teaching, 13(1), 98-116. https://www.researchgate.net/publication/366217252_Critical_Pedagogy_through_Genre-Based_Pedagogy_for_Developing_Students'_Writing_Skills_Strategies_and_Challenges.
- Ramos K. (2019) A Genre-based approach to teaching argument writing. Dans L. Oliveira, K. Obenchain & R. Kenney (Eds.), Teaching the content areas to English language learners in secondary schools (pp.1-350). Springer.
- Rao, P. (2019). Effective teaching of writing skills to English language learners. International journal of English language, literature and translation studies, 6(4).196-204. https://www.researchgate.net/publication/338501725_EFFECTIVE_TEACHING_OF_WRITING_SKILLS_TO_THE_ENGLISH_LANGUAGE_LEARNERS.
- Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation: Deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. Le Tableau, 8(1). https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_autoevalautoregulation_vf.pdf.
- Saad, S. (2024). The challenges and the possible solutions in fostering learner autonomy in ESL classrooms: ESL teachers' voices. Gading journal for social sciences, 27(1), 118-135. https://www.bing.com/search?q=The+challenges+and+the+possible+solutions+in+fostering+learner+autonomy+in+ESL+classrooms+%3A+ESL+teachers%27+voices&cvid=f0218b6bfcf143948c8457ce69eab721&gs_lcrp=EgRIZGdlKgYIABBFGDkyBggAEEUYOdIBCDExMjldqMGo0qAIIsAIB&FORM=ANAB01&PC=U531.
-

- Saksono, L. (2022). Write recount text learning using a genre-based approach in German literature class. *IJORER: International journal of recent educational research*, 3(4), 403-413.
https://www.researchgate.net/publication/362364488_Write_Recount_Text_Learning_Using_a_Genre-Based_Approach_in_German_Literature_Class.
- Saleem, A., Kausar, H. & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial journal of history*, 2(2), 403- 421.
https://www.researchgate.net/publication/358439655_Social_Constructivism_A_New_Paradigm_in_Teaching_and_Learning_Environment.
- Sebiane, S. (2021). Les difficultés de l'écrit chez les apprenants algériens en Français langue étrangère. *International journal of language academy*, 9 (2), 50-58.
<https://ijla.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=d0bc03c9-b196-4ddd-92b8-1dd1914f57d9.pdf&key=49889>.
- Simons, G. (2019). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. Dans M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Eds.), *Les genres textuels en langues étrangères: Entre théorie et pratique* (pp. 3-22).
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/224312/1/Peter%20Lang-%20ORBi%20-%20Texte%20Simons%20-%20Partie%20Pratique%20-%20Provisoire.pdf>.
- Singh, A. & Lukkarila, L. (2017). *Successful academic writing: A complete guide for social and behavioral scientists*. The Guilford press.
- Tardy, C. (2019). Genre-based language teaching.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:229288522>.
- Tardy, C., Caplan, N. & Johns, A. (2023). *Genre explained: Frequently asked questions and answers about genre-based instruction*. The University of Michigan press.
- Tehseem, T., Bokhari, Z., & Zulfiqar, S. (2020). Human rights education and language learning in Pakistan: An EFL perspective. *Journal of education and educational development*, 7(2), 216–243.
https://www.researchgate.net/publication/347564034_Human_Rights_Education_and_Language_Learning_in_Pakistan_An_EFL_Perspective.
- Toruç, D. (2013). Comment peut-on faire développer l'autonomie des étudiants en classe de langues étrangères surtout en classe de FLE? *Turkish Studies*, 8(10), 659-669.
https://www.academia.edu/61558831/Comment_Peut_On_Faire_D%C3%A9velopper_La_utoonomie_Des_Etudiants_En_Classe_De_Langues_Etrang%C3%A8res_Surtout_E.
- Trinh, N. (2021). Genre-based approach for teaching academic writing for undergraduate engineering students. *Australian journal of science and technology*, 5(2), 556-561.
https://aujst.com/vol-5-2/10_AJST_2021-29.pdf.
- Truong, H. (2022). Impacts of process-genre approach on EFL Sophomores' writing performance, writing self-efficacy, writing autonomy. *Journal of language and education*, 8(1), 181-195.
https://www.researchgate.net/publication/360150278_Impacts_of_Process-Genre_Approach_on_EFL_Sophomores'_Writing_Performance_Writing_Self-Efficacy_Writing_Autonomy.
- Turmudi, D. (2020). Utilizing a web-based technology in blended EFL academic writing classes for university students. *Journal of physics*, 1517(1), 1-10.
-

- https://www.researchgate.net/publication/341731507_Utilizing_a_web-based_technology_in_blended_EFL_academic_writing_classes_for_university_students.
- Uzun, K. & Topkaya, Z. (2018). The effect of genre-based instruction on foreign language writing anxiety among pre-service English teachers. *Journal of language and linguistic studies*, 14(4), 243-258. https://www.researchgate.net/publication/330002524_The_effect_of_genre-based_instruction_on_foreign_language_writing_anxiety_among_pre-service_English_teachers.
- Williamson, P. (2021). *Academic writing skills*. Brisbane.
- Wilson, J. (2022). *Academic Writing*. Designs and Patents Act.
- Worden, D. (2019). Developing L2 writing teachers' pedagogical content knowledge of genre through the unfamiliar genre project. *Journal of second language writing*, 46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374319301250>.
- Yeung, M. (2019). Exploring the strength of the process writing approach as a pedagogy for fostering learner autonomy in writing among young learners. *English language teaching*, 12(9), 42-54. https://www.researchgate.net/publication/335082583_Exploring_the_Strength_of_the_Process_Writing_Approach_as_a_Pedagogy_for_Fostering_Learner_Autonomy_in_Writing_Among_Young_Learners.
- Zhai, X. & Razali, A. (2023). Triple method approach to development of a genre-based approach to teaching ESL/EFL writing: A systematic literature review by bibliometric, content, and scientometric analyses. *Sage open*, 13(1), 1-27. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/21582440221147255>.
- Zhang, T., & Zhang, L. (2021). Taking stock of a genre-based pedagogy: Sustaining the development of EFL students' knowledge of the elements in argumentation and writing improvement. *Sustainability*, 13(21), 1-24. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/11616>.
- Zohaib, M., Memon, S., Lohar, S. & Syed, H. (2021). Academic writing development in English: An action research project. *Elementary education online*, 20(5), 3193-3204. https://www.researchgate.net/publication/350756145_Academic_Writing_Development_in_English_An_Action_Research_Project.
-