

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**MASTER MEEF : M2 Conseil & Ingénierie dans
l'Enseignement Supérieur**

Titre du mémoire

**La perception de l'importance de la
correction des erreurs linguistiques
élémentaires en anglais chez l'étudiant
du secteur LANSAD à l'IUT**

Présenté par **Susan Bulmer**

Mémoire encadré par

Marie-Agnès Detourbe

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
CHALIES Sébastien	Prof. des universités

Soutenu le : 27/09 /2021

inspe

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

A Marie-Agnès pour sa patience et son guidage dans ce mémoire, surtout dans toute sa précipitation

A Mylène Potier, pour un soutien extra-professionnel dans le cadre de ce mémoire et pour le stage

Aux collègues anglicistes de l'IUT qui ont pris le temps de faire compléter le questionnaire de recherche par leurs étudiants

A Laure, une amitié trouvée pendant cette année de stage mais aussi une rencontre professionnelle. Merci pour ton aide et j'ai hâte de travailler ensemble à l'avenir !

A Keda, qui a passé un temps précieux à me relire, un collègue hors norme.

Et enfin, et surtout, merci à ma famille, Cedric, Chloé et Gabriel, de m'avoir permis de passer autant de temps près d'eux, mais ailleurs dans ma tête.

Résumé

La perception de l'importance de la correction des erreurs linguistiques élémentaires en anglais chez l'étudiant du secteur LANSAD à l'IUT

Aujourd'hui, à l'IUT, il semble que malgré une amélioration dans le niveau d'anglais au niveau communicationnelle, il existe une explosion de fautes basique, fautes pour lesquelles les étudiants connaissent la règle et savent l'appliquer dans un exercice. Ce mémoire propose d'explorer les explications derrière ces erreurs, voir quelles stratégies métacognitives sont utilisées pour compenser ces erreurs, et quelles variables impactent leur utilisation, notamment le sentiment d'auto-efficacité.

Mots-clés : correction, anglais, L2, ratés, perception, IUT, auto-efficacité

Abstract

How the importance of correction of basic elementary mistakes in English, L2, is perceived by IUT students

Today at the IUT, there seems to be a general improvement in English, L2, on a communication level and yet there is also an explosion of basic mistakes, mistakes that students know the rule for and know how to use the rule. This thesis will explore the explanations behind these mistakes, and will establish which metacognitive strategies are used to compensate for these mistakes, and which variables impact their usage, specifically self-efficacy.

Keywords : correction, anglais, L2, slips, perception, IUT, auto-efficacy

Sommaire

1. Introduction	9
L'enseignement du secteur LANSAD	9
Retour d'expérience professionnel	10
Problématique professionnelle	11
2. Cadre conceptuel	12
2.1. Erreur	12
2.2. L'impact de l'approche par compétences et l'approche actionnelle	17
2.3. Motivation & l'auto-efficacité	23
2.4. Questions de recherche	27
3. Approche méthodologique	28
3.1. Actions	28
3.2. Contexte	28
3.3. Recueil de témoignages enseignants	28
3.4. Elaboration du questionnaire étudiant	30
4. Résultats	34
4.1. Témoignages enseignants	34
4.2. Questionnaire étudiant	37
5. Discussion	52
5.1. Bilan	52
5.2. Est-ce la correction de l'erreur importante si le message passe ?	54
5.3. Préconisations issues de la recherche	55
6. Conclusion	57
Références bibliographiques	60
Webographie	64
Annexes	65
Annexe 1. Témoignages enseignants	66
Annexe 2. Questionnaire	70

Table des illustrations

Figure 1 : Thèmes de recherche de James Reason	Erreur ! Signet non défini. 3
Figure 2 : Taxonomie de l'erreur humaine selon James Reason	14
Figure 3 : Une illustration de la méthode du fromage suisse.....	15
Figure 4 : Les quatre axes du CECRL	20
Figure 5 : Une grille générale du CERCL – Production Ecrite.....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 6 : Une grille spécifique du CERCL - Contrôle et Correction.....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 7 : Une grille spécifique du CERCL – Correction Grammaticale	22
Figure 8 : Un profil CECR fictif.....	23
Figure 9 : Comparaison des certifications internationales d'anglais	33
Figure 10 : Tableau d'interprétation de Pearson's r	33
Figure 11 : Questionnaire Etudiant - Question 1	37
Figure 12 : Questionnaire Etudiant - Question 2	38
Figure 13 : Questionnaire Etudiant - Question 3	38
Figure 14 : Questionnaire Etudiant - Question 4	39
Figure 15 : Questionnaire Etudiant - Question 6	42
Figure 16 : Questionnaire Etudiant - Question 5	43
Figure 17 : Questionnaire Etudiant - Question 7	43
Figure 18 : Questionnaire Etudiant - Question 8	45
Figure 19 : Matrice de corrélation 1	46
Figure 20 : Matrice de corrélation 2	46
Figure 21 : Matrice de corrélation 3	47
Figure 22 : Matrice de corrélation 4	47
Figure 23 : Matrice de corrélation 5	48
Figure 24 : Matrice de corrélation 6	48
Figure 25 : Matrice de corrélation 7	49
Figure 26 : Matrice de corrélation 8	49

Table des tableaux

Tableau 1 : [Questions du questionnaire étudiant classées par hypothèse].....	30
Tableau 2 : [Résultats combinés 'Totalemment d'accord' et 'D'accord' des questions 3 & 4]...]	39
Tableau 3 : [Résultats combinés 'Totalemment d'accord' et 'D'accord' des questions 5, 6 &7]	40
Tableau 4 : [Scores moyens par genre].....	50

1. Introduction

L'enseignement du secteur LANSAD

Dans le secteur LANSAD, Langues pour étudiants Spécialistes d'Autres Disciplines, il y a deux écoles de méthode d'enseignement : d'un côté, l'approche traditionnelle, centrée sur les connaissances autour de la langue avec une instruction explicite de la grammaire, du vocabulaire et leur terminologie, puis, de l'autre côté, il y a l'approche communicative, centrée sur l'utilisation de la langue avec un appui sur des documents authentiques et un apprentissage de la langue qui est implicite (Philp 2017).

Avec l'apprentissage par projet, l'importance des 'compétences pour le 21e siècle' (*21st century skills*) pour l'insertion professionnelle et plus généralement, l'approche par compétences, c'est l'approche communicative qui est accentuée. Le professeur n'est plus délivreur du savoir, mais facilitateur. Il accompagne les apprenants, acteurs de leur parcours d'apprentissage, avec l'objectif d'aller au-delà du savoir et de les amener à la compétence, c'est-à-dire le triptyque du savoir, savoir-faire et savoir-être, avec des conséquences sur l'engagement, l'acquisition des connaissances procédurales, la motivation.

Les deux approches ne sont pas incompatibles : il est possible de combiner une approche communicative à des moments de travail sur la langue. Nation (2007) décrit cette combinaison d'approches et organise l'apprentissage des langues en 4 piliers : la production écrite en situation authentique ; l'exposition à la langue authentique ; l'apprentissage autour de la langue et l'aisance.

Ce mémoire s'intéresse à comment réussir le premier pilier, la production écrite en situation authentique dans un langage correct sans avoir recours aux règles grâce à l'automatisation, en articulant les trois autres piliers :

- L'exposition à la langue authentique compréhensible nécessaire à une acquisition implicite de la langue
- L'apprentissage explicite des règles et l'entraînement avec des exercices d'application ciblés à des fins d'ancrage et d'automatisation
- L'entraînement à la production significative de l'écrit sur un sujet familier avec une vitesse raisonnable et naturel sans correction de la part de l'enseignant avec le fond qui prime sur la forme (Brown 2017)

Thornbury, 2009, rappelle que de nombreuses recherches dans l'acquisition d'une L2¹ sont axées sur l'acquisition de la grammaire cible et plus précisément, sur la place de l'enseignement explicite de la grammaire : comment intégrer la grammaire dans le programme et quelle intervention de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage de la grammaire ? Il existe également une vaste littérature sur la rétroaction corrective, quand et comment le faire si nécessaire. Dans le cadre de ce mémoire, on se demandera pourquoi les erreurs d'inattention ne sont pas repérées et rectifiées ensuite.

D'autre part, l'apprentissage implicite et l'apprentissage incident par les étudiants, est devenu un facteur déterminant dans leur niveau d'anglais (Toffoli *et al.* 2016), leur facilité avec la langue, leurs objectifs et leur motivation. Cet apprentissage est facilité par l'accès à des outils gratuits en ligne, la popularité des médias anglophones comme des chansons et des films, de la documentation et des jeux vidéo. Les étudiants sont ainsi souvent motivés et voient l'importance ou l'utilité de l'anglais dans leur vie au quotidien et pour leur projet professionnel. Ils ont donc une pratique et un objectif communicationnel : ils veulent comprendre et se faire comprendre.

Quel impact ces courants d'enseignement-apprentissage, théoriques et pratiques ont-ils eu sur la perception de l'importance de la correction chez l'étudiant LANSAD, notamment à l'IUT² ?

Retour d'expérience professionnel

Il y a 15-20 ans dans l'enseignement supérieur, devant un public qui trouvait la prise de parole en L2 effrayante et qui s'appuyait souvent sur un script mémorisé ou lu pour faire de l'écrit oralisé, le défi de l'enseignant d'anglais consistait surtout à encourager une prise de parole fluide et à gommer la peur de l'erreur.

Aujourd'hui, ce défi a été largement relevé : les étudiants, pour la plupart, s'expriment avec aisance et ils ne craignent plus de commettre des erreurs, ni à l'oral ni à l'écrit. En effet, leurs copies peuvent être très riches avec une utilisation de structures grammaticales complexes, utilisées à bon escient, mais également et paradoxalement, peuvent contenir une multitude d'erreurs sur des notions déjà apprises, par exemple l'oubli du 's' au pluriel ou le 's' de la 3^{ème} personne du singulier au présent simple.

¹ L1 est un terme qui désigne la langue maternelle ou première langue, L2 est un terme pour une deuxième langue ou langue étrangère étudiée.

² Institut Universitaire de Technologie.

Lors d'une activité de rétroaction, si l'enseignant attire l'attention sur les erreurs, l'étudiant s'étonne du nombre d'erreurs, mais a tendance à les minimiser aussitôt. Pour lui, ces erreurs ne comptent pas ; il connaît déjà la règle qu'il aurait dû appliquer. Il semble trouver plus utile et important d'apprendre de nouvelles choses que de passer du temps sur des notions déjà apprises.

Cette perception sera mise à l'épreuve à travers une démarche de recherche. Il s'agit de demander pourquoi certains étudiants font ces erreurs sur des notions jugées 'acquises' ? Ils connaissent la règle depuis la 6^{ième} et peuvent la citer spontanément, ils savent appliquer cette règle pour une évaluation qui porte directement sur la notion, mais ils ne l'appliquent pas lors d'une production écrite contextualisée. Ces étudiants n'utilisent pas de stratégies métacognitives comme la relecture ou l'utilisation, lorsqu'ils en ont la possibilité, d'un correcteur automatique.

Problématique professionnelle

Dans ce mémoire, il s'agit d'étudier pourquoi certains étudiants, lors d'une rédaction, n'optimisent pas leur potentiel en appliquant les connaissances déjà acquises pour améliorer la correction grammaticale ? Il est nécessaire donc d'explorer la notion d'acquisition avant de se poser la question : peut-on considérer comme acquise une connaissance si celle-ci n'est pas appliquée systématiquement ? Les catégories d'erreurs humaines seront définies afin d'isoler le type d'erreur qui nous intéresse. La théorie de la charge cognitive nous éclairera sur le fonctionnement de la mémoire lors d'une rédaction en L2. Ensuite, seront étudiés les courants méthodologiques dans la didactique des langues en L2 et leur impact sur la perception de l'importance de la correction de la langue. Enfin, nous verrons les conséquences de la motivation des étudiants et de leur perception de l'importance de la correction et le lien éventuel avec les notions de sentiment d'efficacité personnelle.

2. Cadre conceptuel

2.1. Erreur

Pour Pasini (2017) chaque erreur de langue a une cause profonde : si nous nous interrogeons, nous pouvons traiter la cause au lieu du symptôme. Ici nous allons définir le concept d'acquisition, explorer les catégories de l'erreur et constater les causes profondes des erreurs faites sur les notions estimées acquises par l'étudiant.

2.1.1. L'acquisition

Est-ce une contradiction de dire que les étudiants n'appliquent pas une règle qui est considérée comme acquise ? C'est précisément ce paradoxe qui va être exploré dans ce mémoire. Le dictionnaire *La langue française* donne la définition suivante du mot acquis : « Obtenu au bout d'un minimum de temps par un effort d'apprentissage ou par l'expérience personnelle » et « Connaissances, savoir-faire résultant de l'étude du travail, de l'expérience ». Toutefois, à quel moment une notion grammaticale peut-elle être estimée acquise ? Quand ils ne font plus jamais l'erreur, même par inattention ?

L'acquisition d'une L2 est souvent interprétée comme un processus socio-cognitif et alors que,

« la plupart des spécialistes utilisent les termes 'apprentissage linguistique' et 'acquisition linguistique' de manière interchangeable, ces termes diffèrent en réalité. L'apprentissage d'une langue fait référence à l'apprentissage formel d'une langue en classe. Par ailleurs l'acquisition d'une langue signifie l'acquisition de la langue avec peu ou pas de formation ou d'apprentissage formels. » (Euro Langues)

Porquier (1994) souligne que le terme peut être mis en opposition avec l'apprentissage ou vu comme un continuum acquisition/apprentissage, l'acquisition étant implicite et l'apprentissage explicite, et il évoque la nécessité du terme hyponymique « appropriation ».

Dans l'approche par compétences (APC) on parle '*Learning Outcomes*' dans le processus de Bologne (l'enseignement supérieur) ou des 'acquis d'apprentissage' attendus à la fin du programme, « c'est à dire ce qu'un étudiant sait, comprend et est capable de faire à l'issue de ce programme » (Paba, 2016 p.10). Paba continue en indiquant que ces acquis d'apprentissage sont associés à un niveau de maîtrise ou de progression attendue et doivent

être observables et évaluables. Reste à définir la maîtrise - est-ce toujours à l'exclusion des fautes d'inattention ?

Ici une notion grammaticale sera considérée comme acquise lorsque la règle est connue et comprise et l'étudiant est capable de réussir l'application de cette règle et de repérer des erreurs dans l'application de la règle dans des exercices courts et ce de nombreuses fois. Les acquis d'un étudiant diffèrent nécessairement d'un autre étudiant mais nos exemples de base (l'emploi du 's' au pluriel et 's' pour la 3^{ème} personne du singulier au présent) peuvent être considérés comme acquis pour la quasi-totalité des étudiants dans l'enseignement supérieur.

2.1.2. Les travaux de Reason sur l'erreur

Les travaux de James Reason seront étudiés pour comprendre comment on peut commettre des erreurs sur une notion estimée acquise et notamment l'historique de ses travaux fait par Larouzeé, Guarnieri et Besnard (2014). Les travaux de Reason se déclinent en cinq périodes, chacune avec sa thématique propre comme illustré dans la Figure 1. Les deuxième et troisième périodes nous intéressent particulièrement : Erreurs quotidiennes, inattention (1977-1987) et Classification des erreurs (1987-1990) ainsi que les publications *Absent Minded ?* (1982) et *Human Error* (1990) respectivement.

Thème	Période	Publication(s) marquante(s)
Désorientation, mal des transports	1967-1981	<i>Motion Sickness (1975)</i>
Erreurs quotidiennes, inattention	1977-1987	<i>Absent Minded? (1982)</i>
Classification des erreurs	1987 – 1990	<i>Human Error (1990)</i>
Accidents organisationnels, culture de sécurité Violations	1990 – 2000	<i>Managing the risk of organisational accidents (1997)</i>
Travaux appliqués en milieu hospitalier	2000 - 2013	<i>Human error : model and management (2000)</i> <i>Managing maintenance error (2003)</i>

Figure 1 : Thèmes de recherche de James Reason
Source : Larouzeé *et al.* (2014) p.3

Erreurs quotidiennes, inattention (1977-1987)

Reason partage une expérience qui l'amène à se focaliser sur cette thématique : un jour, lorsqu'il fait son thé matinal, il se fait distraire par son chat qui miaule de faim et il met les croquettes du chat dans sa théière au lieu des feuilles de thé habituelles. Il s'appuie alors sur les travaux de Norman (1981, 1983) et Ramussen (1982, 1983) sur les types d'erreurs et sur

la cognition. Reason distingue trois types d'erreur de base : le raté (*slip*) qui est une erreur d'inattention ; le lapsus (*lapse*) qui est un oubli et la méprise (*mistake*) qui représente un dysfonctionnement lors de la planification de la tâche (Figure 2).

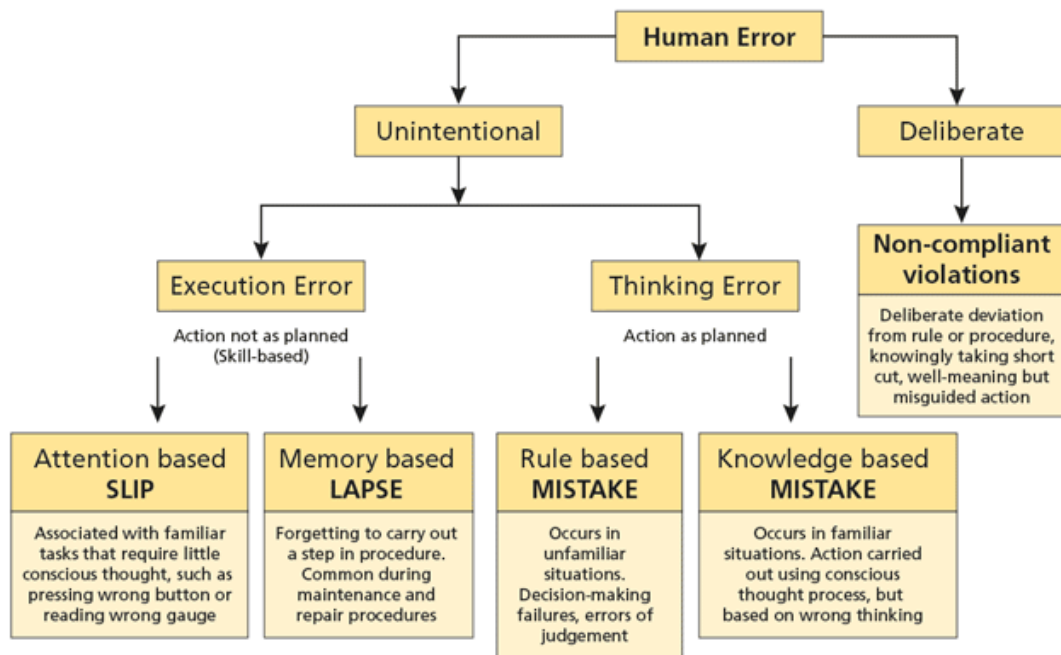


Figure 2 : Taxonomie de l'erreur humaine selon James Reason
Source : Maintenance & Engineering Journal

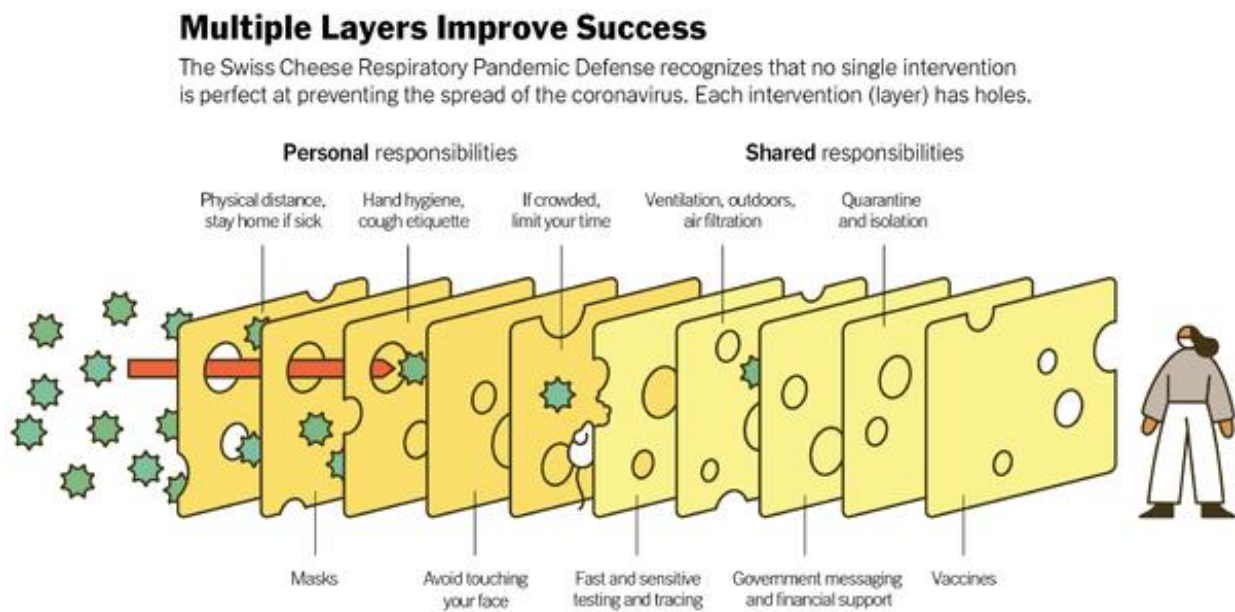
Classification des erreurs (1987-1990)

« La classification des erreurs peut s'envisager sous différents aspects (i) comportemental, (ii) contextuel ou (iii) conceptuel. Ces niveaux de classification correspondent à peu près aux questions 'Quoi ? Où ? Comment ?' » (Larouzeé et al., 2014) p.6.

Pour l'aspect comportemental, les caractéristiques de l'erreur (omission, répétition ...) sont considérées. Avec l'aspect contextuel, on constate que dans un même environnement, un individu ne refera pas nécessairement la même erreur, qu'il faut bien distinguer l'erreur de ses conséquences et enfin, qu'un même type d'erreur peut avoir des conséquences bien plus graves dans un contexte différent. On peut prendre l'exemple de la communication de l'aviation ayant lieu en 1977, lorsque 583 personnes sont mortes dans une collision entre deux Boeing 747 à Tenerife à cause d'un malentendu linguistique entre pilotes et tour de contrôle : « *third runway* » a été entendu comme « *first runway* ». Dans un autre contexte, si l'on demandait des directions pour trouver l'ascenseur par exemple, cette même erreur de communication n'aurait pas des conséquences aussi importantes. Au niveau conceptuel, Reason examine les mécanismes cognitifs qui seraient source de ces erreurs.

Modèle du fromage suisse

Ce modèle, qui a fortement marqué les sciences de la sécurité, a été publié par Reason dans son livre *Human Error* en 1990 : il y explore les mécanismes responsables de la production d'erreurs dans le contexte de l'industrie. Essentiellement, on considère l'erreur comme le résultat d'une accumulation de dysfonctionnements, et chaque mesure de précaution prise permet de réduire la probabilité de l'erreur. Par exemple pour qu'un client reçoive un produit défectueux, il faut non seulement un problème de maintenance de la machine, qui serait dû à une absence du personnel, mais aussi une politique de non-remplacement de personnel malade, le non-respect des consignes de qualité qui auraient dû repérer le défaut, etc. Reason propose une métaphore où l'erreur ou le défaut est représenté par les trous dans une tranche de fromage suisse, et les mesures de précaution sont représentés par la superposition d'autres tranches de fromage : avec chaque tranche superposée, il y a moins de probabilité d'avoir un trou qui traverse. La Figure 3 illustre ce modèle appliqué au contexte sanitaire du Covid-19. C'est un modèle qui a évolué au fil des années et qui a été adopté dans des domaines différents, séduisant par sa simplicité. Seul Reason semble questionner l'acceptation totale de son modèle.



Source: Adapted from Ian M. Mackay (virologydownunder.com) and James T. Reason. Illustration by Rose Wong

Figure 3 : Une illustration de la méthode du fromage suisse

Source : The New York Times

2.1.3. La Théorie de la Charge cognitive

Pour produire un texte dans sa langue maternelle, l'étudiant doit « repérer et organiser des suites d'information, [...] les 'traduire' linéairement à l'aide des moyens linguistiques [...] et

réviser sa production » tout en veillant au vocabulaire et à l'orthographe, la grammaire dont la conjugaison et la syntaxe, mais aussi la pertinence par rapport au but communicatif (Espéret, 1995 p.30). Ecrire dans une deuxième langue est un exercice complexe qui nécessite une exécution précise pour produire un texte linguistiquement correct (Nawal, 2018). Dixon et Nessel (1983) estiment que la production écrite est plus difficile que la compréhension orale, la compréhension écrite ou la production orale.

Sasaki (2002, 2004) démontre que les étudiants novices à l'écrit ont plus recours à la traduction de leur langue natale, ce qui surcharge l'utilisation la mémoire de travail. Cet alourdissement de la charge cognitive a comme conséquence une écriture de moindre qualité, avec un niveau de correction inférieur car ils réfléchissent d'abord dans leur langue maternelle, traduisent ensuite le vocabulaire dans la langue cible, puis doivent retenir cette information dans leur mémoire de travail et utiliser ces mots pour écrire des phrases (Nawal, 2018).

La Théorie de la Charge Cognitive (TCC) (Roussel *et al.* 2017) s'appuie sur une interprétation évolutionniste de l'architecture de la cognition humaine qui distingue les connaissances primaires et secondaires. L'acquisition des connaissances primaires évolue depuis des générations : son utilisation est intuitive, sans effort, par exemple parler sa langue maternelle. L'apprentissage d'une langue étrangère en tant qu'adulte s'appuierait, pour Roussel *et al.*, sur des connaissances secondaires, c'est-à-dire qu'il requiert un effort conscient et un enseignement explicite. Autrement dit nos cerveaux n'ont pas encore évolué pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde à l'âge adulte. La TCC nous apprend qu'il existe deux systèmes de mémoires : la mémoire à long-terme et la mémoire de travail. La mémoire de travail mobilise des fonctions exécutives (attention, contrôle, stratégies, inhibition) et a une capacité limitée (3-4 éléments d'information secondaires pour pas plus de 20 secondes sans entraînement).

2.1.4. Analyse

Les catégories d'erreurs présentées par Reason nous permettent de spécifier le type d'erreur en considération dans ce mémoire – par définition il s'agit de ratés (fautes d'inattention) et des lapsus (oublis). Les travaux de Roussel *et al.* (2017) sur la TCC démontrent qu'écrire dans une L2 implique une charge cognitive importante qui impacte le niveau de correction.

Le présent travail de recherche n'a pas l'objectif de remettre en question le niveau de connaissances des étudiants aujourd'hui, mais d'explorer la non-application de ce qu'ils ont déjà acquis. Commettre des fautes d'inattention est humain, mais en connaissance de ce

phénomène, on peut se demander pourquoi certains étudiants mettent en œuvre des stratégies métacognitives pour combler cette défaillance, tout comme dans l'industrie on met des barrières de précaution et pourquoi d'autres étudiants ne les appliquent pas. Dans le cas de la production de l'écrit en anglais, on peut imaginer des stratégies employées en amont, pendant et après l'acte d'écrire. En amont, l'étudiant pourrait étudier le vocabulaire et grammaire susceptibles d'être utiles. Pendant l'écriture, l'étudiant pourrait porter une attention particulière à la conjugaison des verbes. Après la rédaction, l'étudiant pourrait consacrer du temps à une relecture simple, orientée ou à l'aide d'une checklist de vérification des erreurs d'inattention classiques chez l'étudiant et fréquemment signalées par les enseignants. Enfin une solution, qui ne repose pas sur les connaissances de la langue cible mais plutôt sur des connaissances en bureautique, consiste à activer des logiciels du type correction automatique d'orthographe ou télécharger une application comme Grammar.ly : au-delà de faire une correction orthographique ou grammatical, cette application propose des améliorations (une pratique encouragée par beaucoup d'enseignants, qui peut se différencier de l'utilisation non raisonnée d'un traducteur type DeepL ou Google Traduction).

2.2. L'impact de l'approche par compétences et l'approche actionnelle

L'approche par compétences (APC) et l'approche communicative ont eu un impact fondamental sur l'importance accordée aux savoirs et aux savoir-faire pour les enseignants et, par conséquent, pour les étudiants. L'historique ces approches et l'impact qu'elles ont eu méritent donc d'être détaillés.

2.2.1. L'approche par compétences

Origines

Boutin (2004) explique que les origines de l'approche par compétences viennent du Taylorisme, une méthode d'organisation scientifique du travail industriel. L'APC a été expérimentée dans le système éducatif à partir des années soixante aux Etats-Unis, ensuite en Australie et en Europe avec le Royaume Uni, la Suisse et la Belgique parmi les premiers. Même un demi-siècle plus tard, la notion de 'compétence' n'est pas unanime, « tantôt [elle] désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation » (Boutin, 2004, p25-26). Il faut bien différencier compétences, objectifs et standards ; les fondements d'une compétence sont le savoir, le savoir-faire et un comportement.

Dans l'industrie, l'objectif porte sur la performance et dans l'éducation, sur « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » (Boutin, 2004 p27). Perrenoud (1998) remarque que cette façon de définir les compétences en éducation demeure problématique : « ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation » (p.27). Boutin remarque que les pouvoirs politiques préconisent « l'APC comme modèle éducatif unique sans prendre en considération l'impact d'une telle orientation sur les pratiques actuelles » (p. 27) et relève le dilemme auquel les enseignants font face aujourd'hui – réduire l'éducation à une préparation efficace à l'insertion professionnelle ou accompagner le développement de l'étudiant sous tous ses aspects (affectif, cognitif et social) ?

L'impact

En 2004, Boutin affirme que dans la quasi-totalité des pays occidentaux, les programmes sont exprimés en termes de compétences mettant « l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur savoir lui-même » (p. 29) et générant des craintes de plus en plus nombreuses que les compétences supplantent les connaissances, dans une société axée prioritairement sur la performance. L'apprenant est au centre de son apprentissage et prend la responsabilité de sa construction avec l'enseignant dans le rôle de facilitateur et on constate un allègement des curriculums pour le rendre possible. Dans le courant pédagogique de l'école nouvelle, l'apprenant détermine lui-même les objectifs à poursuivre. Il ne s'agit plus d'acquérir des connaissances mais de développer des compétences et savoir comment transférer telle ou telle compétence dans une autre situation : « il n'est plus question d'apprendre pour le simple plaisir de savoir ! » (p. 32).

La conception de l'évaluation est révélatrice : « Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît ici de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? » (p. 32). Boutin remarque que dans le cadre de l'APC, la majorité des établissements finissent par mettre en place une double évaluation – sur la démonstration du savoir, mais aussi sur le savoir lui-même.

Apports, limites et propositions

Les apports majeurs de l'APC, selon Boutin, seraient la discussion et le débat autour de la place de l'étudiant et le rôle de l'enseignant, la tension entre transmission et construction des connaissances, et le choix de mettre l'élève ou les connaissances au centre de l'apprentissage. Boutin critique toutefois l'imposition unilatérale de cette approche qui ne saurait répondre à toutes les questions qui se posent dans l'éducation aujourd'hui : « Les

situations d'apprentissage et les situations d'enseignement ne doivent être considérées comme antinomiques. Ne parle-t-on pas dans la littérature anglo-saxonne de *teaching-learning process* ? » (p.34).

Au Québec la Commission des états généraux, qui s'est tenue sur la situation de la langue française, « n'a pas réussi à établir un lien significatif entre l'APC et l'acquisition des connaissances » (p.35), malgré des retouches significatives visant à répondre à une inquiétude concernant la refonte des programmes basées sur la notion de compétences : il était estimé que cette dernière négligeait l'acquisition des connaissances en langue française. L'évaluation se montre particulièrement problématique, tenant compte presque exclusivement des comportements observables au lieu des savoirs véritables. Boutin propose tout d'abord d'éviter les oppositions inutiles comme celle de l'enseignement à l'apprentissage, puis par ailleurs d'accepter une démarche critique et dialectique et d'autre part, de favoriser l'innovation tout en tenant compte des acquis en s'appuyant sur la recherche.

Analyse

Dans le cadre de ce mémoire, je retiens de l'article de Boutin les éléments suivants. Avec l'APC, Boutin dénonce le fait que l'on n'apprenne plus pour apprendre, et il considère que c'est un système éducatif utilitaire avec une pression à être efficace dans la formation de nos jeunes. Il faut bien distinguer les valeurs et les objectifs de l'industrie et ceux de l'éducation d'un apprenant sous toutes ses dimensions. En observant la tension dans la polarité enseignement/apprentissage par exemple, on peut questionner les absolus et remettre en question l'uniformisation de nos approches. La conception de l'évaluation est cruciale - le savoir est au service de la compétence, mais il n'est pas évalué explicitement : seule l'activité observable est évaluée, pas forcément les apprentissages. Boutin parle de la démonstration du savoir, mais quand on évalue plusieurs savoirs simultanément, la difficulté est de les identifier et de jongler avec la multiplicité des objectifs.

2.2.2. L'Approche actionnelle

Les principaux courants de méthodologie dans la didactique des langues passent par la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-visuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle.

L'approche communicative des années 1980, basée sur le principe de la compétence de communication est bousculé par l'arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). Le CECRL, rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe, avec comme

objectifs « de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements de l'enseignement de différents pays ; d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues et d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les autorités éducatives à situer/placer et à coordonner leurs efforts » (CECRL Volume Complémentaire p25-26).

Il est rédigé autour de quatre axes : six niveaux communs ; cinq (ou six) activités langagières ; trois compétences communicatives et l'approche actionnelle (Figure 4).

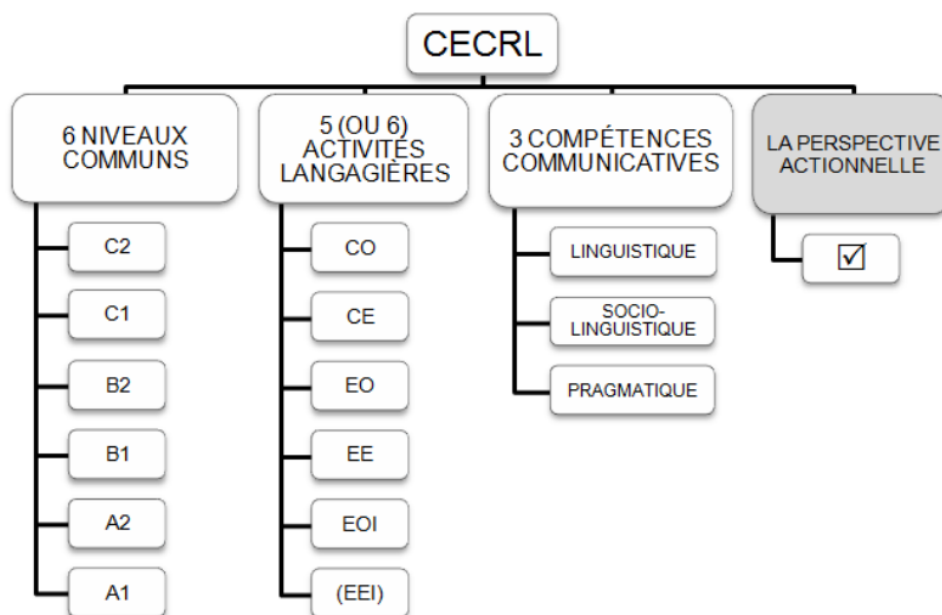


Figure 4 : Les quatre axes du CECRL
Source : Bagnoli *et al.* (2010) p.2

Les frontières entre les six niveaux communs sont floues, les niveaux sont sur un continuum à l'image des frontières entre couleurs dans un arc-en-ciel.

En 2018 un Volume Complémentaire du CECRL a été publié qui, entre autres, affine les descripteurs pour chaque situation et rajoute la compétence de médiation aux compétences de production, réception et interaction. Des grilles de compétence globale ou de compétence détaillée sont données³. La perspective de compétence est mise en évidence avec les descripteurs qui commencent par 'Je peux (faire)' au lieu de se concentrer sur les défaillances de l'apprenant (CECRL Volume Complémentaire p26). Ci-dessous vous trouverez deux exemples de grilles, générale et spécifique (Figures 5 et 6).

³ En bleu les descriptifs du CECRL publié en 2001, en noir les ajouts dans la version complémentaire publié en 2018

PRODUCTION ÉCRITE	
PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes clairs, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes clairs, bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. Peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de types d'écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au public cible, le type de texte et le sujet.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de la vie privée (par ex. ce qu'il/elle aime et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples. Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.

Figure 5 : Une grille générale du CERCL – Production Ecrite
Source : CERCL Volume Complémentaire p.78

CONTRÔLE ET CORRECTION		PROSIGN
C2	Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.	
C1	Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours. Peut s'autocorriger avec beaucoup d'efficacité.	
B2	Peut souvent auto corriger ses lapsus occasionnels, ses erreurs non systématiques et les légers défauts dans la structure d'une phrase. Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.	
B1	Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème. Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée. Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.	
A2	<i>Pas de descripteur disponible</i>	
A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>	
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>	

Figure 6 : Une grille spécifique du CERCL - Contrôle et Correction
Source : CERCL Volume Complémentaire p.83

Remarquons que dans la grille générale pour la Production Ecrite (Figure 5) il n'y a aucune mention de la correction de la langue, on privilégie les termes évoquant la clarté, la complexité et le registre du texte. Pourtant il existe une grille spécifique pour le contrôle grammaticale (Figure 7). Dans ce tableau on voit que les ratés qui nous intéressent apparaissent au niveau A2 : « commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord ». Aussi dans le niveau A2 on voit « peut utiliser des structures simples correctement », alors qu'il est possible d'écrire des structures complexes sans fautes et, dans un même texte, commettre des erreurs élémentaires : d'où le sujet de ce mémoire.

CORRECTION GRAMMATICALE		PROSIGN
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par ex. dans la planification ou l'observation des réactions de l'autre).	
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	
B2	A un bon contrôle grammatical. Des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.	
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. A un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes, bien qu'il/elle ait tendance à utiliser les structures complexes de façon rigide avec quelques inexactitudes.	
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général de ce qu'il/elle veut exprimer reste clair.	
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.	
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord ; le sens général reste cependant clair.	
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	

Figure 7 : Une grille spécifique du CERCL – Correction Grammaticale
Source : CERCL Volume Complémentaire p.139

On peut relever l'importance donnée dans le CECRL aux stratégies métacognitives comme la planification, la compensation ou encore le contrôle et correction (Figure 7). Sur cette grille on peut remarquer l'utilisation de quelques reprises de la terminologie proposée par Reason plus haut : lapsus et erreur. On voit que la compétence d'auto-correction est accordée à un niveau B2, un niveau assez élevé qui est requis dans la langue anglaise pour la remise de diplôme d'ingénieur en France. Les niveaux communs peuvent être attribués indépendamment pour de multiples actions différentes ce qui donne un profil CECR (Figure 8).

L'apport de la perspective actionnelle est que l'apprenant devient apprenant-usager et la tâche communicative devient une action qui n'est pas exclusivement langagière. L'objectif n'est plus d'apprendre à communiquer en langue étrangère, les langues sont au service d'un objectif d'action (Bagnoli *et al.* 2010 p1-5).

Bourguignon (2006) propose une mise en œuvre pédagogique de l'approche actionnelle avec une approche qu'elle qualifie comme « une approche communic-actionnelle » ou l'apprentissage et l'accomplissement de l'action coexistent au lieu de s'opposer : « la communication est l'action », (Dans Bagnoli *et al.* 2010 p7-8). Cette démarche « d'apprentissage-usage » transforme la rupture entre l'approche communicative et l'approche actionnelle, et remet en valeur l'importance de la langue.

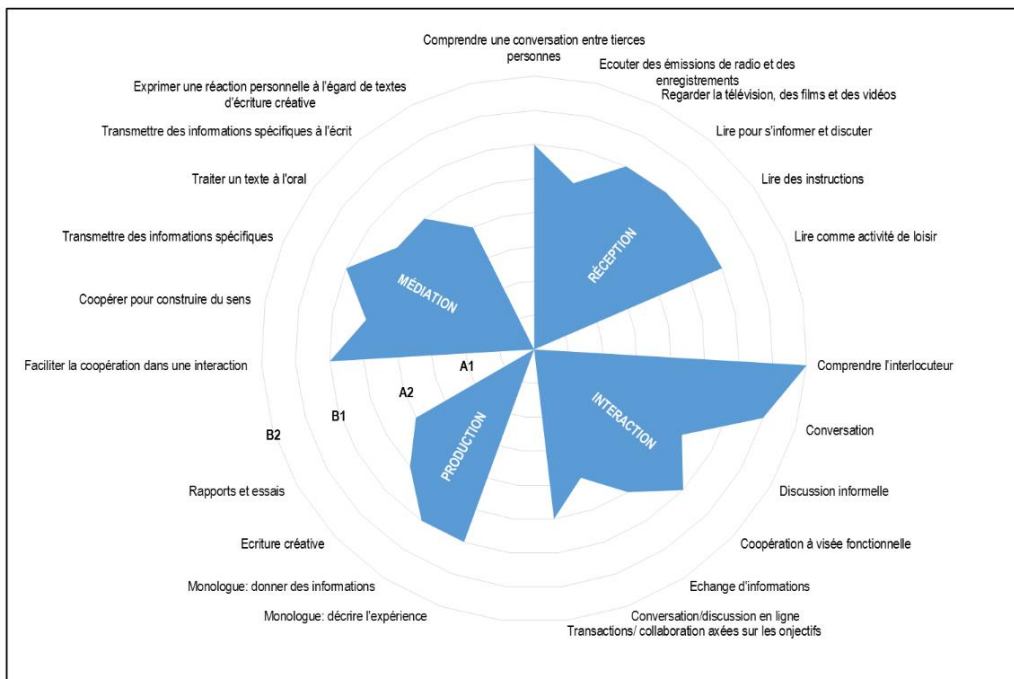


Figure 8 : Un profil CECR fictif
 Source : CERCL Volume Complémentaire p.38

En ce qui concerne ce mémoire on peut retenir l'importance de la situation communicationnelle mais aussi un questionnement sur la place de la langue et la correction autant dans une situation d'enseignement-apprentissage que lors des évaluations. Une importance est donnée aux stratégies métacognitives telles que l'autocorrection et la planification. La prochaine section va élaborer des facteurs qui peuvent influencer l'utilisation de ces stratégies métacognitives, une utilisation qui ne dépend pas nécessairement du niveau en L2.

2.3. Motivation & l'auto-efficacité

Nous avons vu que, la charge cognitive suscitée lors d'une production écrite en L2 est significative et que de faire des erreurs est humain. Pourtant, les étudiants peuvent mettre en œuvre des stratégies métacognitives pour pallier ce phénomène, telles que la relecture ou l'utilisation d'un correcteur d'orthographe automatique. Nous allons regarder de quelle façon la motivation et le sentiment d'auto-efficacité impactent l'utilisation de celles-ci.

2.3.1. Motivation

Amadiou et Tricot (2015) rappellent que les étudiants en réussite emploient des stratégies « d'organisation, d'élaboration et de métacognition » (p.1). Agir de tel façon est coûteux pour les étudiants, et nécessite de la motivation : au-delà d'avoir un niveau important de connaissances initiales, les étudiants en réussite sont « porteurs de motivations qui agissent sur leur engagement, leur persistance, et leur choix dans les tâches d'apprentissage » (p.1).

Darnon *et al.* (2006, p.1) précisent que « les étudiants peuvent poursuivre deux types de buts lorsqu'ils réalisent une tâche d'apprentissage : le but de maîtrise (désir d'apprendre, de développer des connaissances) et le but de performance (désir de mettre en avant ses compétences, ses capacités) ». Linnenbrink *et al.* (2008) catégorisent le but de performance à un degré supplémentaire en distinguant les étudiants qui souhaitent apparaître compétents ('approach based') de ceux qui souhaitent ne pas apparaître incompetents ('avoidance based'). En conséquence, Linnenbrink *et al.* proposent le modèle triptyque : « mastery, performance approach, and performance avoidance goal orientations » (paragraphe 2). De nombreuses études ont été effectuées pour étudier l'impact que la motivation de l'étudiant peut avoir sur sa réussite. En ce qui concerne le but de 'performance avoidance' l'accord, largement unanime, est que cela est nuisible à la réussite de l'étudiant. Un certain nombre de chercheurs ont trouvé un effet bénéfique du but 'performance approach', mais n'ont pas trouvé ce même phénomène avec le but de maîtrise (Harackiewicz *et al.*, 1998, Harackiewicz *et al.*, 2002, Midgley *et al.*, 2001).

Il est également pertinent de prendre en compte l'intérêt personnel pour la discipline et l'intérêt situationnel du cours.

« L'intérêt situationnel est un intérêt contextuel, de ce fait beaucoup plus labile que l'intérêt personnel. Bien que la distinction entre intérêt situationnel et intérêt personnel se soit imposée très tôt et fasse consensus chez les chercheurs, l'intérêt n'est jamais totalement individuel ou situationnel puisqu'il résulte de l'interaction personne-environnement. » (Chesnefroy 2007, paragraphe 2)

Chesnefroy considère que l'intérêt a toutes les caractéristiques de la motivation intrinsèque, mais quand on parle de l'intérêt situationnel, on voit que la dichotomie entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque n'est pas aussi évidente. C'est un stimulus externe qui impacte la motivation interne. Chesnefroy conclut que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont deux pôles d'un continuum et que l'intérêt personnel est dépendant du sentiment de compétence. Ce sentiment de compétence doit toutefois être suffisamment robuste pour ne pas être perturbé par le contexte situationnel. Les intérêts

personnels seraient absents chez les étudiants en difficulté, qui ont également des capacités d'autorégulation de l'effort peu développées.

2.3.2. Auto-efficacité

Pour mieux comprendre les facteurs qui peuvent impacter l'utilisation ou non des stratégies cognitives, il convient de se pencher sur la question de la motivation de l'étudiant et de sa perception d'auto-efficacité. Le concept d'auto-efficacité est introduit en 1977 par Bandura dans le domaine des sciences de l'éducation.

En 1986, Bandura démontre que les connaissances, compétences et performances antérieures ne sont pas toujours les meilleurs indicateurs de performance ultérieure, car la croyance sur sa capacité peut avoir un impact puissant sur le comportement. Non seulement l'auto-perception (*self-perception*) de sa propre capacité influence ce que l'on fait avec ses connaissances et compétences, mais elle détermine aussi leur acquisition. Pintrich & De Groot (1990) indiquent qu'un important degré d'auto-croyance (*self-belief*) se corrèle positivement avec l'utilisation des stratégies cognitives, ce qui améliore la performance.

Le sentiment d'auto-efficacité est formé à partir de ses expériences, que l'on interprète. Il y a quatre facteurs qui peuvent contribuer à cette formation de croyances. En ordre décroissant d'impact, on peut noter l'expérience de réussite (*mastery experience*) ; l'expérience des autres autour de soi ; la persuasion verbale (qu'il faut distinguer des encouragements 'gratuits' (*empty praise*)) et enfin l'état physiologique.

La perception d'auto-efficacité impacte la motivation, l'autorégulation, l'effort, la persévérance, et la résilience. Un fort sentiment d'auto-efficacité est associé à une haute performance et au bien-être, et les obstacles sont perçus comme des défis à relever. Avec un faible sentiment d'auto-efficacité, les obstacles sont vus comme un danger à éviter et les étudiants concernés ont la perception que les exercices sont plus difficiles qu'ils ne le sont en réalité. Bandura (1986, 1997) maintient même que les croyances d'auto-efficacité sont le facteur clef de l'agentivité (*human agency*).

Quelques résultats de recherche sur le thème d'auto-perception

Les croyances d'auto-efficacité sont mesurées selon trois dimensions : le niveau de difficulté de la tâche, le degré de spécificité ou de généralité de la tâche, et la force de conviction de cette croyance.

Pajares (1997) souligne les problèmes récurrents dans la recherche effectuée sur l'auto-efficacité et il suggère des moyens pour éviter ces écueils. Pour augmenter la fidélité des

conclusions, il préconise de se référer à une tâche spécifique au lieu de se contenter de généralités et d'exprimer les items en termes de capacité ('*can*') plutôt qu'intention ('*will*').

Bandura & Schunk (1981) et Bouffard-Bouchard (1990) soutiennent quant à eux que l'auto-efficacité impacte la performance par le biais de l'effort, de la persistance et de la persévérance. Bouffard-Bouchard *et al.* (1991) ont démontré que les étudiants avec un sentiment auto-efficacité élevée mettent en pratique plus de stratégies d'autorégulation à chaque niveau d'activité.

Zimmerman *et al.* (2000) ont mis au jour les liens entre la perception d'auto-efficacité, l'autorégulation et la performance et Pintrich & De Groot (1990) ont mis en évidence le lien entre l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives avec la persévérance, c'est-à-dire combien de temps les apprenants perdurent devant un obstacle, leur résilience dans une situation difficile.

Plus particulièrement il existe des études dans le domaine des mathématiques et de l'écriture. Dans le premier domaine, l'auto-efficacité en mathématiques a un impact direct plus important sur l'aptitude à résoudre des problèmes ($r = .545$)⁴ que l'auto-concept (*self-concept*), l'utilité perçue ou l'expérience antérieure (Pajares & Miller, 1994). Dans le second, la perception de l'auto-efficacité a un impact direct sur la performance à l'écrit ($r = .395$) (Pajares & Johnson 1996). Pajares questionne la prédominance causale et détermine qu'il est bien difficile de déterminer si la performance a un effet sur la perception, ou vice versa.

Application

Les recherches sur l'auto-efficacité ont montré l'intérêt, pour les enseignants, d'effectuer un travail sur leur propre sentiment auto-efficacité pour identifier des jugements qui ne se justifient pas, de concevoir et de mettre en place des interventions qui permettent d'acquérir en parallèle des compétences et de la confiance, de ne pas oublier l'impact que le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant influence l'étudiant et de privilégier l'expérience de réussite plutôt que d'inonder les étudiants d'encouragements non-mérités.

Pour comprendre pourquoi certains étudiants maximisent leur niveau de correction en employant des stratégies métacognitives, il convient de mesurer les motivations des étudiants et les pratiques des étudiants en situation de réussite. On peut également se demander dans quelle mesure la perception d'auto-efficacité des étudiants agit sur leur niveau de correction dans une tâche d'écriture en langue anglaise, sur leur utilisation des stratégies métacognitives, sur l'effort, la persévérance et la perception d'utilité de correction.

⁴ r varie entre -1 et 1 avec ' 1 ' indiquant une corrélation positive parfaite, ' 0 ' aucune corrélation, et ' -1 ' une corrélation négative parfaite

2.4. Questions de recherche

Pourquoi certains étudiants n'utilisent pas, peu ou mal des stratégies métacognitives pour optimiser l'application de leurs connaissances lors d'une production écrite située ?

Pour les étudiants qui savent qu'il y a souvent des erreurs dans une première version de texte car ils se sont concentrés sur la transmission d'un message, pourquoi n'utilisent-ils pas des stratégies métacognitives pour compenser ce phénomène, sachant qu'ils ont les connaissances nécessaires, qu'ils ont accès aux outils et qu'ils ont le temps suffisant pour le faire ? Par exemple dans un premier temps faire la rédaction et dans un deuxième temps faire une relecture ciblée ou encore tout simplement activer la correction automatique de l'orthographe ?

Le cadre conceptuel adopté nous conduit à formuler les trois hypothèses suivantes :

- **H₁** : L'influence de l'approche par compétences fait que le fond l'emporte sur la forme, la communication prime sur la correction. Autrement dit les étudiants privilégient un but de performance en communication par rapport à un but de maîtrise de la langue.
- **H₂** : Il existe un manque de motivation ou d'intérêt, que ce soit l'intérêt personnel ou l'intérêt situationnel du cours. Autrement dit ils ne perçoivent pas l'importance de l'anglais ou les cours d'anglais.
- **H₃** : Un faible sentiment d'auto-efficacité dans la maîtrise de la langue anglaise mène à une sous-utilisation des stratégies métacognitives. Autrement dit, les étudiants qui ne se perçoivent pas comme forts en anglais et/ou pensent que progresser en anglais est difficile vont moins mettre en pratique des stratégies métacognitives pour améliorer leur texte.

3. Approche méthodologique

3.1. Actions

Pour tester les trois hypothèses émises ci-dessus, je propose une approche hybride avec des éléments qualitatifs pour comprendre les valeurs, croyances et perceptions des répondants d'une part, des éléments quantitatifs pour interroger les connaissances et comportements d'autre part, réunis dans un questionnaire étudiant.

En complément de cette démarche, pour faire face à tout biais éventuel de ma part et vérifier la possibilité d'un éventuel transfert de la démarche dans d'autres matières, j'ai demandé un retour qualitatif par courrier électronique à des collègues enseignants de mon IUT (Institut Universitaires de Technologie) en anglais, expression-communication et mathématiques pour voir si le constat de départ sur les erreurs basiques était partagé.

3.2. Contexte

Les étudiants et les enseignants interrogés viennent du cadre des IUT. Les étudiants préparent le DUT (Diplôme Universitaire Technologique), un diplôme du niveau Bac+2 qui vise la polyvalence et la professionnalisation avec une poursuite d'étude plus importante que pour les BTS par exemple, mais qui permet également une insertion professionnelle immédiate. Il existe 112 IUTs en France métropolitaine et DROM-COM, avec vingt-quatre spécialités réparties dans plus de 670 départements. Les étudiants ont un Baccalauréat Général pour 65%, tandis qu'un tiers sont diplômés d'un Baccalauréat Technologique. Le taux de réussite à l'IUT au niveau national est en moyenne 70%⁵. L'anglais L2 est un cours obligatoire pour toutes les spécialités. Les connaissances sont évaluées tout au long de l'année et une présence assidue est obligatoire.

3.3. Recueil de témoignages enseignants

Au départ, un échange vocal en visio-conférence enregistré avait été prévu pour faire des échanges avec plusieurs enseignants. La crise du COVID-19 et le basculement du DUT (2ans) en Bachelor Universitaire de Technologie (BUT en 3 ans) pour la rentrée 2021 a empêché cette rencontre synchrone. J'ai donc opté pour un courrier électronique et donc une communication individuelle asynchrone.

⁵ Source : Diplomeo.com

Trois collègues d'expression et communication, deux collègues de mathématiques à l'IUT de Toulouse et une trentaine de collègues enseignant de langues à l'IUT au niveau local et national ont été contactés. Pour les enseignants d'anglais le mail commence par les remercier d'avoir transmis le questionnaire aux étudiants (Annexe 2.1.), ensuite le constat a été exposé et leur avis a été demandé :

« Je m'intéresse également à la perception des enseignants de comment leur métier a changé depuis 15 ans, notamment par rapport à la correction et l'aisance des étudiants en anglais et comment cela a pu évoluer pendant ce temps. »

Il leur était demandé de partager leur constat personnel en quelques lignes par retour de courrier électronique. Pour les enseignants d'expression-communication et mathématiques un mail similaire a été envoyé mais en exposant simplement le contexte de la demande et comment le constat pourrait être transféré dans leur discipline :

« Le constat de départ est qu'il y a 20 ans le métier de l'enseignant de l'anglais était surtout d'encourager une prise de parole fluide et gommer la peur de l'erreur. [...]

Aujourd'hui les étudiants s'expriment très fluidement, mais n'ont justement plus peur de l'erreur, ni à l'oral ni à l'écrit. Leurs copies peuvent être très riches avec une utilisation de structures grammaticales très complexes, utilisées à bon escient, mais aussi avec une multitude d'erreurs basiques type oubli du 's' au pluriel ou le 's' du 3e personne singulière. Pourquoi font ils ces erreurs sur des choses 'acquises' (ils connaissent la règle et savent l'appliquer pour un quiz, mais ne l'applique pas lors d'un écrit plus long) ? Et pourquoi ils n'utilisent pas des stratégies comme la relecture ou l'activation de la correction automatique sur Word par exemple? [...]

Je me demandais si ce phénomène est aussi présent dans d'autres disciplines. [...]

Si vous avez 5 minutes, pourriez-vous me faire un petit retour pour partager votre constat dans votre discipline ? »

Méthode d'analyse

Une analyse par fréquence de mots a été effectuée sans donner de résultat conclusif puisque le nombre de réponses a été très faible. Une analyse individuelle a été faite listant leurs constats et leurs explications éventuelles en connexion avec le sujet du mémoire.

3.4. Elaboration du questionnaire étudiant

Les questions nécessaires pour valider ou infirmer le constat, pour renseigner les hypothèses émises et pour détailler quelles variables pourraient moduler la validité de ces hypothèses ont été élaborées, et sont consultables dans le tableau 1. Les numéros de question Q1-Q12 correspondent à l'ordre de présentation dans le questionnaire final.

Tableau 1 : Questions du questionnaire étudiant classées par hypothèse

Le constat
<p>Q4</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai conscience de mes erreurs le plus récurrentes à l'écrit en anglais - J'oublie d'appliquer des règles que je connais très bien à l'écrit en anglais (par ex. omettre un 's' au pluriel de certain noms)
H₁ : Le fond l'emporte sur la forme, la communication prime sur la correction.
<p>Q4bis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je trouve que faire des erreurs de base à l'écrit (par ex. omettre un 's' au pluriel de certains noms) empêche la communication - Je trouve que faire des erreurs de base à l'écrit (par ex. omettre un 's' au pluriel de certain noms) est gênant <p>Q6 Pendant que j'écris en anglais je focalise sur</p> <ul style="list-style-type: none"> - le contenu / mes idées - être compris - avoir une bonne note - la correction de la langue
H₂ : Il existe un manque de motivation ou d'intérêt.
<p>Q3bis Je pense ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - que savoir communiquer à l'écrit est utile - que les cours d'anglais dans l'enseignement supérieur me sont utiles
H₃ : Un faible sentiment d'auto-efficacité dans la maîtrise de la langue anglaise mène à une sous-utilisation des stratégies métacognitives.
<p>Q3 Je pense ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - être fort.e en anglais - qu'on peut progresser facilement en anglais <p>Q5 Avant d'écrire en anglais ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'effectue des recherches de vocabulaire ou grammaire qui me semblent utiles - j'e m'efforce d'organiser mes idées - je fais un brouillon si le temps le permet <p>Q7 Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - je relis mon travail pour vérifier le contenu

- je relis mon travail pour repérer et corriger des erreurs
- je fais relire par quelqu'un d'autre pour mieux comprendre mes erreurs
- j'utilise la correction automatique de l'orthographe (sur Word par exemple)
- j'utilise un logiciel type Grammar.ly qui donne des conseils/corrections au niveau de la grammaire

Variables qui peuvent moduler la validité des hypothèses

Q1 Je suis en : *Première Année / Deuxième Année / Licence*

Q2 Je suis : *femme / homme / je ne préfère ne pas répondre*

Q8 Note anglais au baccalauréat : *<6 / 6-8 / 8-10 / 10-12 / 12-14 / 14-16 / >16 / je ne sais pas*

Q9 TOEIC Officiel : *>120 / 120-225 / 225-550 / 550-785 / 785-945 / >945 / je ne sais pas*

Q10 Examen Cambridge : *Key English Test / Preliminary English Test / First Certificate in English / Certificate in Advanced English / Certificate of Proficiency / Je ne sais pas*

Q11 CEFR (auto-évaluation) : *A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 / Je ne sais pas*

Q12 Etudiant bilingue : *J'ai de la famille anglophone / J'ai vécu dans un pays anglophone / Je parle anglais couramment*

Les variables étudiées pour leur effet sur la validité des hypothèses sont l'année d'étude (Q1), le genre (Q2) et le niveau d'anglais (Q8 à Q12). Pour ce dernier niveau, ont été demandés la note d'anglais au baccalauréat, l'autoévaluation CEFR, les certifications internationales et enfin une question sur les étudiants qui sont bilingues (la seule question avec la réponse non-obligatoire).

Le choix a été fait d'avoir un maximum d'affirmations à choix unique avec réponse requise d'une part, et d'autre part des affirmations positives et simples à la première personne pour avoir une utilisabilité optimale des résultats. Une échelle de Lickert avec quatre réponses possibles a été utilisée quand les répondants devaient donner un avis, ne permettant pas des réponses neutres qui seraient inutilisables : 1 Totalement d'accord, 2 D'accord, 3 Pas d'accord, 4 Pas du tout d'accord. Lorsque l'échelle de Lickert n'est pas utilisée, les réponses possibles sont données en italiques.

Un questionnaire étudiant anonyme (Annexe 2.1.) a été élaboré avec ces questions sur Google Forms intitulé 'La perception de l'importance de la correction à l'écrit en anglais'. Les questions ont été organisées en cinq sections pour donner un ordre logique pour le répondant. Ces sections portent les intitulés suivants : 'l'Introduction', 'Mon Profil', 'Mes perceptions de l'anglais', 'Le processus d'écrire en anglais' et 'Mon niveau d'anglais'. La section sur le niveau d'anglais vient en dernier pour ne pas influencer les réponses aux questions précédentes. Chaque section s'affiche sur une page individuelle afin de permettre

une lisibilité optimale et de ne pas démotiver les répondants. La lisibilité, l'impartialité et l'utilisabilité du questionnaire ont été améliorées et validés grâce à la relecture par ma tutrice, par plusieurs collègues et par quelques étudiants en amont du lancement.

Un lien vers le questionnaire a été envoyé par courrier électronique le 16 mai 2021 à une trentaine d'enseignants d'anglais à la fois au niveau local et national dont j'ai fait la connaissance à l'IUT. Ce courrier a été l'occasion d'expliquer le contexte du questionnaire en demandant, si possible, de bien vouloir transmettre le lien aux étudiants de DUT et de Licence, en formation initiale et continue. Le contexte du master a été fourni et un temps indicatif de réponse de 5 minutes a été donné, avec un délai souhaité de réponse de 2 semaines à partir du jour de l'envoi du courrier. L'intermédiaire qui introduit le questionnaire aux étudiants est donc quelqu'un de confiance ou du moins quelqu'un qui leur est familier.

Au début du questionnaire, un texte introductif présente qui je suis et le contexte des études dans lequel le questionnaire a été élaboré. Le texte explique que les réponses sont anonymes, qu'il faut être étudiant à l'IUT pendant l'année 2020-2021 pour y répondre, la durée indicative est précisée et ils sont remerciés pour le temps qu'ils y accordent.

3.4.1. Méthode d'analyse

L'analyse sera présentée d'abord pour les réponses par section (sauf section 1, l'introduction) avant de faire une analyse plus fine en croisant les données.

Le logiciel Jamovi a été utilisé pour croiser les données dans le but d'investiguer d'éventuelles corrélations entre les réponses à certaines questions. Pour utiliser ce logiciel, il convient d'abord de remplacer toutes les réponses par des chiffres selon la gradation citée ci-dessus.

Pour le genre, une valeur de 1 a été attribuée aux réponses 'Femme', et une valeur de 2 aux réponses 'Homme'. Les rares réponses 'Je ne préfère pas répondre' ne seront pas traitées.

Pour comparer la cohérence entre les niveaux d'anglais déclarés, les réponses ont tous été converties sur une échelle de 1-6 basée sur le CEFR⁶. Grâce à la Figure 9, on peut le comparer avec le TOEIC et les examens Cambridge sur la même échelle 1-6. Pour le Baccalauréat, j'ai choisi de donner 6 niveaux également, distribués ainsi : >16, 14-16, 12-14, 10-12, 8-10 et >8 (amalgame des réponses 6-8 et <8 qui n'ont eu 6 réponses entre les 2). Les données des étudiants bilingues ne sont pas faciles à utiliser car trop peu nombreuses. Ces données n'ont pas été exploitées par manque d'utilité et utilisabilité.

⁶ *CEFR, Common European Framework of Reference for Languages* (CECRL en français)

Pour les questions à choix multiple, l'échelle de Lickert proposée a été problématique. L'échelle était affichée avec des valeurs chiffrées : « 1 Totalemment d'accord », « 2 D'accord ».... Rétrospectivement l'analyse aurait été plus intuitive si le score maximum de 4 avait été associé avec l'affirmation. De plus, le croisement des données a mis en évidence la nécessité d'homogénéiser les valeurs et d'affecter 4 points à « Totalemment d'accord », 3 points à « D'accord » Le détail des réponses est consultable dans l'annexe 2.1..

TOEFL	IELTS	TOEIC	Cambridge exam	CEFR Level	Skill level
Comparison chart of English certificates to European levels					HigherEd me
118-120	9		CPE	C2	
115-117	8.5		CPE	C2	Mastery or proficiency
110-114	8	975-990	CAE / CPE	C2/C1	
102-109	7.5	966-974	CAE	C1	
94-101	7	945-965	CAE	C1	Effective operational proficiency
79-93	6.5	900-960	FCE	C1/B2	
65-78	5.5-6.0	785-940	FCE	B2	Vantage or upper intermediate
53-64	4.5-5	785-795	FCE	B2/B1	
41-52	4	670-780	PET	B1	
35-40	3.5	550-665	PET	B1	Threshold or intermediate
30-34	3	225-545	KET	A2	Waystage or elementary
19-29	2.0-2.5	171 -220		A1	
0-18	1.0 - 1.5	120 -170		A1	Breakthrough or beginner

Figure 9: Comparaison des certifications internationales d'anglais
Source : HigherEdMe

Pour les corrélations, la valeur r de Pearson sera donnée entre parenthèses. Cette valeur varie entre -1 et 1, '1' indiquant une corrélation positive parfaite, '0' aucune corrélation, et '-1' une corrélation négative parfaite. Je m'appuierai sur la Figure 10 pour l'interprétation du r de Pearson. La valeur-p varie entre 0 et 1, plus la valeur-p est faible, le plus le résultat r de Pearson est significatif. Aujourd'hui une valeur-p inférieure à 0,05 est considérée comme la référence pour jauger la qualité statistique d'une expérience⁷. N est le nombre de réponses analysées et sera spécifié uniquement si tous les répondants n'ont pas répondu.

Size of Correlation	Interpretation
.90 to 1.00 (-.90 to -1.00)	Very high positive (negative) correlation
.70 to .90 (-.70 to -.90)	High positive (negative) correlation
.50 to .70 (-.50 to -.70)	Moderate positive (negative) correlation
.30 to .50 (-.30 to -.50)	Low positive (negative) correlation
.00 to .30 (.00 to -.30)	negligible correlation

Figure 10 : Tableau d'interprétation de Pearson's r
Source : Towards Data Science

⁷ Source : pourlascience.fr

4. Résultats

Les résultats seront analysés en fonction de nos hypothèses de recherche, pour rappel :

- **H₁** : L'influence de l'approche par compétences fait que le fond l'emporte sur la forme, la communication prime sur la correction. Autrement dit les étudiants privilégient un but de performance en communication par rapport à un but de maîtrise de la langue.
- **H₂** : Il existe un manque de motivation ou d'intérêt, que ce soit l'intérêt personnel ou l'intérêt situationnel du cours. Autrement dit, ils ne perçoivent pas l'importance de l'anglais ou des cours d'anglais.
- **H₃** : Un faible sentiment d'auto-efficacité dans la maîtrise de la langue anglaise mène à une sous-utilisation des stratégies métacognitives. Autrement dit, les étudiants qui ne se perçoivent pas comme forts en anglais et/ou pensent que progresser en anglais est difficile vont moins mettre en pratique des stratégies métacognitives pour améliorer leur texte.

4.1. Témoignages enseignants

Concernant le courrier électronique envoyé aux enseignants d'anglais et d'expression-communication, il y a eu 2 réponses des anglicistes et 1 réponse d'un collègue d'expression-communication qui peuvent être consultées dans leur intégralité dans les annexes 1.2., 1.3. & 1.5.. Les noms ont été remplacés par les initiales par souci de confidentialité. Le nombre de réponses est trop faible pour apporter des résultats significatifs : j'ai toutefois retenu quelques éléments saillants pour éclairer mon analyse de l'enquête auprès des étudiants.

Le premier enseignant de langues 'SL' a fait les constats suivants : une amélioration de la compréhension de l'oral, des connaissances de tournures idiomatiques et plus généralement de l'anglais courant mais des difficultés avec les structures syntaxiques de base, la mobilisation de leurs connaissances et

*« [une capacité détériorée] des étudiants à produire des énoncés écrits grammaticalement corrects, en particulier leur capacité à détecter et à corriger par eux-même(sic) une erreur. En français tout d'abord et partant en anglais d'autant plus »
(enseignant SL)*

'SL' a proposé des hypothèses pour ces constats : « L'essor plate-formes (sic) de streaming, jeux vidéo en ligne, réseaux sociaux et applications sociales » et « les outils numériques » plus généralement.

L'enseignant d'anglais 'DL' constate que les étudiants utilisent des outils comme des traducteurs non seulement pour écrire, même lors des évaluations non surveillées, mais également pour comprendre les consignes :

« Les étudiants ne voient pas l'intérêt d'apprendre ni même de réfléchir en anglais ... ils ont beaucoup de mal à faire de la communication et ont tendance à se contenter d'annoncer ce qu'ils ont écrit ou appris par cœur de manière scolaire. L'anglais comme outil de communication est souvent difficile à faire passer auprès d'une partie des étudiants. » (enseignant DL)

L'hypothèse émise par 'DL' sur le pourquoi de ces constats est « l'émergence des traducteurs en ligne ». Par conséquent cet enseignant a uniquement recours à des devoirs écrits surveillés et s'appuie énormément sur l'expression et interaction orale, mais il admet que cela « ne résout pas le problème ».

'NL', enseignante d'expression et communication, fait partie d'une équipe disciplinaire qui s'interroge justement sur la question d'application des connaissances grammaticales. Lors de l'évaluation en fin de deuxième année de l'IUT, ils ont articulé deux épreuves : « l'une centrée sur un résumé de texte argumentatif et l'autre de pure maîtrise de la langue ». Un cahier d'exercices a été fourni aux étudiants avec des rappels de base dont des homophones, des règles pour choisir la bonne terminaison en [é] etc. et des liens vers des vidéos d'explication ou des sites d'entraînement. Les résultats de l'épreuve ont conduit l'enseignante à faire le constat suivant :

« Il est frappant de constater que la plupart des étudiants capables de repérer des erreurs et de choisir les formes linguistiques correctes dans un exercice ciblé sur ces questions ne maintiennent généralement par (sic) leurs efforts dans l'exercice du résumé, exercice au sujet duquel on a pourtant largement insisté sur la nécessité d'une expression correcte. » (enseignant NL)

Elle donne plusieurs exemples dont les 2 suivants qui sont croisés avec leur note à l'épreuve de langue (la note moyenne de l'épreuve de langue étant un peu en dessous de 12/20) :

« L'apparition du numérique à permis de les informatisés mais cela ne les rends pas infailibles' (-> 16/20 à la partie spécifique sur la langue!) » (extrait d'une copie étudiant reporté par enseignant NL)

« Cependant le nombre de données accumulées, nous poussent a utiliser ces algorithmes' (-> 15,5/20 sur la partie portant sur la langue...) !) » (extrait d'une copie étudiant reporté par enseignant NL)

NL en conclut que la correction de la langue est oubliée lors de l'application, même s'ils ont réussi l'épreuve sur la correction sur la langue.

Le nombre de réponses peut être vu comme décevant et à travers ces trois témoignages nous ne pouvons pas faire des généralisations sur l'avis de tous nos collègues, en effet il se peut que seuls les collègues qui se sentaient concernés aient répondu. Toutefois, on voit que le constat sur l'application de leurs connaissances en correction est partagé de leur part non seulement en langue étrangère, mais également dans leur L1 et cela est considéré comme problématique. La perception de la motivation des étudiants pour apprendre l'anglais et la primauté de la communication sur la correction n'est pas uniforme entre répondants, il serait donc intéressant de voir directement les résultats du questionnaire.

Au passage, on peut noter lors de ces échanges entre collègues des fautes d'inattention de ma part et de la part de deux des trois répondants, ce qui montre que les étudiants ne sont pas les seuls à faire ce genre d'erreur. L'erreur est bien humaine, chez les étudiants comme chez les enseignants. Les erreurs ne sont pas directement comparables puisque le contexte n'est pas le même : d'un part, pour les étudiants, on parle d'un contexte d'enseignement-apprentissage et même d'évaluations alors que les enseignants font un échange de mail informel ; de l'autre part les enseignants s'expriment dans leur L1. Je peux rentrer en plus de détail en ce qui concerne mes erreurs : je m'exprime dans une L2, comme les étudiants, mais dans le cadre d'un échange informel par mail avec des collègues proches dans un premier temps, mais dans un deuxième temps ces erreurs sont présentes dans un mémoire de M2, donc une situation d'évaluation tout comme les étudiants. L'objectif de ce mémoire n'est pas d'évaluer le niveau de langue, mais la correction de la langue impacte la notation tout de même.

J'ai pris le temps d'évaluer l'exactitude des hypothèses en s'appuyant dans un premier temps sur ma propre expérience. La première hypothèse 'le fond importe sur la forme' semble valide en ce qui concerne mes propres erreurs, même si, comme les étudiants, la correction est tout de même importante à mes yeux, d'autant plus que l'erreur est le sujet du mémoire. L'hypothèse 2, 'un manque de motivation ou d'intérêt' ne semble pas être valide, ni d'ailleurs adaptée à ma situation. Je suis tout à fait motivée et intéressée par mes activités, mais l'objectif de mes activités n'est pas l'apprentissage de la langue donc cette hypothèse n'a pas de sens pour ma situation. En ce qui concerne l'hypothèse 3, 'Un faible sentiment d'auto-efficacité' dans la maîtrise de la langue anglaise 'mène à une sous-utilisation des stratégies métacognitives' je peux affirmer que je passe toujours par plusieurs étapes comme faire un brouillon, se relire, se faire relire par un tiers ou utiliser un correcteur automatique, même si je ne les emploie pas tous à chaque fois. Concernant le sentiment d'auto-efficacité, même si je suis fière de mon niveau global en français, je suis consciente

qu'identifier le genre des noms est loin d'être acquis, et les accords demandent encore des efforts. En ce qui concerne mon niveau de français, je me base, comme les étudiants, principalement sur les résultats de test. En 2019, lors du passage du 'Test de connaissance du français' j'ai obtenu le niveau global C2 ainsi qu'un niveau C2 en 'maîtrise des structures de la langue' après vingt ans de vie en France. En conclusion, l'hypothèse 1 expliquerait au mieux ce phénomène d'erreurs pour ma part.

4.2. Questionnaire étudiant

Grâce aux collègues et aux étudiants, 503 réponses au questionnaire ont été obtenues en l'espace de quinze jours. Même si le nombre de répondants est important, il n'a pas été possible de connaître rigoureusement le nombre d'étudiants auquel le questionnaire a été envoyé pour déterminer le taux de participation. Cependant, le nombre absolu de réponses permet le développement d'une analyse intéressante qu'il faudrait consolider par ailleurs.

4.2.1. Analyse par section

Section 2 : Mon profil

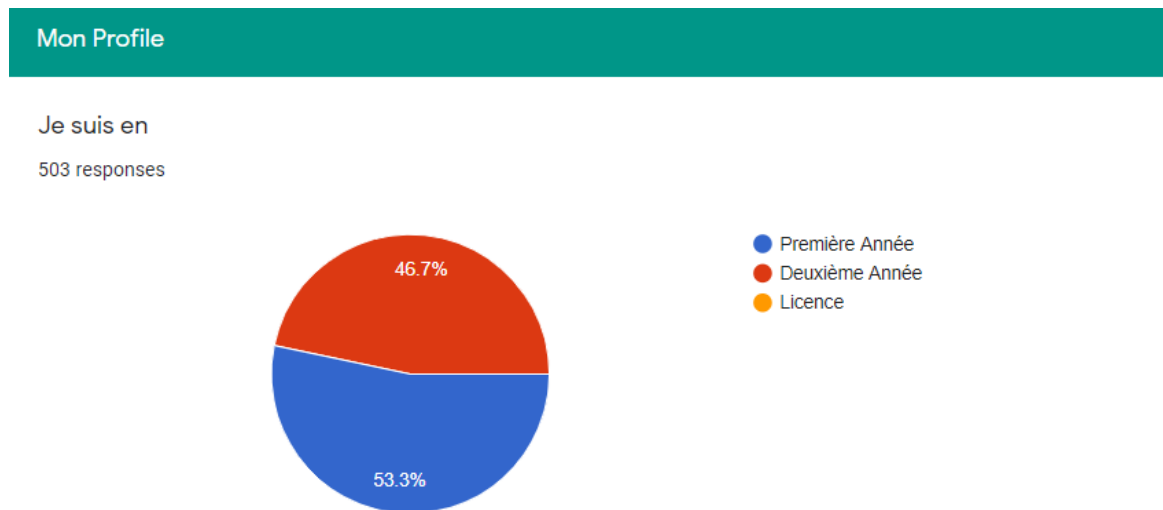


Figure 11 : Questionnaire Etudiant - Question 1

Dans la section qui sonde le profil des répondants, aucune réponse n'a été recueillie auprès d'étudiants de licence : il se pourrait que ces derniers aient été sur le lieu de l'entreprise au moment du questionnaire, comme il a été le cas à Toulouse. La répartition des étudiants de première et de deuxième année a été respectivement de 53,3% et 46,7% ce qui correspond globalement à la répartition nationale.

Je suis

503 responses

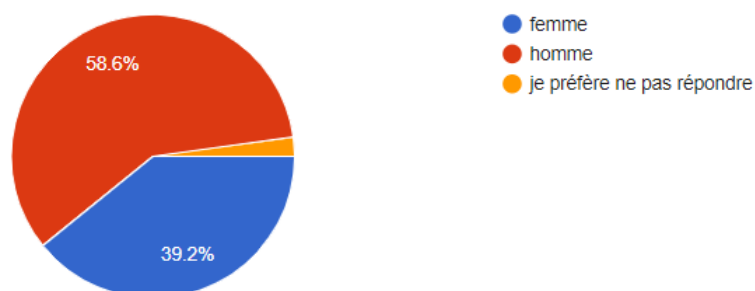


Figure 12 : Questionnaire Etudiant - Question 2

Plus d'hommes ont répondu que des femmes mais cela s'approche de l'équité homme/femme au niveau national à l'IUT : toutes spécialités confondues la part des femmes inscrites en DUT était de 40,7% en 2019-2020⁸.

Ni la spécialité ni l'établissement n'ont été sondés pour ne pas pouvoir associer les réponses à un enseignant en particulier.

Section 3 : Mes perceptions de l'anglais

Je pense ...

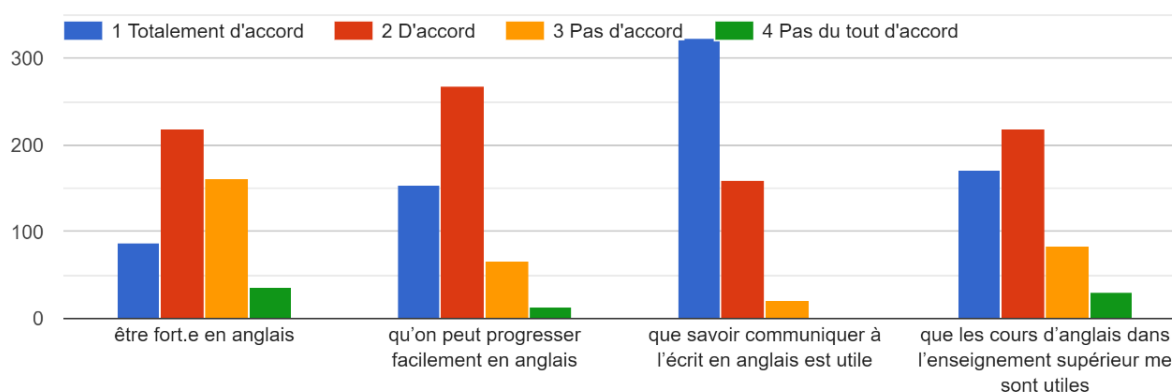


Figure 13 : Questionnaire Etudiant - Question 3

⁸ Sources : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MENJS-MRESI-DEPP

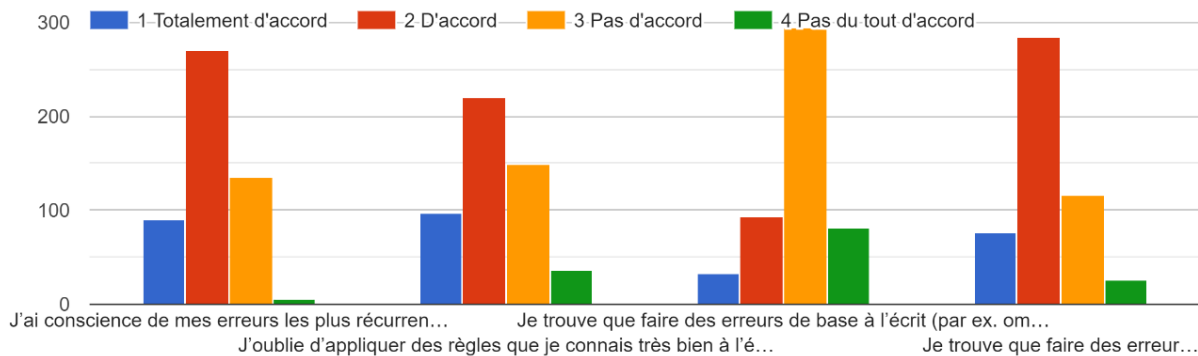


Figure 14 : Questionnaire Etudiant - Question 4

Tableau 2 : Résultats combinés 'Totement d'accord' et 'D'accord' des questions 3 & 4 du questionnaire étudiant

60,1%	Je pense être fort.e en anglais
84,1%	Je pense que l'on peut progresser facilement en anglais
95,8%	Je pense savoir communiquer à l'écrit en anglais est utile
77,5%	Je pense que les cours d'anglais dans l'enseignement supérieurs sont utiles
71,7%	J'ai conscience de mes erreurs les plus récurrentes à l'écrit en anglais
63,0%	J'oublie d'appliquer des règles que je connais très bien à l'écrit
25,2%	Je trouve que faire des erreurs de base à l'écrit empêche la communication.
71,1%	Je trouve que c'est gênant de faire des erreurs de base

- Hypothèse H1

Seulement un étudiant sur quatre trouve que faire des erreurs empêche la communication mais malgré cet avis, 71,1% trouvent que c'est gênant de faire ce type d'erreur, donc même si la communication prime sur la correction, les étudiants donnent tout de même une importance à la correction.

- Hypothèse H2

On peut constater que l'intérêt situationnel des cours en anglais est élevé puisque 77,5% des répondants jugent les cours d'anglais utiles. Ils perçoivent également presque unanimement (95,8%) l'intérêt de savoir communiquer à l'écrit en anglais.

- Hypothèse H3

60,1% sont totalement d'accord ou d'accord qu'ils sont fort.es en anglais (seulement 17,2% en totale sont totalement d'accord). Cela représente plus de la moitié des étudiants mais il reste presque 40% qui sont soit pas d'accord soit pas du tout d'accord. Malgré cette évaluation de leur niveau d'anglais, 84,1% sont totalement d'accord ou d'accord que l'on peut progresser facilement en anglais : ils ont une perception d'auto-efficacité positive.

Un nombre important des étudiants sont conscients de leurs erreurs les plus récurrentes (71,7%) et presque autant reconnaissent oublier d'appliquer des règles qu'ils connaissent bien (63,0%). Les étudiants conscients de faire des erreurs sont-ils les mêmes qui emploient les stratégies métacognitives pour corriger ces erreurs ? On peut aussi se demander si ce jugement personnel est-il conforme à la réalité. S'agit-il de fautes d'inattention ou de fautes d'interlangue⁹ en cours d'acquisition ? Cela pourrait constituer une possibilité d'approfondir notre étude.

- Remarques

Les niveaux de motivation, d'intérêt et de sentiment d'auto-efficacité sont globalement positifs, voire très positifs, mais il serait intéressant de vérifier, en croisant certaines données si les étudiants qui ont un faible niveau de motivation, d'intérêt ou d'auto-efficacité sont aussi en difficulté et s'ils emploient des stratégies métacognitives autant que les étudiants avec une forte motivation.

Section 4 : Le processus d'écrire en anglais

Tableau 3 : Résultats combinés 'Totalemt d'accord' et 'D'accord' des questions 5, 6 & 7 du questionnaire étudiant

Avant d'écrire en anglais...	
83,1%	j'effectue des recherches de vocabulaire ou grammaire qui me semblent utiles
84,7%	je m'efforce d'organiser mes idées
71,8%	je fais un brouillon si le temps le permet

⁹ L'interlangue est le système linguistique intermédiaire de chaque étudiant en cours d'apprentissage

Pendant que j'écris en anglais je focalise sur ...	
97,6%	le contenu / mes idées
96,0%	être compris
80,5%	avoir une bonne note
75,3%	la correction de la langue
Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible ...	
88,8%	je relis mon travail pour vérifier le contenu
90,1%	je relis mon travail pour repérer et corriger mes erreurs
49,7%	je fais relire par quelqu'un d'autre pour mieux comprendre mes erreurs
69,9%	j'utilise la correction automatique de l'orthographe (sur Word par exemple)
45,9%	j'utilise un logiciel de type Grammar.ly qui donne des conseils/corrections au niveau de la grammaire

- Hypothèse H₁

Pendant l'écriture, on voit par ordre d'importance sur quoi les étudiants se focalisent : le contenu / mes idées (97,6%) ; être compris (96,0%) ; avoir une bonne note (80,5%) et enfin la correction de la langue (75,3%). Cette hiérarchie est encore plus marquée lorsqu'on prend uniquement en compte les réponses 'Totalemt d'accord' (respectivement 50,3%, 53,1%, 35,5%, 22,9%).

L'importance de la communication, de faire passer un message est presque unanime entre les étudiants. La correction a toujours de l'importance, mais concerne en comparaison 75,3% des répondants. Cela soutiendrait l'hypothèse H₁ que la communication prime sur la correction, mais avec la nuance que la correction a tout de même une importance à leurs yeux.

Pendant que j'écris en anglais je focalise sur

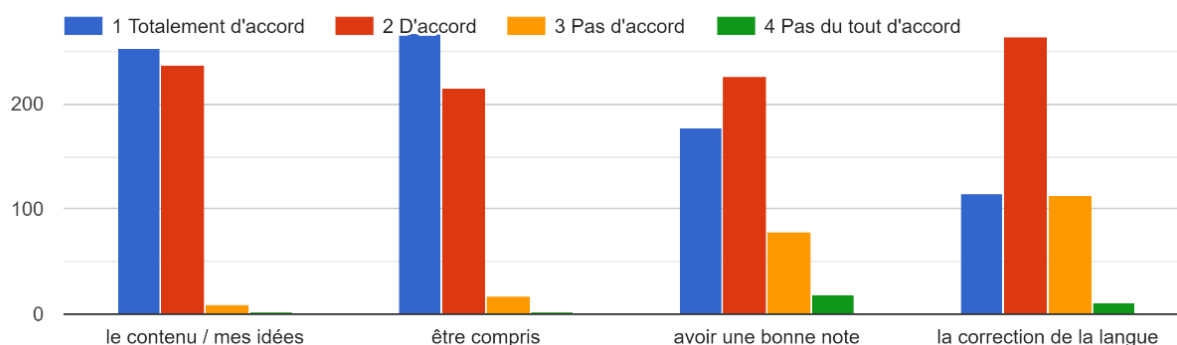


Figure 15 : Questionnaire Etudiant - Question 6

- Hypothèse H₂

Les résultats concernant le processus d'écriture nous renseignent aussi sur les buts des étudiants. Les répondants sont plus motivés par un but de performance (97,6% estiment qu'ils se focalisent sur le contenu / leurs idées et 90,0% sur être compris) que par un but de maîtrise (la correction de la langue à 75,3%).

- Hypothèse H₃

Pour les stratégies métacognitives employées avant d'écrire, les résultats sont assez homogènes : 84,7% des étudiants s'efforcent d'organiser leurs idées, 83,1% effectuent des recherches de vocabulaire ou grammaire qui leur semble utiles et 71,8% font un brouillon si le temps le permet en amont de la rédaction. Après la rédaction, la relecture est largement pratiquée (90,1% disent se relire pour corriger des erreurs), l'utilisation d'un vérificateur orthographique est assez répandue (69,9%), et enfin la relecture par un tiers et l'utilisation d'une vérification automatique de la grammaire sont les stratégies les moins utilisées avec des taux de réponse positive de 49,7% et 45,9% respectivement. Ces deux outils de correction, et la relecture par un tiers, sont les trois stratégies métacognitives les moins utilisées, alors qu'elles ne dépendent pas du niveau d'anglais et qu'elles peuvent donc être mobilisées facilement – seraient-elles perçues comme tricher, ou inintéressant au niveau des apprentissages ? En ce qui concerne l'utilisation du correcteur, les connaissances en bureautique ne sont-elles pas suffisantes ? Possiblement car il faut savoir qu'il existe la possibilité de choisir la langue du correcteur automatique et il savoir comment le paramétrer. Aussi le logiciel Grammar.ly est peut-être peu connu.

Avant d'écrire en anglais

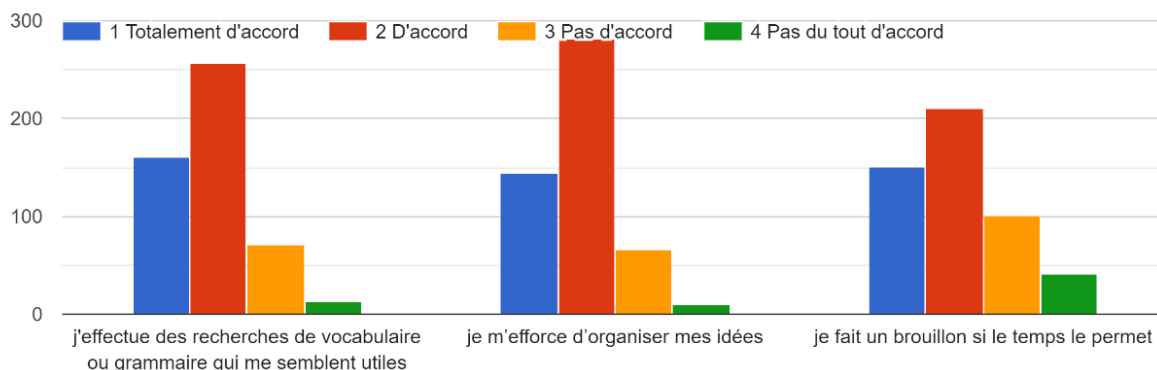


Figure 16 : Questionnaire Etudiant - Question 5

Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, ...

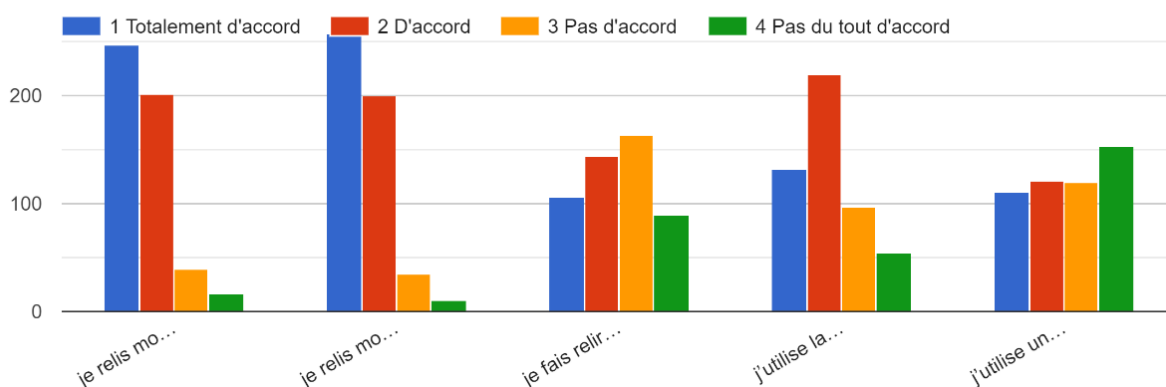


Figure 17 : Questionnaire Etudiant - Question 7

• Remarques

Pour résumer, il semblerait que les étudiants mettent en pratique plusieurs stratégies métacognitives et se soucient davantage de la communication et de la clarté de leurs idées que de la correction de la langue ou même de leur note. La perception de l'importance de la correction n'est néanmoins pas inexistante avec des 75,3% de réponses positives.

Il serait intéressant, dans le cadre d'un travail d'approfondissement, de poser des questions complémentaires sur l'utilisation de stratégies métacognitives par les étudiants, lesquelles ils connaissent, lesquelles ils maîtrisent et la fréquence avec laquelle ils les utilisent. On pourrait rajouter éventuellement l'outil de la traduction en ligne, un outil qui est apparu dans le retour des deux enseignants d'anglais, SL y a fait allusion :

« Les outils numériques continuent de détériorer la capacité des étudiants à produire des énoncés écrits grammaticalement corrects, en particulier leur capacité à détecter et à corriger par eux-mêmes une erreur »

Et DL y a fait référence explicitement et avec conviction :

« le changement principal de ces 15 dernières années [...] est l'émergence des traducteurs en ligne. Beaucoup d'étudiants les utilisent pour tout : traduire les consignes, l'expression écrite et les notes de l'oral préparées en français puis passées dans Google Traduction ou DeepL. C'est pour eux un outil et ne voient pas pourquoi ils ne devraient pas l'utiliser. »

Ce serait intéressant de vérifier également l'efficacité de l'utilisation de ces outils – les étudiants sont-ils capables de repérer les fautes d'inattention dans un écrit long qui leur est propre ? Est-il plus facile de repérer les fautes des autres ? Une relecture spontanée est-elle aussi efficace qu'une relecture orientée imposée par l'enseignant, voir une relecture et correction évaluée ou notée par l'enseignant ?

Section 5 : Mon niveau d'anglais

En ce qui concerne le niveau d'anglais, beaucoup d'étudiants ne connaissent pas leur niveau au TOEIC ou aux examens de Cambridge. Par opposition, concernant l'auto-évaluation CEFR seulement 31,4% ne connaissent pas leur niveau. Etant une auto-évaluation, cette mesure est moins objective ou fiable que le niveau obtenu lors du baccalauréat. Plus de 95% de répondants ont pu renseigner la note obtenue en anglais lors du baccalauréat, une évaluation avec des notes comparables de l'éducation française. Seulement 7,2% des répondants ont eu moins de 10/20 lors du baccalauréat, 32,6% entre 10 et 14, 55,2% au-dessus de 14/20.

Note anglais au baccalauréat

503 réponses

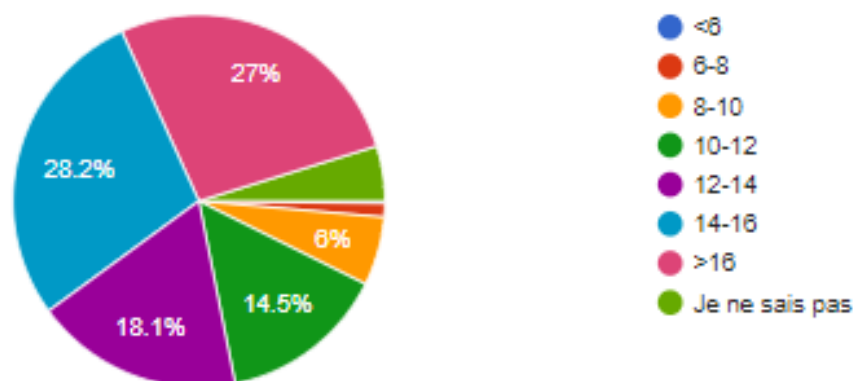


Figure 18 : Questionnaire Etudiant - Question 8

Pour approfondir cette étude, ce serait intéressant de cibler davantage le niveau d'anglais en production écrite et en connaissances grammaticales. Effectivement, même si les notes de certifications et évaluations correspondent souvent à un niveau global il est tout à fait possible de nuancer le niveau par compétence et par tâche en s'appuyant sur les grilles du CERCL. Il serait intéressant de s'appuyer sur les copies individuelles des étudiants, d'analyser leurs erreurs et la richesse de leur copie et croiser avec leur sentiment d'auto-efficacité et stratégies métacognitives employées.

4.2.2. Données croisées

Toutes les réponses ont été corrélées dans un premier temps dans une seule matrice pour avoir une vision globale des corrélations les plus importantes. Ensuite des matrices spécifiques ont été générées pour détailler les corrélations importantes ainsi que pour les corrélations moins importantes mais d'intérêt pour une hypothèse en particulier. Les corrélations ont été organisées par hypothèse ci-dessous.

Analyse

- **H₁ : Le fond emporte sur la forme.**

Un résultat intéressant, et inattendu, est la corrélation faible mais positive entre les réponses à l'item « Je crois que faire des fautes de bases n'empêche pas la communication » et à l'item « Je trouve que faire des erreurs est gênant » (0,403). Ce n'est donc pas parce que cela n'empêche pas la communication que les étudiants n'accordent pas de l'importance à la

correction en soi. De même il y a une corrélation positive faible logique entre le souci d'être compris et l'attention que l'on porte à la langue (0,409).

Correlation Matrix		erreurs empeche comm - Reverse Score 1-4	Erreur genant - Reverse Score 1-4	Pdt - etre compris - Reverse Score 1-
erreurs empeche comm - Reverse Score 1-4	Pearson's r	—		
	p-value	—		
Erreur genant - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.403	—	
	p-value	< .001	—	
Pdt - etre compris - Reverse Score 1-4	Pearson's r	-0.031	0.097	—
	p-value	0.490	0.030	—
Pdt - correction langue - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.120	0.132	0.409
	p-value	0.007	0.003	< .001

Figure 19 : Matrice de corrélation 1

- **H₂ : Il existe un manque de motivation ou d'intérêt.**

Dans l'analyse des données isolées, nous avons trouvé que le niveau de motivation et d'intérêt était globalement élevé. De même, lors des croisements des données, il n'y a pas de corrélation significative entre trouver que communiquer en anglais est utile ou trouver les cours d'anglais utile et estimer que faire des erreurs est gênant par exemple, c'est à dire qu'il n'y pas de lien entre un manque de motivation et accorder peu d'importance aux erreurs.

Correlation Matrix		Communiquer utile - Reverse Score 1-4	Cours utiles - Reverse Score 1-4
Communiquer utile - Reverse Score 1-4	Pearson's r	—	
	p-value	—	
Cours utiles - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.098	—
	p-value	0.028	—
Erreur genant - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.167	0.071
	p-value	< .001	0.110

Figure 20 : Matrice de corrélation 2

- **H₃ : Un manque de sentiment d'auto-efficacité mène à une sous-utilisation des stratégies métacognitives.**

Il y a de nombreux facteurs qui entrent en jeu pour évaluer cette hypothèse sous tous ses facettes : le constat initial ; l'impact du niveau en langues ; l'auto-croyance ; les corrélations avec l'utilisation des stratégies métacognitives et le genre.

Le constat initial

Il y a une corrélation négative légère entre la perception du niveau d'anglais et l'oubli des règles de base (-0,249), autrement dit les étudiants les plus faibles ont plus l'impression de commettre des fautes de bases. En accord avec cette impression négative, ils se focalisent moins sur la langue pendant l'écriture que les étudiants avec un meilleur sentiment d'auto-efficacité (0,264).

Correlation Matrix		Fort en anglais - Reverse Score 1-4	Oublie d'appliquer regles - Reverse Score 1-4	Pdt - correction langue - Reverse Score 1-4
Fort en anglais - Reverse Score 1-4	Pearson's r	—		
	p-value	—		
Oublie d'appliquer regles - Reverse Score 1-4	Pearson's r	-0.249	—	
	p-value	< .001	—	
Pdt - correction langue - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.361	-0.179	—
	p-value	< .001	< .001	—
Progresser facilement - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.426	-0.069	0.264
	p-value	< .001	0.120	< .001

Figure 21 : Matrice de corrélation 3

Impact du niveau en langues

Les différentes évaluations du niveau d'anglais sont assez cohérentes avec la corrélation la plus importante et hautement positive entre la note aux examens Cambridge et celle du TOEIC (0,84, N=11) suivi de celle entre le baccalauréat et le TOEIC (0,76, N=82). Cela conforte l'idée de s'appuyer sur les résultats du baccalauréat comme indicateur pour le niveau d'anglais car il y a une forte corrélation et un nombre de répondants plus significatifs.

Correlation Matrix		Bac	TOEIC	Cambridge	CEFR
Bac	Pearson's r	—			
	p-value	—			
	N	—			
TOEIC	Pearson's r	0.756	—		
	p-value	< .001	—		
	N	82	—		
Cambridge	Pearson's r	0.470	0.842	—	
	p-value	< .001	< .001	—	
	N	44	11	—	
CEFR	Pearson's r	0.523	0.593	0.437	—
	p-value	< .001	< .001	0.002	—
	N	331	67	42	—

Figure 22 : Matrice de corrélation 4

Il existe une corrélation négative entre les résultats au TOEIC et 'organiser ses idées en amont' (-0,367) : il est intéressant de noter que ceux qui réussissent le TOEIC n'organise généralement pas leurs idées en amont. En effet, le test le plus utilisé au TOEIC n'évalue que la compréhension orale et la compréhension écrite (dont des points de grammaire), mais aucune production écrite qui nécessiterait l'organisation de ses idées en amont, n'est évaluée.

Correlation Matrix		
		TOEIC
TOEIC	Pearson's r	—
	p-value	—
Avt - organise idees - Reverse Score 1-4	Pearson's r	-0.367
	p-value	< .001

Figure 23 : Matrice de corrélation 5

Il y a une faible corrélation entre la note obtenue au bac et les stratégies métacognitives employées. La corrélation la plus importante se situe plus spécifiquement au niveau de l'attention à la correction de la langue comme stratégie (0,227, N=479). Ce ne sont donc pas que les meilleurs étudiants qui emploient des stratégies de compensation, ni ceux qui s'estiment forts en anglais car il n'y a guère plus de corrélation (0,201).

Les meilleurs étudiants estiment davantage que progresser en anglais est facile (0,363), et mettent légèrement plus souvent en œuvre des stratégies métacognitives telles que faire attention à la correction de la langue (0,328). Ils accordent également plus d'importance à se focaliser sur le contenu / les idées (0,277) et être compris (0,199) alors qu'ils rédigent (N=479 pour tous), mais, dans une moindre mesure.

Correlation Matrix		
		Bac P
Bac	Pearson's r	—
	p-value	—
	N	—
Progresser facilement - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.363
	p-value	< .001
	N	479
Pdt - correction langue - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.328
	p-value	< .001
	N	479
Pdt - contenu/idees - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.277
	p-value	< .001
	N	479
Pdt - etre compris - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.199
	p-value	< .001
	N	479

Figure 24 : Matrice de corrélation 6

L'auto-croyance

Il y a une faible corrélation positive entre les étudiants qui se perçoivent comme étant forts en anglais et ceux qui estiment que progresser en anglais est facile (0,426) : le sentiment d'auto-efficacité est donc influencé par leur perception de leur niveau, mais pas uniquement

puisque la corrélation n'est pas totale. Aussi leur perception a plus d'impact sur leur sentiment d'auto-efficacité que leur niveau au baccalauréat (0,363, N=479). Il y a une corrélation positive modérée entre ceux qui s'estiment fort en anglais et ceux qui ont réussi des évaluations, par exemple pour le bac (0,633, N=479), indiquant que leur perception de niveau est impactée par leur résultats aux examens. Toutefois, cette corrélation modérée indique que, nécessairement, d'autres facteurs entrent aussi en jeu.

Correlation Matrix		Fort en anglais - Reverse Score 1-4	Progresser facilement - Reverse Score 1-4	Bac
Fort en anglais - Reverse Score 1-4	Pearson's r	—		
	p-value	—		
	N	—		
Progresser facilement - Reverse Score 1-4	Pearson's r	0.426	—	
	p-value	< .001	—	
	N	503	—	
Bac	Pearson's r	0.633	0.363	—
	p-value	< .001	< .001	—
	N	479	479	—

Figure 25 : Matrice de corrélation 7

L'utilisation des stratégies métacognitives

En ce qui concerne l'utilisation des stratégies métacognitives, il existe des corrélations positives, faibles entre l'utilisation des trois stratégies métacognitives employées avant d'écrire : donc ce sont souvent les mêmes étudiants qui utilisent les stratégies différentes, la corrélation la plus forte étant entre faire un brouillon et organiser ses idées (0,451).

Correlation Matrix		Avt - organise idees	Avt - Recherche V & G	Avt - brouillon
Avt - organise idees	Pearson's r	—		
	p-value	—		
	N	—		
Avt - Recherche V & G	Pearson's r	0.369	—	
	p-value	< .001	—	
	N	503	—	
Avt - brouillon	Pearson's r	0.451	0.258	—
	p-value	< .001	< .001	—
	N	503	503	—

Figure 26 : Matrice de corrélation 8

Le genre

En considérant l'impact des autres variables, il est à noter que le genre a très peu d'impact significatif sur les réponses. Il y a toutefois quelques tendances qui seraient intéressant à explorer davantage. La moyenne de réponse a été comparée entre les hommes et les femmes. Pour rappel 'Pas du tout d'accord' vaut 1 et 'Totalement d'accord' vaut 4 et pour le niveau d'anglais l'échelle est de 1 à 6. Le niveau est Baccalauréat est sensiblement identique (H = 5,47 et F = 5,48), donc tout écart ne seraient pas expliquait par une différence de niveau en langues.

Les seules réponse ou les hommes ont répondu avec un score moyen très légèrement plus élevé que les femmes sont les questions d'un part sur l'auto-efficacité 'je pense être fort.e en anglais' (H = 2,72, F = 2,71) et "je pense qu'on peut progresser facilement en anglais' (H = 3,17, F = 3.09) et d'autre part sur la perception de faire des erreurs 'j'ai conscience de mes erreurs les plus récurrentes à l'écrit en anglais' (H = 2,91, F = 2,83) et 'j'oublie d'appliquer des règles que je connais très bien à l'écrit en anglais' (H = 2,78, F = 2,72).

Sans exception toutes les autres variations, même si minimes, sont positives. Les plus grands écarts, avec écart de score moyen > 0,18 sont, en ordre décroissant 'Avant d'écrire je fais un brouillon' (H = 2,80, F = 3,11) ; 'lorsque c'est possible j'utilise un logiciel type Grammar.ly' (H = 2,29, F = 2,50) ; 'Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, je fais relire par quelqu'un d'autre pour mieux comprendre mes erreurs' (H = 2,46, F = 2,65). Les deux stratégies que l'on avait isolées comme les moins utilisées et qui ne se reposait pas sur un niveau d'anglais et les deux questions sur la perception d'auto-efficacité. Autrement dit les répondants femmes, ont moins confiance dans leur niveau d'anglais, malgré une moyenne de note au Baccalauréat quasi identique, et sont très légèrement plus aptes à utiliser toutes les stratégies métacognitives, mais surtout celles qui ne dépend pas des connaissances en anglais.

Tableau 4 : Scores moyens par genre

Question	Moyenne homme	Moyenne Femme	Ecart (F – H)
Avant d'écrire en anglais je fais un brouillon si le temps le permet	2,80	3,11	0,31
Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, j'utilise un logiciel type Grammar.ly ...	2,29	2,50	0,20
Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, je fais relire par quelqu'un d'autre pour mieux	2,46	2,65	0,19

comprendre mes erreurs			
Note anglais au baccalauréat	5,47	5,48	0,01
Je pense être fort.e en anglais	2,72	2,71	-0,02
J'oublie d'appliquer des règles que je connais très bien à l'écrit en anglais (par ex. omettre un 's' au pluriel de certains noms)	2,78	2,72	-0,06
J'ai conscience de mes erreurs les plus récurrentes à l'écrit en anglais	2,91	2,83	-0,08
Je pense ... qu'on peut progresser facilement en anglais	3,17	3,09	-0,09

5. Discussion

5.1. Bilan

L'objectif de cette étude était de répondre à cette question : pourquoi certains étudiants n'utilisent pas, peu ou mal des stratégies métacognitives pour optimiser l'application de leurs connaissances lors d'une production écrite située ?

5.1.1. Revenir sur les hypothèses

Constat

Dans le retour des collègues enseignants de mon IUT, deux sur trois ont constaté une amélioration du niveau global de communication ces dernières années, combinée avec une détérioration dans la correction, phénomènes qui seraient tous deux liés à l'utilisation des outils numériques. L'un de ces collègues a partagé les résultats d'une expérience informelle à ce sujet. Cependant pour un des collègues, les étudiants ne perçoivent pas l'anglais comme un outil de communication. Il n'y a donc pas d'unanimité. Chez les étudiants 63,0% reconnaissent oublier d'appliquer des règles qu'ils connaissent très bien et 71,7% ont conscience de leurs erreurs les plus récurrentes à l'écrit. Ces résultats étayaient notre problématique initiale, à savoir que les étudiants commettent des erreurs qu'ils seraient à même d'éviter en appliquant des stratégies de correction parfaitement accessibles.

H₁ : L'influence de l'approche par compétences fait que le fond l'emporte sur la forme, la communication prime sur la correction.

Certains étudiants pensent simultanément que la communication est de la plus grande importance, cependant commettre des erreurs basiques est également gênant. Pendant la rédaction, quasiment tous les étudiants se focalisent sur le contenu (97,6%) et être compris alors que 75,3% se focalisent sur la correction de la langue. Commettre des erreurs basiques est gênant aux yeux de presque autant des répondants (71,1%) suggérant que la correction demeure un élément important pour les étudiants. L'analyse de mes propres erreurs consolide cette hypothèse. Certains étudiants ont saisi le lien entre s'exprimer correctement et être compris, ce qui est marqué par la corrélation de 0,409.

H₂ : Il existe un manque de motivation ou d'intérêt, que ce soit l'intérêt personnel ou l'intérêt situationnel du cours.

Parmi les retours d'expérience des collègues, un collègue a fait remonter le fait que, pour lui, l'utilisation des outils numériques a comme conséquence un manque d'intérêt ou de perception d'utilité de l'apprentissage de l'anglais chez les étudiants. Cette analyse n'a pas été reflétée dans l'ensemble des résultats du questionnaire étudiant : 95,8% des répondants sont d'accord ou totalement d'accord avec l'affirmation 'Je pense savoir communiquer à l'écrit en anglais est utile'. Aucune corrélation n'est établie entre un manque de motivation et accorder peu d'importance aux examens.

H₃ : Un faible sentiment d'auto-efficacité dans la maîtrise de la langue anglaise mène à une sous-utilisation des stratégies métacognitives.

Le sentiment d'auto-efficacité chez les participants n'est pas faible avec 84,1% qui pensent que l'on peut progresser facilement en anglais. L'utilisation des stratégies métacognitives est répandue chez les étudiants, et parmi elles, l'utilisation d'outils ne nécessitant pas de connaissances en anglais reste faible.

Il existe un faible lien entre « reconnaître commettre des fautes basiques » et « se trouver faible en anglais », mais cette impression n'entraîne pas une vigilance accrue au niveau de la correction chez l'étudiant. L'utilisation des stratégies métacognitives n'est que faiblement corrélée avec le niveau d'anglais ou la perception d'être fort en anglais : ce ne sont pas que les étudiants en réussite qui les emploient. De même, ce n'en sont pas forcément les mêmes étudiants qui utilisent plusieurs stratégies.

5.1.2. Perspectives d'approfondissement de l'étude

Ce serait intéressant d'approfondir l'étude en comparant les perceptions subjectives des étudiants et une réalité plus objective et mesurable.

- Sont-ils capables de repérer leurs propres erreurs, et les erreurs des autres, dans un exercice et dans une production longue, avec ou sans guidage, évalué ou pas ?
- Sont-ils conscients des stratégies diverses, avec quelle fréquence les utilisent-ils et savent-ils les utiliser efficacement, notamment pour les outils qui ne nécessitent pas des connaissances en anglais ?
- Quelle proportion des erreurs à l'écrits sont des ratés ou lapsus ? Quelle corrélation avec leur sentiment d'auto-efficacité ?
- Comparer avec d'autres langues étrangères, notamment les erreurs commises au niveau de la conjugaison, qui est plus simple en anglais qu'en d'autres L2 répandues en France comme l'allemand et l'espagnol.

- Comparer avec L1 et d'autres disciplines comme les mathématiques

5.2. Est-ce la correction de l'erreur importante si le message passe ?

5.2.1. Fossilisation de l'erreur

Oublier un 's' au pluriel ponctuellement n'est aucunement un drame. Le problème est que cela peut devenir systématique. La fossilisation de l'erreur est un terme employé depuis le début des études de 'second language acquisition' (SLA), un phénomène qui est omniprésent dans l'apprentissage d'une langue seconde mais n'est pas présent dans l'apprentissage de la langue maternelle. La fossilisation se produit lorsque l'interlangue de l'étudiant n'évolue plus, et elle peut être un état temporaire ou permanent. Huang (2009) explique qu'utiliser la stratégie de compromettre la correction au profit de la communication mène à la fossilisation de la langue.

« As learners can not express their meanings rightly in second language, they will make best use of assistant ways [...] to continue communications. [...] Researchers show that language learners usually adopt these tactics in order to accomplish fluent communication. Sometimes they realize the defects of these tactics. However, since the defects would not affect understanding, learners prefer to adopt these tactics later. Step by step, it will cause the fossilization of language. » (Huang 2009 p.76)

Graham (1981) suggère que l'une des causes principales de la fossilisation est un manque d'enseignement formel en anglais. Valette (1991) fait la différence entre un apprentissage formel ou informel ('street learners') avec une fossilisation des erreurs accrue chez les 'street learners' qui ne sont jamais corrigés.

Même si on concède que la communication, en effet, prime sur la correction, la correction a un impact direct sur la communication. Il existe des erreurs qui conduisent à des incompréhensions chez l'interlocuteur, qui sont évidemment graves. Il ne faut cependant pas minimiser l'accumulation d'erreurs basiques qui, bien que n'engendrant pas d'incompréhension, suscite une surcharge cognitive chez l'interlocuteur qui peut nuire à la communication indirectement. Ces études soulignent l'importance d'un travail sur la langue, ce qui n'exclue pas une approche actionnelle, il suffit d'intégrer des moments de réflexion explicite sur la langue en utilisation, en anglais 'noticing'.

5.2.2. Perception de compétence

Même si être compris est de première importance, s'exprimer incorrectement peut malgré tout entraîner d'autres conséquences : notamment, des conséquences sur la perception que les autres ont de celui qui s'exprime. On peut faire un parallèle avec des études menées sur l'effet de parler avec un accent étranger : elles montrent que le locuteur est considéré comme moins intelligent ou moins compétent lorsqu'il a un accent (Volin 2015).

Dans le cadre de la L1, Figueredo & Varnhagen (2007) confirment que la perception d'un auteur et la perception de son texte souffrent quand l'auteur fait des fautes d'orthographe, surtout des fautes non-homophones qui auraient pu être repérées par un correcteur automatique. Une étude plus récente (Boland *et al.* 2016) sur les erreurs dans des courriers électroniques en réponse à une annonce de collocation confirme que la perception de l'auteur est moins favorable si le message contient des fautes de frappes ou des fautes du type homophones (ex. *to/too, it's/its*) peu importe l'âge, le niveau d'études ou la fréquence d'utilisation de communication électronique.

Au niveau du Diplôme Universitaire Technologique à l'IUT, il est attendu des étudiants de viser un niveau B2, sachant qu'un niveau B1 est un niveau correct pour un technicien. A ce niveau d'étude et dans un cadre scolaire, la perception de compétence vu par les interlocuteurs n'est sûrement pas une priorité mais pourrait prendre de l'importance lors de l'insertion professionnelle ou dans l'utilisation personnelle dans une situation de communication authentique.

5.3. Préconisations issues de la recherche

Revenons aux bonnes pratiques d'enseignement-apprentissage et les quatre piliers de Nation (2007) : la production écrite en situation authentique ; l'exposition à la langue authentique ; l'apprentissage sur la langue et l'aisance. Quelles sont les préconisations issues de la recherche qui sont cohérents avec une approche actionnelle en ce qui concerne la correction ? Pour Wei (2008), les apprenants en situation de réussite sont capables de basculer leur attention entre forme et fond pendant une tâche :

« Successful language learning involves attention to both form and meaning. Good language learners appear able to switch the focus of their attention while they are performing a task. » (Wei, 2008)

Krashen (1985) introduit la théorie d'input compréhensible, cette théorie déclare que l'acquisition d'une L1, ou L2, s'acquière de la même manière par un processus inconscient.

L'exposition à la langue authentique doit être extensive mais compréhensible, autrement dit si l'apprenant à un niveau N dans la langue, il faut s'exposer à de la langue au niveau N+1. On peut faire une parallèle avec la zone proximale de développement en dehors de l'enseignement des langues. Schmidt (1990) s'oppose à cette théorie, et relève l'importance de '*noticing*' ou l'attention portée consciemment sur une notion. On parle aussi de la sensibilisation ('*consciousness raising*') et travailler sur la forme ('*focus on form*').

Brabeck *et al.* (2010) préconise un 'entraînement délibéré' : un entraînement à répétition avec comme objectif d'améliorer leur performance, ce qui serait nécessaire, mais pas suffisant, pour devenir expert. Cet entraînement n'est pas une répétition et mémorisation machinale, mais requiert l'attention ciblée de l'apprenant. Les avantages de cet entraînement sont d'augmenter la probabilité que les étudiants retiennent l'information, de faciliter l'automatisation (qui soulage la charge cognitive par la suite), d'accélérer le passage du novice à l'expert et de soutenir une motivation accrue chez l'étudiant. En termes de mémoire notamment, cet entraînement délibéré permet de garder l'information dans la mémoire du travail suffisamment longtemps pour être transféré à la mémoire à long-terme (Baddeley 2002, sections 1, 2 & 6).

Le livre *Make It Stick* (Brown *et al.* 2014) s'appuie sur la psychologie cognitive pour remettre en question des habitudes de révision traditionnelle comme la relecture, le surlignage et la répétition simple. Ils préconisent les autotests, des mises en situation complexes et la révision espacée - attendre les débuts de l'oubli pour réétudier.

Il est important de ne pas négliger l'importance de la perception d'auto-efficacité des étudiants. Il conviendrait de s'appuyer sur des rétroactions qui incluent les éléments qui ont été réussis chez l'étudiant et ne pas se contenter des encouragements vides de sens.

6. Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons vu que les étudiants IUT d'aujourd'hui ont une motivation pour apprendre l'anglais et en voient l'utilité. Nous pouvons constater que les étudiants ont accès à de nombreux outils, notamment numériques, et peuvent s'immerger dans une exposition à la langue authentique, produire de la langue et suivre des tutoriels à volonté en dehors des cours.

La valeur ajoutée de l'enseignant est de faire de la rétroaction et de guider l'étudiant dans son apprentissage pour le rendre plus efficace et autonome. Les cours de grammaire traditionnelle n'ont pas de sens à l'IUT avec un public extrêmement hétérogène. Effectivement, avoir des étudiants du niveau A2 voire A1 jusqu'aux étudiants du niveau C1 voire bilingues dans la même classe est quotidien. Par ailleurs, les étudiants ont appris les mêmes règles pendant plusieurs années alors, pourquoi recommencer et pour quel résultat ?

Les nouveaux courants de méthodologie en didactique sont souvent d'abord interprétés comme une rupture avec la méthodologie précédente, avant de connaître une période d'assouplissement qui admet certaines concessions à l'ancienne méthode. Nous avons vu qu'un travail sur la langue n'est pas incompatible avec une approche actionnelle, et que ce travail peut prendre une forme autre que l'instruction traditionnelle. L'important est que l'étudiant reste actif dans cette activité de *'noticing'*.

Lors des activités de compréhension, l'étudiant doit, avec le guidage de l'enseignant, remarquer et porter son attention sur l'usage authentique de la langue, remarquer des phénomènes nouveaux ou saillants. Lors de la production, l'étudiant, qui est souvent conscient de ses difficultés doit être équipé pour s'informer, s'autoréguler, planifier, contrôler son travail, non pas dans un objectif de perfection ou correction totale, mais dans l'objectif de maximiser son potentiel et être efficace et acteur dans son apprentissage.

En France, dans les IUTs une refonte du programme national est en cours. Le DUT en deux ans devient le BUT (Bachelors Universitaires de Technologie) en trois ans. Dans une note de cadrage du juin 2020, un des objectifs est « la mise en œuvre d'une ingénierie de formation basée sur les compétences » afin de ne plus avoir une ingénierie de formation qui « repose sur la transmission de connaissances et leur application pratique mais sur un modèle systémique où les connaissances seraient certes évaluées pour elles-mêmes mais surtout

au regard de leur mobilisation et de leur usage dans des environnements et des situations professionnelles. » (Note de cadrage, p2-3).

Chaque unité d'enseignement comporte deux éléments : un pôle « ressources », qui vise l'acquisition des connaissances et des méthodes fondamentales et un pôle « Situation d'Apprentissage et d'Evaluation » (SAE) qui vise la mise en situation professionnelle et permet le développement de la compétence et la démonstration de leur acquisition dans un portfolio.

D'autre part, à la suite de l'arrêté du 3 avril 2020, la certification externe en langue anglaise obligatoire a été introduite pour les candidats inscrits au BUT. Là où les certifications en langue varient énormément en qualité et en prix, on est limité par le fait que les certifications les moins onéreuses ont tendance à ne pas évaluer toutes les compétences. Effectivement, la correction de la production orale et la production écrite sont plus chronophages que des questions à choix multiple sur la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral et la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. Par conséquent, ces certifications sont plus coûteuses. Il serait naïf de croire que le financement ne rentre pas dans les critères de choix de certification, ce qui fait encore sujet de débat. Ce choix pourrait entraîner des conséquences majeures sur l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur.

Dans l'article *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* Chauvigné et al. (2010) soulignent la différence entre la tâche prescrite et la tâche effective :

« il ne faut pas perdre de vue que le sujet ne traite pas nécessairement la tâche prescrite mais ce qu'il en retient, la tâche effective : « La définition de la tâche effective, ou si l'on préfère des buts et conditions effectivement pris en compte par le sujet, se fera grâce à la connaissance conjointe de la tâche prescrite et des caractéristiques du fonctionnement du sujet. » (Leplat, 2004, p. 102) » cité dans Chauvigné et a., 2010, paragraphe 29.

Parmi les résultats du questionnaire nous voyons que les étudiants privilégient le contenu et être compris par rapport à la bonne note ou la production en langage correct. Le travail de ce mémoire pourrait être approfondi en examinant l'alignement de la tâche prescrite et la tâche effective. Il s'agirait alors d'évaluer si l'approche actionnelle pourrait être tellement convaincante dans sa présentation de situation authentique que les étudiants confondraient l'objectif de convaincre son lecteur, décrocher un contrat, satisfaire un client, vendre un

produit, ou toute autre situation mise en place, avec l'objectif de progresser dans l'apprentissage des langues, afin de pouvoir utiliser ses connaissances dans de telles situations.

Références bibliographiques

Amadiou.F., Tricot.A. (2015). *Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants*. Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXXIV N° 2.

Baddeley, A. (2003). *Working memory and language: an overview*. Journal of Communication Disorders, Vol 36, Issue 3, May-June 2003, p189-208.

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Tercer foro de lenguas ANEP. 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy*. American Psychologist, 41(12), 1389-1391.

Bandura, A., Schunk, D. (1981). *Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation*. Ouran of Personality and Social Psychology, 41(3), 586-598.

Bandura, A. (1997). *The anatomy of stages of change*. American journal of health promotion: AJHP, 1997.

Brabeck, M., Jeffrey, J., Fry, S. (2010). *Practice for Knowledge Acquisition (Not Drill and Kill)*. American Psychological Association.

Boland, J., Queen, R. (2016). *If You're House Is Still Available, Send Me an Email : Personality Influences Reactions to Written Errors in Email Messages*. PLoS ONE 11(3) : e0149885.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). *Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task*. The Journal of Social Psychology, Vol 130, 1990 – Issue 3, p. 353-363.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., Larivee, S. (1991). *Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students*. International Journal of Behavioural Development, June 1, 1991.

Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. Connexions 2004/1 (n° 81), p25-41.

Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, Synergie Europe.

Brown, P., Roediger III, H., McDaniel, M. (2014). *Make It Stick. The Science of Successful Learning*. Harvard University Press, Avril 2014.

Brown, P. (2017). *What is fluency and how do we develop it?* TESL Ontario, Contact magazine, November 2017.

Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010). *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* Revue Française de Pédagogie, 172 | juillet-septembre 2010.

- Chesnefroy, L. (2007). *Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline*. Revue française de pédagogie, 2007, n°159, p 93-102.
- Darnon, C., Buchs, C., Butera, F. (2006). *Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui*. Revue française de pédagogie, 2006, n°155, p 35-44.
- Dixon, C.N., & Nessel, D.D. (1983). *Language experience approach to reading and writing: Language experience reading for second language learners*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Espéret, E. (1995). *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont ils modifiés par le traitement de texte ?* Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. Année 1995, 11, p. 29-46.
- Figueredo, L., Varnhagen, C. (2007). *Didn't you run the Spell Checker ? Effects of Type of Spelling Error and Use of a Spell Checker on Perceptions of the Author*. Reading Psychology, Vol. 26, 2005 – Issue 4-5.
- Graham, J. (1981). *Overcoming Fossilized English*. Annual Washington Area Teachers of English to Speakers of Other Languages Convention, October 2-3 1981.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). *Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?* Educational Psychologist, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). *Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating*. Journal of Educational Psychology, 94, 638-645.
- Huang, Q. (2009). *The Internal Mechanism of Interlanguage Fossilization*. Canadian Centre for Science and Education Journal - English Language Teaching, Vol.2, No. 2, June 2009.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Larouzée, J., Guarnieri, F. & Besnard, D. (2014). *Le modèle de l'erreur humaine de James Reason*. MINES ParisTech 2014
- Leplat, J. (2004). « *L'analyse psychologique du travail* ». Revue européenne de psychologie appliquée, vol. 54, n° 2, p. 101-108.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D., Patall, E. (2008). *When are Achievement Goal Orientations Beneficial for Academic Achievement? A Closer Look at Main Effects and Moderating Factors*. Revue International de Psychologie Sociale 2008, 1-2 (Tome 21), p. 19-70.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). *Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?* Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.
- Nation, P. (2007). *The four strands*. Innovation in Language Learning and teaching Vol 1, 2007 – Issue 1.
- Nawal, A. (2018). *Cognitive load theory in the context of second language academic writing*. Higher Education Pedagogies, Vol 3, 2018 – Issue 1.
- Norman, D.A. (1981). *Categorization of action slips*. Psychological Review, 88(1), 1-15.

- Norman, D.A. (1983). *Design rules based on analyses of human error*. Communications of the ACM, Vol 26, Issue 4, April 1983.
- Paba, J-F. (2016). *Guide Pratique 2017|2017 sur l'approche par compétences*. ESPE de l'académie d'Aix-Marseille. https://13.snuipp.fr/IMG/pdf/160928_guide_pratique_sur_l-apc.pdf
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. Advances in motivation.
- Pajares, F., Johnson, M. (1996). *Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high-school students*. Psychology in the schools / Vol 33, Issue 2 / p.163-175.
- Pajares, F., Miller, M. (1994). *Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis*. Journal of Educational Psychology 86(2), 193-203.
- Pasini, V. (2017). *What do successful language teachers and learners do?* Cambridge Papers in ELT #1, Cambridge University Press, 5 June 2017.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Paris/Bruxelles : De Boeck University (Collection 'Pédagogie en Développement').
- Philp, J. (2017). *What do successful language teachers and learners do?* Cambridge Papers in ELT #1, Cambridge University Press.
- Pintrich, P., De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Porquier, R. (1994). *Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage*. Bulletin VALS-ASLA 59, 159-169, 1994.
- Ramussan, J. (1982). *Human errors. A taxonomy for describing human malfunction in industrial installations*. Journal of Occupational Accidents Vol 4, Issues 2-4, Sept 1982, p.311-333.
- Ramussan, J. (1983). *Skills, rules, and knowledge; signals, signs, and symbols and other distinctions / human performance models*. IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Vol SMC-13, no. 3, p. 257-266, May-June 1983.
- Reason, J. (1990). *Human Error*. Cambridge University Press.
- Reason, J., Mycielska, K. (1982). *Absent-minded?: The psychology of mental lapses and everyday errors*. Prentice Hall.
- Robinson, P. (1995). Attention, Memory, and the "Noticing" Hypothesis. *Language Learning* 45:2, June 1995, pp283-331.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., Sweller, J. (2017). *Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture : A cognitive load theory approach*. *Learning and Instruction*, Vol 52, December 2017, p.69-79.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In G. Rijlaarsdam, S. Ransdell, & M. Barbier (Eds.), *Studies in writing volume 11: New directions for research in L2 Writing* (pp. 49–80). Amsterdam: Springer.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3), 525–582
- Schmidt, R. (1990)

Toffoli, D., Speranza, L. (2016). *L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques*. Cahiers de l'APLIUT, Vol.35, N° special 1 | 2016.

Thornbury, S. (2009). *Teaching grammar to adults*. Cambridge Papers in ELT, March 2019. Cambridge University Press.

Valette, R. (1991). *Proficiency and the Prevention of Fossilization – An Editorial*. The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 3, Autumn 1991, p. 325-328.

Volin, J., Skarnitzl, R., Henderson, A. (2015). *Perceptions of foreign-accented lecture-style speech: Please take this seriously*. EPIP4 4th International Conference on English Pronunciation: Issues & Practices. Prague, May 21-23, 2015.

Wei, X. (2008). *Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition*. English Language Teaching. Vol. 1, No. 1, June 2008.

Zimmerman, B. (2000). *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*. Contemporary Education Psychology, Vol 25, Issue 1, Jan 2000, P. 82-91.

Webographie

Arrêté du 3 avril 2020 < <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041782410/> > 5 avril 2020.

CECRL Volume Complémentaire < <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> > février 2018

Euro Langues < <http://www.euro-langues.org/definition-de-lacquisition-et-de-lapprentissage-dune-langue-seconde-apprendre-une-langue-etrangere/> > 2 June 2019

HigherEdMe < <http://www.higheredme.com/2017/04/11/english-test-comparison/> > consulté le 18 septembre 2021.

La Langue Française < <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/acquisition> > consulté le 18 septembre 2021

Maintenance & Engineering Journal < <https://www.maintenanceandengineering.com/2018/04/06/human-error-in-plant-maintenance/> > 6 avril, 2018.

Note de cadrage < https://apliut.fr/wp-content/uploads/2020/06/NOTE-de-CADRAGE-BUT-VF10_s%C3%A9ance_post-CCN_18_juin_2020.pdf > juin 2020

The New York Times < <https://www.nytimes.com/2020/12/05/health/coronavirus-swiss-cheese-infection-mackay.html> > 5 décembre, 2020.

Towards Data Science < <https://towardsdatascience.com/everything-you-need-to-know-about-interpreting-correlations-2c485841c0b8> > 15 octobre, 2019

Annexes

Annexe 1. Témoignages enseignants

Annexe 1.1. Courrier électronique envoyé aux collègues d'anglais

Bonjour,

Merci à tous ceux et celles qui ont pu transmettre le questionnaire aux étudiants, j'ai eu plus de 500 réponses dans l'espace de quelques jours, j'en suis vraiment reconnaissante, cela me donne de la matière intéressante et représentative à étudier.

Je m'intéresse également à la perception des enseignants de comment leur métier a changé depuis 15 ans, notamment par rapport à la correction et l'aisance des étudiants en anglais et comment cela a pu évoluer pendant ce temps.

Ce n'est pas au cœur de ma recherche, mais si vous le souhaitez faire un partage d'expérience de quelques lignes par retour de mail cela pourrait m'être utile pour étayer (ou pas !) mon constat personnel.

Merci encore pour votre participation,

Susie

Annexe 1.2. Enseignant d'anglais SL

Salut Susan,

En quelques mots, je pense que le niveau général des étudiants a peu évolué depuis 15 ans. De mon point de vue, il y a eu deux évolutions principales :

- L'essor plate-formes de streaming, jeux vidéo en ligne, réseaux sociaux et applications sociales ont permis aux étudiants une confrontation quasi-quotidienne avec un anglais courant, familier, voire argotique. Ils connaissent davantage d'idiomes. Cependant, comme ils ne maîtrisent pas les structures syntaxiques de bases, ils ne sont que peu capables de les mobiliser pour construire un discours. Ceci était déjà le cas auparavant, je ne pense pas qu'il y ait d'évolution réelle sur ce point. En revanche, je constate une légère amélioration de la compréhension orale générale grâce à cette confrontation plus courante et en particulier l'essor de la VO sous-titrée.

- Les outils numériques continuent de détériorer la capacité des étudiants à produire des énoncés écrits grammaticalement corrects, en particulier leur capacité à détecter et à corriger par eux-même une erreur. En français tout d'abord et partant en anglais d'autant plus.

My two cents,

++

SL

Annexe 1.3. Enseignant d'anglais DL

Bonjour Susan,

En ce qui me concerne le changement principal de ces 15 dernières années (j'ai commencé à enseigner en 2003) est l'émergence des traducteurs en ligne. Beaucoup d'étudiants les utilisent pour tout : traduire les consignes, l'expression écrite et les notes de l'oral préparées en français puis passées dans Google Traduction ou DeepL. C'est pour eux un outil et ne voient pas pourquoi ils ne devraient pas l'utiliser. Il sert bien en dehors des situations de cours, dans la vraie vie.

Cela pose 2 problèmes principaux : il est quasiment impossible d'évaluer des productions faites sans surveillance. Je fais donc une grande part à l'EO et à L'IO¹⁰ dans mon cours. Second problème : les étudiants ne voient pas l'intérêt d'apprendre ni même de réfléchir en anglais. Le traducteur masque la faiblesse du niveau d'un certain nombre d'entre eux. Faiblesse qui devient visible au moment des évaluations en classe mais qui n'est pas une contrainte/motivation suffisante pour les inciter à travailler par eux-mêmes. Tous les étudiants ne sont pas concernés mais il s'agit tout de même d'une tendance de fond assez importante. Se reporter grandement - comme je le fais - sur le travail à l'oral ne résout pas le problème. Ils ont beaucoup de mal à faire de la communication et ont tendance à se contenter d'annoncer ce qu'ils ont écrit ou appris par cœur de manière scolaire. L'anglais comme outil de communication est souvent difficile à faire passer auprès d'une partie des étudiants.

N'hésite pas à nous tenir au courant des tendances qui ressortent, je pense que cela nous intéresse tous.

Bonne journée,

DL

Annexe 1.4. Courrier électronique envoyé aux collègues d'expression-communication et mathématiques

Bonjour,

Cette année, en parallèle de mon service à l'IUT, je suis un M2 dans le Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur, et dans le cadre du M2 je rédige un mémoire sur la perception de l'importance de la correction sur l'anglais écrit.

¹⁰ EO : Expression Orale ; IO : Interaction Orale.

Le constat de départ est qu'il y a 20 ans le métier de l'enseignant de l'anglais était surtout sur encourager une prise de parole fluide et gommer la peur de l'erreur.

Aujourd'hui les étudiants s'expriment très fluidement, mais n'ont justement plus peur de l'erreur, ni à l'oral ni à l'écrit. Leurs copies peuvent être très riches avec une utilisation de structures grammaticales très complexes, utilisées à bon escient, mais aussi avec une multitude d'erreurs basiques type oubli du 's' du pluriel ou le 's' du 3e personne singulière. Pourquoi font ils ces erreurs sur des choses 'acquises' (ils connaissent la règle et savent l'appliquer pour un quiz, mais ne l'applique pas lors d'un écrit plus long)? Et pourquoi ils n'utilisent pas des stratégies comme la relecture ou l'activation de la correction automatique sur Word par exemple?

Je me demandais si ce phénomène est aussi présent dans d'autres disciplines. Ce n'est pas au cœur de la recherche que je mène mais peut être intéressant pour une ouverture dans la conclusion d'avoir une idée si le constat est présent uniquement ou pas dans les langues étrangères.

Si vous avez 5 minutes, pourriez vous me faire un petit retour pour partager votre constat dans votre discipline? Je n'ai pas besoin de beaucoup de réponses, juste quelques uns par écrit ou à l'oral (sur TEAMS pour enregistrer si possible) seraient génial.

Si vous voulez plus d'info n'hésitez pas et pas de souci si vous n'avez pas le temps,

Merci en avance,

Susie

p.s. Mes excuses si vous constatez des erreurs de bases en français dans mon mail - s'est fé expré ;°)

Annexe 1.5. Enseignant expression-communication NL

Coucou Susie,

alors justement pour répondre à ta question nous avons fait une expérience particulièrement intéressante cette année: lors du partiel d'Expression S2, on avait accollé 2 épreuves, l'une centrée sur un résumé de texte argumentatif et l'autre de pure maîtrise de la langue (avec des exos de type « Choisissez les formes correctes dans les phrases suivantes », « Réécrivez le texte en remédiant aux fautes de langue et problèmes de construction qu'il contient » ou encore « Corrigez les fautes de langue dans le courrier ci-dessous », en ciblant les homophones grammaticaux, la ponctuation et les accords principalement).

Il est frappant de constater que la plupart des étudiants capables de repérer des erreurs et de choisir les formes linguistiques correctes dans un exercice ciblé sur ces questions ne maintiennent généralement par leurs efforts dans l'exercice du résumé, exercice au sujet duquel on a pourtant largement insisté sur la nécessité d'une expression correcte.

Melting-pot (ou pot-pourri); le texte à résumer portait sur l'usage des algorithmes et leur impact, et les copies de ces étudiants ont eu entre 12,5 et 16/20 à l'épreuve de langue (la moyenne étant un peu en dessous de 12/20):

- « Les algorithmes sont beaucoup plus efficaces que l'homme et nous simplifient la vie »
- « des sociétés privées qui revendent nos données »
- « au niveau économique, social, culturelle et même du domaine privé »
- « Si on les utilise à bon escient, ils pourraient être bénéfiques »
- « L'apparition du numérique a permis de les informatiser mais cela ne les rend pas infaillibles » (-> 16/20 à la partie spécifique sur la langue!)
- « Mais leurs résultats dépendent de leur qualité »
- « Cependant le nombre de données accumulées, nous pousse à utiliser ces algorithmes » (-> 15,5/20 sur la partie portant sur la langue...)
- etc.

Pour les entraîner sur ces questions de langue, on leur avait fourni un cahier d'exercices avec des rappels de base, une insistance sur les homophones, des trucs pour choisir la bonne terminaison en [é], des liens vers des vidéos ou autres sites pour se perfectionner en ligne... Pas de projet Voltaire cette année, les étudiants 1A n'avaient pas vraiment accroché l'an dernier et surtout on ne voulait pas leur ajouter du distanciel obligatoire. On a consacré une seule séance à cette question à proprement parler, tout en les relançant d'une séance à l'autre pour qu'ils avancent dans leurs exercices.

Le constat est en gros que ceux qui avaient une bonne maîtrise l'ont toujours, qu'à la limite ceux qui avaient besoin de rappels ont peut-être retrouvé quelques principes et se montrent capables de les appliquer lorsqu'on le leur demande explicitement, mais que le gros des troupes oublie la question de la langue à proprement parler dès lors qu'ils savent que c'est autre chose qu'on évalue. Le même problème se pose d'ailleurs avec la graphie (mais cela concerne moins d'étudiants); cf. en PJ la photo d'une copie illisible.

Dis-moi si tu souhaites avoir plus d'éléments, là il s'agit de réactions à chaud car je sors d'un week-end intensif de corrections de ces copies-là, précisément!

A bientôt,

NL

Annexe 2. Questionnaire

Annexe 2.1. Questionnaire étudiant

La perception de l'importance de la correction à l'écrit en anglais.

Bonjour,

Je réalise une mémoire, dans le cadre d'un M2 MEEF - Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur, sur le thème de la perception de l'importance de la correction de l'anglais à l'écrit.

Je vous propose un questionnaire anonyme à compléter. Ce questionnaire s'adresse aux étudiants inscrits à l'IUT pour l'année 2020-2021.

Je vous remercie pour vos réponses et le temps que vous m'accordez, cela ne devrait prendre que 5 minutes.

Susan Bulmer

* Required

Mon Profile

1. Je suis en *

Mark only one oval.

- Première Année
- Deuxième Année
- Licence

2. Je suis *

Mark only one oval.

- femme
- homme
- je préfère ne pas répondre

Mes perceptions de l'anglais

3. Je pense ... *

Mark only one oval per row.

	1 Totalem ent d'accord	2 D'accord	3 Pas d'accord	4 Pas du tout d'accord
être fort.e en anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qu'on peut progresser facilement en anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que savoir communiquer à l'écrit en anglais est utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que les cours d'anglais dans l'enseignement supérieur me sont utiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. *

Mark only one oval per row.

	1 Totalement d'accord	2 D'accord	3 Pas d'accord	4 Pas du tout d'accord
J'ai conscience de mes erreurs les plus récurrentes à l'écrit en anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'oublie d'appliquer des règles que je connais très bien à l'écrit en anglais (par ex. omettre un 's' au pluriel de certains noms)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve que faire des erreurs de base à l'écrit (par ex. omettre un 's' au pluriel de certains noms) empêche la communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve que faire des erreurs de base à l'écrit (par ex. omettre un 's' au pluriel de certains noms) est gênant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le processus d'écrire en anglais

5. Avant d'écrire en anglais *

Mark only one oval per row.

	1 Totalement d'accord	2 D'accord	3 Pas d'accord	4 Pas du tout d'accord
j'effectue des recherches de vocabulaire ou grammaire qui me semblent utiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je m'efforce d'organiser mes idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je fait un brouillon si le temps le permet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Pendant que j'écris en anglais je focalise sur *

Mark only one oval per row.

	1 Totalement d'accord	2 D'accord	3 Pas d'accord	4 Pas du tout d'accord
le contenu / mes idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
être compris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avoir une bonne note	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la correction de la langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, ... *

Mark only one oval per row.

	1 Totalemment d'accord	2 D'accord	3 Pas d'accord	4 Pas du tout d'accord
je relis mon travail pour vérifier le contenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je relis mon travail pour repérer et corriger des erreurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je fais relire par quelqu'un d'autre pour mieux comprendre mes erreurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'utilise la correction automatique de l'orthographe (sur Word par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'utilise un logiciel type Grammar.ly qui donne des conseils/corrections au niveau de la grammaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mon niveau
d'anglais

Pour les questions suivantes ne renseignez que les réponses pour lesquelles vous avez des informations sûres, sinon cochez 'je ne sais pas'.

8. Note anglais au baccalauréat *

Mark only one oval.

- <6
- 6-8
- 8-10
- 10-12
- 12-14
- 14-16
- >16
- Je ne sais pas

9. TOEIC Officiel *

Mark only one oval.

- <120
- 120-225
- 225-550
- 550-785
- 785-945
- >945
- Je ne sais pas

10. Examen Cambridge *

Mark only one oval.

- Key English Test
- Preliminary English Test
- First certificate in English
- Certificate in Advanced English
- Certificate of Proficiency in English
- Je ne sais pas

11. CEFR (auto-évaluation) *

Mark only one oval.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- Je ne sais pas

12. Etudiant.e bilingue

Check all that apply.

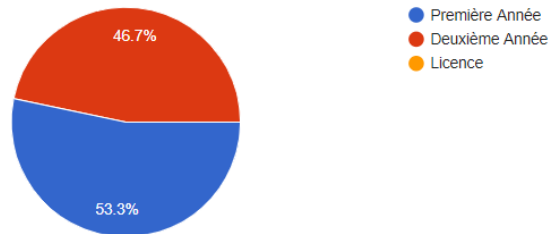
- J'ai de la famille anglophone
- J'ai vécu dans un pays anglophone
- Je parle anglais couramment

Annexe 2.2. Résultats du questionnaire étudiant

Mon Profile

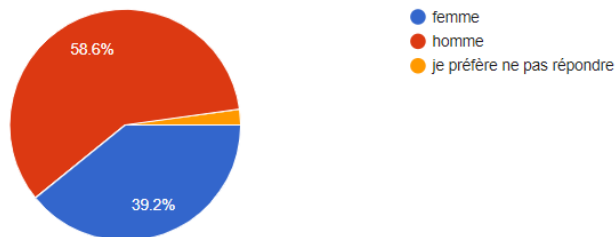
Je suis en

503 responses



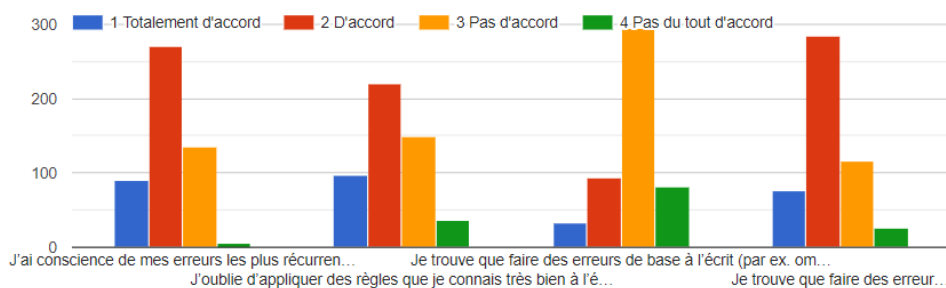
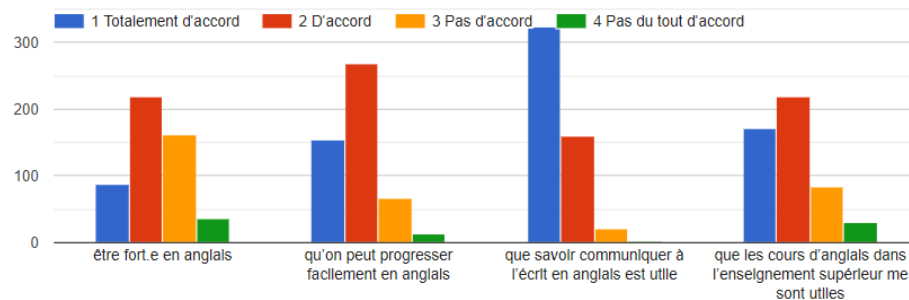
Je suis

503 responses



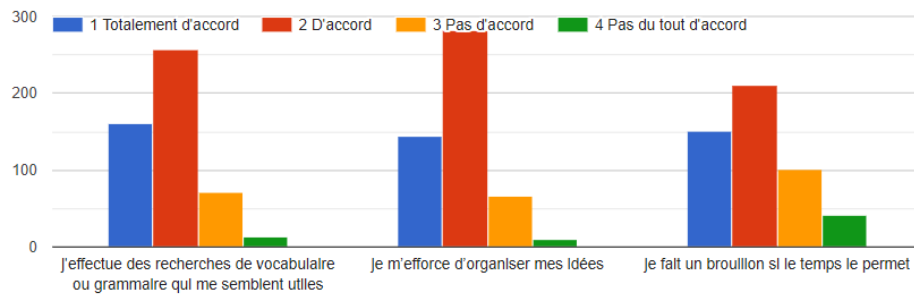
Mes perceptions de l'anglais

Je pense ...

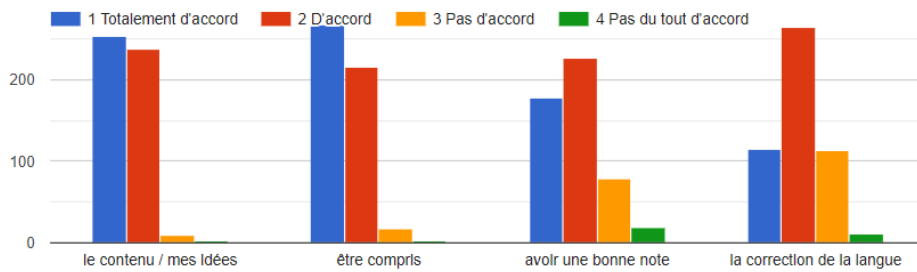


Le processus d'écrire en anglais

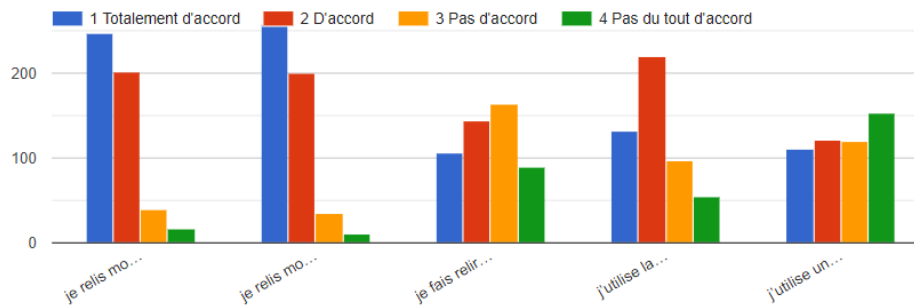
Avant d'écrire en anglais



Pendant que j'écris en anglais je focalise sur



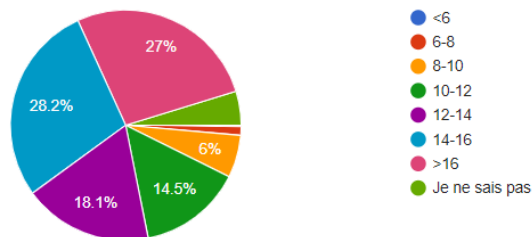
Après avoir écrit en anglais, lorsque c'est possible, ...



Mon niveau d'anglais

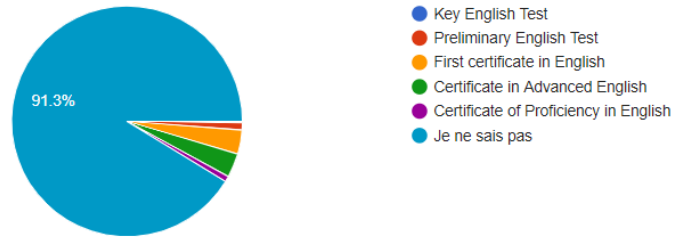
Note anglais au baccalauréat

503 responses



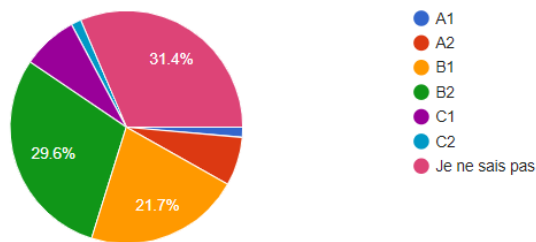
Examen Cambridge

503 responses



CEFR (auto-évaluation)

503 responses



Etudiant.e bilingue

62 responses

