TURUN YLIOPISTO

L’anxiété langagière et l’auto-efficacité dans la rédaction académique chez les étudiants en langues

Nelli Varis

Mémoire de master

Programme de master : Expertise en langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Avril 2024

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

UNIVERSITÉ DE TURKU
Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres
VARIS NELLI : L'anxiété langagière et l'auto-efficacité dans la rédaction académique chez les étudiants en langues

Mémoire de master, 45 p. (13 p. d'annexes)
Département de français
Programme de master : Expertise en langues, Département de français
Avril 2024

_ _

Ce mémoire porte sur le concept d'anxiété langagière, un sentiment de nervosité lié à l'utilisation d'une langue. L'objectif de notre étude est de déterminer dans quelle mesure la rédaction de textes académiques en langue étrangère suscite de l'anxiété langagière. Le second objectif est de déterminer si la langue utilisée a un impact, c'est-à-dire s'il existe une différence entre les groupes d'étudiants de langues différentes.

L'anxiété langagière ressentie par les étudiants peut avoir un effet sur leur réussite en rédaction académique. Dans notre étude, nous examinerons également un sous-concept de l'anxiété langagière, l'appréhension d'écrire. L'appréhension d'écrire (*writing apprehension*) décrit les sentiments d'anxiété liées à la production écrite. Un troisième concept important dans notre étude est l'auto-efficacité (*self-efficacy*), qui fait référence à la confiance d'une personne dans ses compétences et est souvent liée à l'anxiété langagière ou à l'appréhension d'écrire.

Nous examinerons les sentiments et les attitudes des étudiants de différentes langues qui ont rédigé leur mémoire de licence dans l'Université de Turku. Les deux groupes que nous avons formés pour étudier le sujet de l'anxiété langagière étaient EA (groupe d'étudiants en anglais) et EL (groupe d'étudiants en langues nordiques, français, italien, espagnol et allemand) en raison du même nombre de répondants dans chaque groupe. Les participants ont été invités de répondre au questionnaire sur le thème de la rédaction académique en langue étrangère. Les participants ont été demandés à décrire leurs propres expériences et croyances concernant leurs compétences linguistiques en répondant à des questions à choix multiples, et à donner leurs avis dans une question ouverte.

Les résultats montrent que les répondants du groupe EL ont signalé des niveaux d'anxiété langagière plus élevés que ceux du groupe EA, bien qu'il y ait des exceptions. En outre, dans le groupe EA, les réponses faisaient référence à des niveaux plus élevés d'auto-efficacité. Le sujet mérite d'être plus étudié à l'avenir afin d'obtenir des résultats sur des groupes plus larges que ceux de notre étude.

Mots-clés : anxiété langagière, appréhension d'écrire, auto-efficacité, écriture académique, rédaction académique, FLCAS, WAS

Table des matières

1 Introduction 5

2 Le contexte de l'étude : les émotions et la rédaction académique 7

2.1 Le concept d'anxiété langagière 7

2.2 L'anxiété langagière dans la rédaction académique : l'appréhension d'écrire 9

2.3 Le concept d'auto-efficacité 10

2.4 La rédaction académique 11

3 Corpus et méthodologie 13

3.1 Le questionnaire sur la rédaction académique en langue étrangère 13

3.1.1 Le déroulement de l'enquête 13

3.1.2 Les questions et leur contexte 14

3.1.3 Les participants 15

4 Résultats 18

4.1 Les attitudes des étudiants à l'égard de la rédaction académique en langue étrangère 18

4.2 L'anxiété langagière ressentie par les étudiants 23

4.3 La confiance des étudiants en leurs compétences (auto-efficacité) 30

4.4 Les réflexions des étudiants sur la rédaction académique avec leurs propres mots 33

4.4.1 Les compétences linguistiques 34

4.4.2 Les facteurs liés au processus de rédaction 35

4.4.3 L'auto-efficacité et les émotions suscitées par la rédaction 36

4.4.4 Le feedback 38

5 Discussion et conclusion 39

5.1 Dans quelle mesure la rédaction d'un texte académique dans une langue étrangère provoque-t-elle une anxiété langagière chez les étudiants en langues du niveau universitaire ? 40

5.2 Existe-t-il des différences dans les niveaux d'anxiété entre les étudiants d'anglais et les étudiants d'autres langues ? Comment sont les différences ? 41

5.3 Conclusions et perspectives 43

Bibliographie 44

Annexes i

Annexe 1. Le questionnaire (en finnois) i

Annexe 2. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä vii

Liste des figures

Figure 1 La distribution des réponses à la question de compréhension écrite dans une langue étrangère . 16
Figure 2 La distribution des réponses à la question de compétence d'écrire dans une langue étrangère. .. 17
Figure 3 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux comprendre des textes académiques rédigés dans une langue étrangère ». 24
Figure 4 La distribution des répondes à l'affirmation « Je peux produire de bons textes académiques dans une langue étrangère » 24
Figure 5 La distribution des réponses à l'affirmation « Je fais généralement de mon mieux pour éviter l'écrit académique dans une langue étrangère ». 25
Figure 6 La distribution des réponses à l'affirmation « J'ai peur d'écrire un texte académique dans une langue étrangère si je sais que mon travail sera évalué. » 25
Figure 7 La distribution des réponses à l'affirmation « Je préfère lire dans une langue étrangère plutôt que de l'écrire. » 26
Figure 8 La distribution des réponses à l'affirmation « Je ne suis pas doué pour rédiger des textes académiques dans une langue étrangère. » 26
Figure 9 La distribution des réponses à l'affirmation « Il est facile pour moi de rédiger des textes académiques dans une langue étrangère. » 27
Figure 10 La distribution des réponses à l'affirmation « Lorsque je renvoie des textes académiques rédigés en langue étrangère, je sais que la note ne sera pas bonne. » 27
Figure 11 La distribution des réponses à l'affirmation « Je sais déjà avant de commencer, que les textes que j'écrirai dans une langue étrangère ne seront pas bons ». 28
Figure 12 La distribution des réponses à l'affirmation « Les autres personnes semblent apprécier mes textes académiques rédigés dans une langue étrangère » 28
Figure 13 La distribution des réponses à l'affirmation « J'ai l'impression de ne pas pouvoir rédiger des textes académiques dans une langue étrangère aussi bien que d'autres » 29
Figure 14 La distribution des réponses à l'affirmation « Lorsqu'il s'agit de rédiger un texte académique dans une langue étrangère, mon texte est l'un des meilleurs » 29
Figure 15 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux écrire les mots en langue étrangère sans commettre des fautes d'orthographe » 30
Figure 16 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux utiliser correctement les pluriels, les temps de verbe, les prépositions, les préfixes et les suffixes » 31
Figure 17 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux utiliser un vocabulaire adapté au contexte » 31
Figure 18 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux écrire des phrases composes avec la ponctuation et les structures grammaticales correctes » 32
Figure 19 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux structurer les phrases en paragraphes de manière que le thème soit clair » 32
Figure 20 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux écrire un texte bien structure (ordre des idées, transitions efficaces etc.) » 33

Liste des tableaux

Tableau 1 L'attitude des participants à l'égard de la rédaction académique en langue étrangère 19
Tableau 2 Si votre attitude est négative, pourquoi ? 20
Tableau 3 Si votre attitude est positive, pourquoi ? 21
Tableau 4 Si votre attitude est neutre ou contradictoire, pourquoi ? 22

1 Introduction

Notre étude porte sur les aspects de la rédaction dans un contexte académique et, plus spécifiquement, sur les expériences et les sentiments que les étudiants rencontrent par rapport à la rédaction académique dans une langue étrangère. Notre recherche se concentre principalement sur les sentiments d'anxiété, dont il a été démontré qu'ils peuvent entraîner des difficultés mentales dans le processus de production de la langue et, par conséquent, affecter les performances dans la rédaction de textes académiques.

Récemment, une plus grande attention a été accordée aux facteurs affectifs, parallèlement aux facteurs cognitifs, dans l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères. Par exemple, l'anxiété langagière intéresse les chercheurs depuis les études de Horwitz et al (1986), et l'importance de l'étude sur le sujet est assuré. Lorsque les aspects qui affectent le fonctionnement de la pensée ou l'apprentissage des langues des étudiants, comme l'anxiété langagière ou l'auto-efficacité, sont davantage mis en lumière, nous acquérons des connaissances qui nous permettent de prendre position chez les étudiants qui souffrent de ces défis.

L'objectif de notre étude est d'examiner si l'anxiété langagière affecte la rédaction académique en langue étrangère. Des recherches antérieures ont porté sur la mesure dans laquelle l'écriture dans une langue étrangère entraine de l'anxiété langagière. Notre étude apporte un nouveau point de vue sur le sujet en se concentrant sur l'inclusion d'une perspective de rédaction académique.

À la base de notre objectif, nos questions de recherche sont les suivantes :

1) Dans quelle mesure la rédaction d'un texte académique dans une langue étrangère provoque-t-elle une anxiété langagière chez les étudiants en langues du niveau universitaire ?

2) Existe-t-il des différences dans les niveaux d'anxiété entre les étudiants d'anglais et les étudiants d'autres langues ? Comment sont les différences ?

Tout d'abord, nous commencerons par passer en revue des recherches antérieures sur l'anxiété langagière (chapitre 2). Nous introduirons les premières bases du concept d'anxiété langagière, notamment les études de Horwitz et al. (1986). Nous présenterons également le concept d'appréhension d'écrire (Daly et Miller, 1975) et d'auto-efficacité (Bandura, 1977), ainsi que des études sur les sentiments à l'égard de l'écriture académique. Nous passerons

ensuite au chapitre dans lequel nous examinerons en détail la méthodologie et le corpus de cette étude (chapitre 3). Après, nous présenterons nos résultats (chapitre 4). Enfin, nous discuterons des résultats (chapitre 5) par rapport aux études antérieures et présenterons une conclusion sur l'étude. Dans le chapitre suivant, nous définirons les termes importants pour l'étude.

2 Le contexte de l'étude : les émotions et la rédaction académique

D'abord, la rédaction des textes académiques peut susciter une variété d'émotions. Selon plusieurs études (Abdel Latif, 2015 ; Bandura et Zimmerman, 1994 ; Boscolo et Hidi, 2007 ; Daly et Miller, 1975 ; Felipe et Molina, 2017 ; Horwitz et al, 1986 ; Johnston et al., 2024 ; MacIntyre, 1999), les sentiments associés à l'écriture académique constituent depuis longtemps un domaine d'intérêt. Les notions telles que l'anxiété langagière, l'appréhension d'écrire et l'auto-efficacité sont des concepts qui jouent un rôle dans la production de la langue et qui ont fait l'objet de diverses études au fil des ans. Nous définirons les termes ultérieurement dans cette partie théorique de l'étude.

Dans le cadre théorique, nous présenterons les recherches antérieures effectuées sur le sujet. En premier lieu, nous introduirons le terme d'anxiété langagière et nous l'aborderons à travers plusieurs études sur le sujet (2.1.). En second lieu, nous approfondirons une catégorie d'anxiété langagière : la notion d'appréhension d'écrire (2.2.) Puis, nous apportons à la discussion le sentiment d'auto-efficacité en tant qu'élément influençant la performance en rédaction académique (2.3.). Finalement, nous examinerons le sujet de l'écriture dans un contexte académique (2.4.).

2.1 Le concept d'anxiété langagière

Comme mentionné ci-dessus, l'anxiété langagière a été étudiée par plusieurs chercheurs au fil des ans. Selon Eysenck (1979), l'anxiété affecte les processus cognitifs d'une personne de manière perturbante. En fait, elle peut être divisée en sous-sections, l'anxiété langagière étant un sous-concept de l'anxiété spécifique, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère (Horwitz et al., 1986).

L'anxiété langagière est un terme qui décrit le sentiment de nervosité qui apparait dans une situation spécifique, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère (Horwitz et al., 1986). Selon ces pionniers de la conceptualisation de l'anxiété langagière, le concept signifie un phénomène qui apparait comme un obstacle mental et complexe qui affecte une situation d'apprentissage d'une langue étrangère. MacIntyre (1999 : 27) définit l'anxiété langagière comme « l'inquiétude et les réactions émotionnelles négatives suscitées lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde ». Nous utilisons désormais le terme d'anxiété langagière comme Horwitz et al., (1986) l'ont initialement défini. Pour mesurer l'anxiété langagière, Horwitz et al (1986) ont créé une échelle FLCAS (*Foreign Language*

Classroom Anxiety Scale). Le but était de rendre compte de la FLCA (*Foreign Language Classroom Anxiety*), une anxiété langagière spécifique, ressenti dans un environnement de salle de classe et ayant un impact négatif sur les performances (par exemple la parole et la communication) et l'apprentissage de l'étudiant. Selon Horwitz et al. (1986), il existe trois sources d'anxiété langagière : l'appréhension de la communication, la peur des tests, et la peur de l'évaluation négative. Plus tard, dans les études menées par Horwitz (2001), il a été constaté que les niveaux élevés d'anxiété langagière suggèrent des effets négatifs sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Par ailleurs, Spetz (2018) a étudié l'anxiété langagière dans la production orale chez les étudiants suédois de français langue étrangère (FLE). Il a utilisé l'échelle FLCAS adaptée de Horwitz et al (1986), dans le but d'examiner si les étudiants souffrent d'anxiété langagière et de trouver des stratégies pour réduire l'anxiété langagière des étudiants. En effet, les résultats de l'étude montrent que l'enseignant pourrait faire certaines choses pour tenter de réduire l'anxiété langagière ressentie par les étudiants, en commençant par être conscient de l'anxiété ressentie par les étudiants.

D'autre part, dans une étude de Aslım Yetiş et Çapan Tekin (2016), les chercheurs ont cherché à réduire anxiété langagière des apprenants de FLE dans la production orale grâce à l'utilisation de jeux de rôles. En effet, dans leur étude, les deux chercheurs ont trouvé trois sources d'anxiété à l'oral, qui étaient : « (1) la peur d'‘être évalué négativement par les autres¸ (2) les techniques d'‘enseignement et les attitudes de l'‘enseignant envers les apprenants, (3) l'‘auto-évaluation, la perception de la capacité de parler en français. » (Aslım Yetiş & Çapan Tekin, 2016 : 87). Les résultats montrent qu'effectivement, les jeux de rôle réduisent l'anxiété liée à l'expression orale, renforcent les compétences linguistiques et favorisent l'interaction culturelle. (Aslım Yetiş & Çapan Tekin, 2016)

De plus, dans l'étude qualitative de Darmawangsa et al. (2020) était trouvé un niveau élevé d'anxiété et d'appréhension de la communication chez les étudiants de première année de français langue étrangère dans une université indonésienne. La source d'anxiété a été principalement mesurée comme étant la peur des commentaires négatifs. En revanche, par exemple une relation de soutien entre l'enseignant et l'étudiant était l'un des facteurs contribuant aux faibles niveaux d'anxiété (Darmawangsa et al. 2020).

2.2 L'anxiété langagière dans la rédaction académique : l'appréhension d'écrire

D'autre part, l'anxiété dans la production écrite, c'est-à-dire **l'appréhension d'écrire** (notre traduction), est un sous-concept de l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986). En anglais, on utilise le terme *writing apprehension* pour décrire le sentiment de peur ou d'anxiété à l'égard de la rédaction de textes dans une langue étrangère. Daly et Miller (1975) ont introduit le terme pour la première fois en 1975 pour décrire les sentiments d'anxiété liés aux situations d'écriture. Il n'existe pas d'équivalent établi pour ce terme en français, ce qui est la raison pour laquelle nous utilisons désormais le terme appréhension d'écrire. Pour étudier plus ce phénomène et pour savoir si certains étudiants rencontrent des difficultés affectives lors du processus d'écriture, les deux chercheurs Daly et Miller (1975) ont créé un instrument, à savoir une échelle d'appréhension de l'écriture (*Writing Apprehension Scale*, abrégé WAS). Cette échelle a été ultérieurement adaptée dans de nombreuses études à des fins diverses.

Ensuite, l'anxiété langagière dans le cas de l'écriture réfère à l'appréhension d'écrire en langue étrangère. Les sentiments d'anxiété dans l'écriture, plus précisément l'appréhension d'écrire en langue étrangère, ont fait l'objet d'une étude réalisée par Abdel Latif (2015) dans laquelle ont été recherchés des prédicteurs de l'appréhension d'écrire en langue étrangère des étudiants universitaires égyptiens. Ainsi, Abdel Latif (2015) voulait découvrir quelles sont les sources d'anxiété liées à l'écriture dans une langue étrangère chez les étudiants, susceptibles d'être de futurs enseignants. Par conséquent, il a créé une échelle EWAS (*English Writing Apprehension Scale*) pour évaluer l'appréhension d'écrire en anglais, en s'appuyant sur l'échelle WAS. Ainsi, l'instrument est dérivé de l'étude de Daly et Miller (1975) sur l'appréhension d'écrire et de plusieurs autres mesures et adapté aux objectifs de l'étude d'Abdel Latif (2015). EWAS était donc une échelle d'appréhension de l'écriture en anglais, un instrument sous la forme d'une échelle de Likert[1], comprenant douze affirmations sur l'écriture de la personne en langue anglaise.

Ainsi, l'étude réalisée par Abdel Latif (2015), à la fois quantitative et qualitative, comptait 52 participants. La langue étrangère (L2) des participants était l'anglais et l'enquête comprenait trois sections : l'échelle d'appréhension d'écrire en anglais EWAS (*English Writing Apprehension Scale*), l'échelle d'auto-efficacité de l'écriture en anglais EWSS (*English*

[1] Un outil psychométrique pour mesurer des attitudes des individus crée par un psychologue Rensis Likert (1932)

Writing Self-Efficacy Scale) et un entretien. Dans les parties de l'enquête d'Abdel Latif (2015), il s'agissait du niveau de compétence linguistique selon l'échelle EWAS, de la compétence perçue en anglais, du niveau de réussite en écriture, de la capacité perçue en écriture, de la réussite en écriture (examens), des progrès antérieurs en écriture, des commentaires par les autres (feedback), des pratiques de tutorat, du contenu du tutorat, du manque de feedback adéquat, du recours excessif à la critique par l'enseignant et de la peur de la critique. (Abdel Latif, 2015.)

En tout cas, les résultats montrent que la critique donnée par les autres joue un rôle important dans la perception de l'anxiété liée à l'écriture dans une langue étrangère. De plus, l'anxiété perçue à l'égard du discours à l'oral en langue étrangère est également liée à l'anxiété perçue concernant le discours à l'écrit. Les résultats de l'étude d'Abdel Latif (2015) montrent que pour le groupe examiné, les méthodes d'enseignement devraient être améliorées pour privilégier les petits groupes plutôt que les cours magistraux, afin que les étudiants puissent mettre en pratique leurs compétences pour acquérir plus de confiance dans leur propre écriture. En d'autres termes, sur la base des résultats, l'auteur propose que la motivation des étudiants soit augmentée de différentes manières afin que les étudiants croient en eux-mêmes (c'est-à-dire que l'auto-efficacité augmente) et que leur anxiété diminue, et donc que leur écriture se déroule plus facilement. Ainsi, dans l'enseignement nous devons nous concentrer sur les sources de l'anxiété et les limiter, plutôt que d'enrayer les causes de l'anxiété. (Abdel Latif, 2015) Nous présenterons en détail le concept d'auto-efficacité dans le prochain chapitre.

2.3 Le concept d'auto-efficacité

Dans le dernier chapitre, nous avons mentionné l'auto-efficacité en tant qu'un élément important et influent concernant la performance en rédaction académique.

En fait, le sentiment d'efficacité personnelle, **l'auto-efficacité** est un concept qui a été introduit pour la première fois par le psychologue Albert Bandura en 1977. Le terme est plus connu sous son nom en anglais, *self-efficacy*. Bandura (1977) a étudié de manière approfondie l'auto-efficacité perçue et les changements de comportement. Selon le psychologue, le concept fait référence aux croyances d'un individu quant à sa capacité à organiser et à réaliser les plans d'action nécessaires afin d'atteindre un objectif spécifique (Bandura, 1997 : 3). Selon Bandura (1997 : 39) « les personnes qui croient fermement en leurs capacités abordent les tâches difficiles comme des défis à surmonter plutôt que comme des menaces à éviter »

(notre traduction). Nous utiliserons le terme d'auto-efficacité dans le même sens que *self-efficacy* de Bandura.

De plus, Bandura et Zimmerman (1994) ont étudié les croyances des étudiants concernant leurs compétences en rédaction académique. Ils ont étudié le sujet par une échelle de mesure de l'auto-efficacité perçue et par une autre échelle de la réussite académique. Selon ces chercheurs, la réussite en écriture est fortement influencée par le niveau de confiance qu'un étudiant a en sa propre capacité à réussir, également appelé l'auto-efficacité perçue. Enfin, le niveau de confiance sur la compétence d'écrit affecte la définition des objectifs en matière d'écriture académique. (Bandura & Zimmerman 1994).

Comme Bandura le savait déjà en 1977, la motivation est étroitement liée à l'auto-efficacité. En effet, dans une étude de Hidi et al. (2002) était noté que l'auto-efficacité est associée à l'intérêt, et que ces deux facteurs motivationnels peuvent s'influencer mutuellement. En outre, les chercheurs Boscolo et Hidi (2007) étaient les premiers à aborder les aspects motivationnels à la rédaction académique. En fait, ils ont examiné la relation entre la motivation et l'écriture, ainsi que les attitudes positives ou négatives des étudiants à l'égard de l'écriture.

Dans l'étude d'Abdel Latif (2015) que nous avons présentée précédemment dans la section 2.2., était également utilisé l'EWSS (*English Writing Self-Efficacy Scale)*, l'échelle d'auto-efficacité de l'écriture en anglais. L'échelle est initialement dérivée de GSE (*General Self-Efficacy Scale*), l'échelle d'auto-efficacité de Bandura (1977), pour mesurer l'auto-efficacité des étudiants. En effet, les résultats montrent qu'un faible niveau d'auto-efficacité d'un étudiant, mesuré de différentes manières, a également un impact négatif sur l'anxiété liée à l'écriture. En revanche, un niveau élevé d'auto-efficacité d'un étudiant s'est avéré un corrélat positif aux sentiments liés à l'écriture. (Abdel Latif, 2015.)

2.4 La rédaction académique

Comme l'ont étudié Bandura et Zimmerman (1994), exprimer des idées par écrit de manière cohérente et avec un sens véritable est essentiel pour la réussite académique. Dans cette étude, nous utilisons également le terme *rédaction* de textes académiques, qui vient de « l'action de rédiger un texte » (Larousse, 2023). Nous utilisons le terme dans le même sens qu'*écriture* académique, en référence à la rédaction de textes académiques.

D’une part, Felipe et Molina (2017) ont étudié la rédaction académique chez les étudiants de FLE (français langue étrangère) dans une université colombienne, et les résultats montrent que, par exemple l’utilisation de corpus numériques était une pratique efficace en matière de la rédaction académique.

D’autre part, une étude très récente sur la rédaction académique et les sentiments des étudiants universitaires a également été étudiée du point de vue de l’utilisation de l’intelligence artificielle dans une étude menée par Johnston et al. en 2024. Les résultats montrent que l’intelligence artificielle suscite un large éventail d’émotions chez les étudiants, avec des attitudes positives et négatives. Il s’est avéré que les étudiants avaient une attitude positive à l’égard de la vérification de la grammaire à l’aide de l’intelligence artificielle mais pas à l’égard de la rédaction d’essais par exemple. En outre, la confiance des étudiants dans leurs compétences en rédaction académique était un aspect de cette étude récente. En effet, les étudiants qui avaient un niveau de confiance plus élevés dans leur écriture académique avaient tendance à utiliser moins fréquemment les outils d’intelligence artificielle dans leurs travaux académiques. En définitive, les chercheurs Johnston et al. (2024) ont discuté du fait qu’interdire l’utilisation de ces outils, non pas pour tricher mais pour aider à corriger la grammaire par exemple, serait un désavantage pour les étudiants qui ont moins confiance en leurs compétences en rédaction académique.

3 Corpus et méthodologie

Dans cette partie, nous décrivons notre corpus et la méthode qui était utilisée pour le collecter – un questionnaire.

3.1 Le questionnaire sur la rédaction académique en langue étrangère

Le matériau de recherche de notre étude a été collecté par un questionnaire dans le cadre du cours « Conscience métalinguistique et apprentissage d'une langue étrangère » organisé par le département de français de l'Université de Turku au printemps 2021. Une des tâches de ce cours était de planifier et de réaliser une collecte de données sur une question liée au contenu du cours. Tous les étudiants du cours ont participé à cette planification. La thématique choisie par les étudiants était les sentiments évoqués par la rédaction académique en langue étrangère. Le questionnaire était planifié en mars – avril 2021 et les données étaient collectées en avril 2021.

Étant donné que le matériau était collecté avant d'entamer ce travail de mémoire, nous n'avons pas été impliquée dans la collecte des données ni dans la formulation du questionnaire.

Le thème du questionnaire est **la rédaction académique en langue étrangère**. Les participants ont été invités à donner leur avis sur le sujet et à décrire leurs compétences linguistiques en répondant à des questions à choix multiples et à une question ouverte. Les participants ont été demandés à répondre aux questions en s'observant et en décrivant leurs propres expériences.

3.1.1 Le déroulement de l'enquête

L'enquête anonyme était menée via le logiciel Webropol. Les participants étaient tous des étudiants ayant une langue comme matière principale à l'Institut d'études linguistiques et de traduction de l'Université de Turku. Tous les étudiants de l'institut ont été invités à participer à cette enquête par le courrier universitaire. Les participants ont répondu à l'enquête pendant leur temps libre, sur leur propre ordinateur ou autre appareil. Il fallait environ 10 minutes pour répondre à l'enquête, qui était ouvert pendant deux semaines. Les enjeux éthiques de la recherche ont été pris en compte dans cette enquête.

3.1.2 Les questions et leur contexte

Le questionnaire était basé sur l'échelle WAS (*Writing Apprehension Scale*, Abdel Latif, 2015), qui est une échelle d'appréhension de l'écriture, un instrument sous la forme d'une échelle de Likert, comprenant 12 affirmations sur l'écriture de la personne en langue anglaise comme nous l'avons déjà présenté au chapitre 2.2. L'échelle WAS était appliquée et modifiée pour les objectifs de ce questionnaire qui consiste en des questions sur les croyances des participants en matière de leur rédaction académique en langue étrangère.

Les premières questions (1.-6.) concernaient les informations de base des participants. Ensuite, la question 7 portait sur les compétences langagières des participants et était basée sur une mesure du CECR, le Cadre européen commun de référence pour les langues. Selon le Conseil de l'Europe (2022), « Le CECR définit les compétences en langues en six niveaux, de A1 à C2, qui peuvent être regroupés en trois niveaux généraux (utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté) ou subdivisés selon les besoins du contexte local. Ils sont définis à l'aide de descripteurs "je peux faire". » (Conseil de l'Europe, 2022). La question après (8.) était également basée sur la mesure CECR. Dans ces deux questions, les participants ont été invités à évaluer leurs compétences en compréhension écrite et en écriture sur l'échelle du cadre du CECR.

Les questions 9 et 10 contenaient des affirmations basées sur l'échelle WAS d'Abdel Latif. Ensuite, les questions 11 à 14 portaient sur les attitudes des participants à l'égard de la rédaction académique. Enfin, la dernière question (15.) était ouverte et il n'y avait pas d'obligation d'y répondre, mais il était possible pour les participants de partager leurs réflexions sur la rédaction académique en langue étrangère.

Le questionnaire que nous avons utilisé pour collecter le corpus se trouve dans son intégralité dans l'Annexe 1.

3.1.3 Les participants

L'échantillon de l'enquête s'était composé de 68 étudiants en langues. Les participants étaient des étudiants universitaires qui étudiaient une langue comme matière principale. Toutes les personnes interrogées travaillaient sur leur mémoire de licence à l'Université de Turku au cours de l'année universitaire 2020-2021. La moitié des participants, soit 34 personnes, s'est spécialisée en anglais et l'autre moitié, soit 34 personnes, s'est spécialisée dans d'autres langues. Ces autres langues étaient : les langues nordiques, le français, l'italien, l'espagnol et l'allemand. La langue maternelle de tous les participants était le finnois. La majorité des participants étaient âgés de 21 à 25 ans et étaient en troisième année d'études lorsqu'elles ont répondu à l'enquête. La plupart des étudiants d'anglais n'avaient pas vécu dans un pays où la langue qu'ils étudiaient était parlée, tandis que la plupart des étudiants d'autres langues l'avaient fait.

En compréhension linguistique, comme l'on peut voir dans la figure (1) à la page suivante, d'après les réponses à la question 7 de la compréhension écrite, presque tous les étudiants d'anglais, 29 personnes (85%) estiment avoir atteint le niveau C2 (*Je ne rencontre généralement aucune difficulté à comprendre tous les types de langage parlé et écrit. Je peux distinguer les différents sens, même dans une situation complexe*.). En revanche, la plupart des étudiants d'autres langues, 20 personnes (59%) décrivent leur compréhension écrite comme se situant au niveau C1 (*Je peux comprendre différents types de textes longs et exigeants et en reconnaître le sens caché*) à la langue qu'ils étudient. Après, le deuxième taux de réponse le plus élevé pour les étudiants d'autres langues est le niveau B2 (7 personnes, 20%) et le niveau C1 (4 personnes, 17%) pour les étudiants d'anglais.

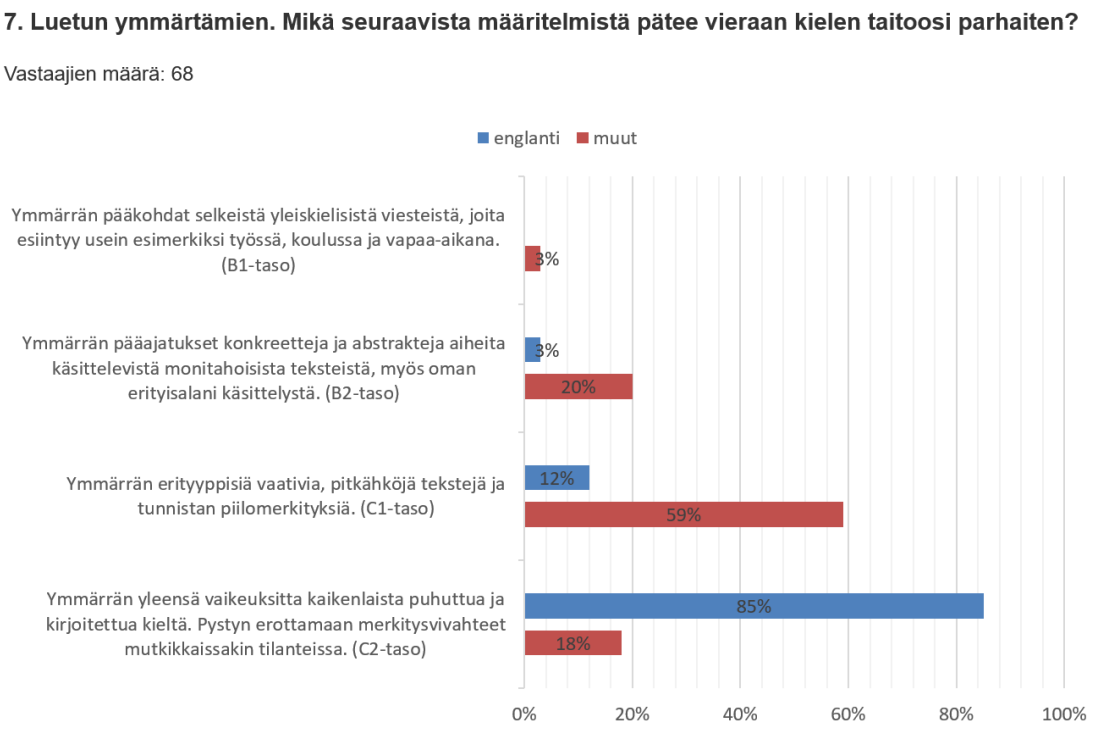

Figure 1 La distribution des réponses à la question de compréhension écrite dans une langue étrangère

Comme le montre la figure (2) à la page suivante, à la compétence d'écrire dans la langue étrangère, 59% (20 personnes) des étudiants d'anglais estiment qu'ils ont atteint le niveau C2 (*Je peux exprimer mes idées spontanément, très couramment et avec précision. Je peux combiner des informations provenant de différentes sources orales et écrites et construire une présentation cohérente sur la base de ces informations.).* Pour les étudiants d'autres langues, la plupart des réponses se situent entre C1 et B2. L'option de réponse C1 est : *Je peux exprimer mes idées couramment et spontanément sans difficulté. Je peux également produire des textes clairs, bien structurés et construits sur des sujets complexes et détaillés.* L'option de réponse B2 est : *Je peux produire des textes clairs et détaillés sur les sujets variés, donner mon avis sur une question d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes options*.

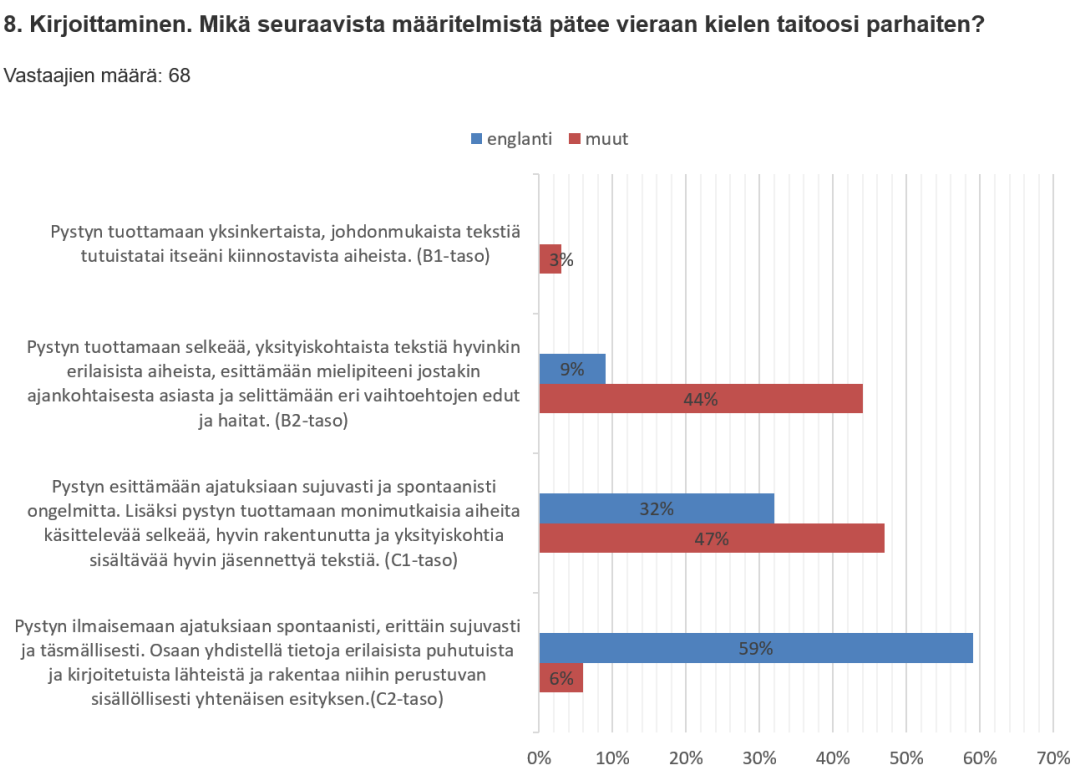

Figure 2 La distribution des réponses à la question de compétence d'écrire dans une langue étrangère.

Ensuite, dans le chapitre 4 suivant nous présenterons les résultats du questionnaire.

4 Résultats

Dans cette section de l'étude, nous présenterons les résultats obtenus par l'enquête. Nous analysons les résultats de l'enquête de la manière d'analyse comparative. Étant donné que la moitié des participants étudiaient l'anglais et l'autre moitié étudiaient d'autres langues, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 3.1.3. *Les participants*, nous avons choisie de comparer les réponses des étudiants d'anglais avec les réponses des étudiants d'autres langues. En effet, il y avait 34 participants dans chaque groupe, c'est-à-dire qu'il existe une répartition égale entre la quantité de réponses.

Afin d'effectuer la comparaison des résultats, nous avons créée deux groupes qui sont les suivants : **EA** (groupe d'étudiants d'anglais) et **EL** (groupe d'étudiants d'autres langues qui sont : langues nordiques, français, italien, espagnol et allemand).

Nous commencerons par donner un aperçu des attitudes des étudiants à l'égard de la rédaction académique en langue étrangère (question numéro 11). Ensuite, nous continuerons par répondre à la question de savoir si la rédaction d'un texte académique dans une langue étrangère provoque une anxiété langagière et si oui, dans quelle mesure (question numéro 9). Ensuite, nous parcourons le thème de la confiance en soi, l'auto-efficacité, vis-à-vis de la rédaction académique dans une langue étrangère (question numéro 10). Finalement, nous examinerons les thèmes issus de la question ouverte (question numéro 15) : les compétences linguistiques, les facteurs liés au processus de rédaction, l'auto-efficacité et les émotions suscitées par la rédaction, ainsi que le feedback.

4.1 Les attitudes des étudiants à l'égard de la rédaction académique en langue étrangère

Les participants ont été interrogés sur leurs attitudes à l'égard de la rédaction académique. Cette question comportait trois options parmi lesquelles les participants devaient choisir s'ils avaient une attitude : négative, positive, et neutre ou contradictoire, et dans la question suivante, expliquer pourquoi. Ils pouvaient choisir toutes les options qu'ils souhaitent ou l'expliquer dans leurs propres mots.

L'attitude des personnes interrogées à l'égard de la rédaction académique en langue étrangère était majoritairement positive, comme le montre le tableau (1) suivant. En effet, 50% (17 personnes) du groupe EA et 56% (19 personnes) du groupe EL avaient une attitude positive à

l'égard de la rédaction académique. Le deuxième choix le plus populaire était l'attitude neutre ou contradictoire : 47% (16 personnes) du groupe EA et 38% (13 personnes) du groupe EL ont choisi cette option. L'option la moins choisie était l'attitude négative : 3% (1 personne) du groupe EA et 6% (2 personnes) du groupe EL l'ont choisie.

Tableau 1 L'attitude des participants à l'égard de la rédaction académique en langue étrangère

	EA (étudiants d'anglais)		**EL (étudiants d'autres langues)**		
	n	Pourcentage	n	Pourcentage	Total
Négatif	1	2,9%	2	5,9%	3
Positif	17	50,0%	19	55,9%	36
Neutre ou contradictoire	16	47,1%	13	38,2%	29
Total	34		34		68

Les participants ont été invités à expliquer pourquoi ils ont ce genre d'attitude à l'égard de la rédaction de textes académiques dans une langue étrangère. Le tableau 2 à la page suivante montre la distribution des réponses à la question « Si votre attitude est négative, pourquoi ? ». En fait, nous pouvons voir que dans le groupe EL, les attitudes négatives ont été influencées par le fait que les personnes interrogées estimaient que leurs compétences linguistiques étaient insuffisantes, qu'ils n'étaient pas habitués à rédiger des textes académiques dans une langue étrangère et que le sujet n'était pas intéressant.

Les participants avaient également la possibilité de donner leur propre justification en l'ajoutant à l'option « Autre raison, laquelle ? » comme l'a fait un participant. En réponse à l'attitude négative à l'égard de la rédaction académique, un étudiant a déclaré que son objectif futur n'était pas de faire de la recherche universitaire et que pour cette raison, la pratique constante la rédaction académique ne lui semblait pas pertinente. Il n'aimait pas non plus lire de textes académiques et pensait qu'il lui fallait beaucoup de temps avant de s'impliquer dans quoi que ce soit d'académique.

Tableau 2 Si votre attitude est négative, pourquoi ?

	EA (étudiants d'anglais)		**EL (étudiants d'autres langues)**		
	n	Pourcentage	n	Pourcentage	Total
J'ai l'impression que mes compétences linguistiques sont insuffisantes.	0	0,0%	2	100,0%	2
Le sujet sur lequel j'écris n'est pas intéressant.	0	0,0%	1	50,0%	1
J'ai du mal à comprendre les sources que je trouve.	0	0,0%	0	0,0%	0
Je ne suis pas habitué à rédiger des textes académiques dans une langue étrangère.	0	0,0%	2	100,0%	2
Autre raison, laquelle?	1	100,0%	0	0,0%	1
Total	1		5		6

Les personnes interrogées ont également été invités à expliquer, pourquoi ils ont une attitude positive. En regardant le tableau 3 à la page suivante, nous pouvons voir que l'écart le plus important entre les deux groupes était dans l'option : *Je peux écrire des textes académiques sans problème*, qui était l'option la plus fréquente parmi les étudiants du groupe EA, puisque 16 personnes (94%) l'ont choisie. Alors que l'option la plus fréquente dans le groupe EL était « *J'aime bien le sujet que j'ai choisi* » (17 personnes, 89%). Les raisons mentionnées à la question « *Autre raison, laquelle* ? », données par 5 personnes, sont présentées dans l'exemple suivant (1).

(1)

« L'écriture en général n'est pas un problème pour moi, donc l'écriture académique me convient ».

« Une langue étrangère rend la rédaction plus motivante. »

« Rédiger des textes académiques est amusant. »

« Je sais que je peux le faire, même si c'est difficile en raison des défis linguistiques. »

« Je peux écrire des textes académiques avec fluidité. » (Nos traductions)

Tableau 3 Si votre attitude est positive, pourquoi ?

	EA (étudiants d'anglais)		**EL (étudiants d'autres langues)**		
	n	Pourcentage	n	Pourcentage	Total
Je peux écrire des textes académiques sans problème.	16	94,1%	9	47,4%	25
J'aime bien le sujet que j'ai choisi.	14	82,4%	17	89,5%	31
Je comprends bien le matériel source.	11	64,7%	7	36,8%	18
J'ai déjà de l'experiénce dans la rédaction des textes académiques dans une langue étrangère.	14	82,4%	10	52,6%	24
Autre raison, laquelle?	3	17,6%	2	10,5%	5
Total	58		45		103

Le tableau 4 à la page suivante montre la distribution des réponses à la question : « Si votre attitude est neutre ou contradictoire, pourquoi ? ». La plupart (8 personnes, 62%) du groupe EL ont choisie l'option « *Je ne suis pas habitué à écrire des textes académiques en langue étrangère* » alors que 50% (8 personnes) des répondants du groupe EA ont choisie l'option « *Autre raison, laquelle* ? ». Dans l'exemple (2) suivant nous présenterons quelles sont les raisons décrites par les participants :

(2)

« La langue n'a pas d'importance pour moi. »

« La grammaire est difficile dans toutes les langues. »

« En général, je n'aime pas la rédaction académique en tant que telle, la langue n'a pas d'importance. »

« La fatigue générale a un impact négatif sur mon attitude à l'égard de la rédaction académique. »

« Problèmes de concentration. »

« La recherche et la lecture de sources, la rédaction proprement dite, la réflexion et l'argumentation dans une langue étrangère sont difficiles, même lorsque les compétences personnelles ne sont pas un obstacle. »

« La motivation et les contraintes de temps posent des problèmes de rédaction, quelle que soit la langue. »

« Contradictoire : bien que difficile, il s'agit d'une bonne pratique. »

« La rédaction académique est intéressante, mais reste un défi pour moi. »

« Communication précise de ses propres idées, erreurs grammaticales. »

« La rédaction académique n'est pas pratiquée dans les cours. » (Nos traductions)

Tableau 4 Si votre attitude est neutre ou contradictoire, pourquoi ?

	EA (étudiants d'anglais)		**EL (étudiants d'autres langues)**		
	n	Pourcentage	n	Pourcentage	Total
J'ai l'impression que mes compétences linguistiques sont insuffisantes.	4	25,0%	4	30,8%	8
Le sujet sur lequel j'écris n'est pas intéressant.	4	25,0%	4	30,8%	8
J'ai du mal à comprendre les sources que je trouve.	1	6,3%	0	0,0%	1
Je ne suis pas habitué à rédiger des textes académiques dans une langue étrangère.	4	25,0%	8	61,5%	12
Je peux écrire des textes académiques sans problème.	4	25,0%	0	0,0%	4
J'aime bien le sujet que j'ai choisi.	4	25,0%	4	30,8%	8
Je comprends bien le matériel source.	2	12,5%	5	38,5%	7
J'ai déjà de l'experiénce dans la rédaction des textes académiques dans une langue étrangère.	6	37,5%	2	15,4%	8
Autre raison, laquelle ?	8	50,0%	3	23,1%	11
Total	37		30		67

Les résultats nous montrent qu'il existe des différences dans les attitudes des étudiants entre les deux groupes, EA et EL. Les attitudes des étudiants étaient majoritairement positives dans les deux groupes. Cependant, plusieurs étudiants, notamment dans le groupe EA partageaient également une attitude neutre ou contradictoire à l'égard de la rédaction académique dans une langue étrangère. Pour cette option, les étudiants ont donné le plus de réponses dans leurs propres mots. Les réponses données pour expliquer cette attitude incluaient des problèmes de motivation et de gestion du temps, des erreurs grammaticales, les effets négatifs de la fatigue générale sur les attitudes envers la rédaction académique, des difficultés de concentration, des difficultés à exprimer des pensées et une quantité limitée de pratique de rédaction académique pendant les cours à l'université. Certains ont dit qu'écrire était un défi, mais en même temps intéressant et une bonne pratique pour l'avenir. Quelqu'un a dit qu'il est difficile de trouver et de lire des articles sources et que réfléchir, argumenter et écrire dans une langue étrangère est difficile même si ses propres compétences ne constituent pas un obstacle.

Nous passerons ensuite aux affirmations sur l'anxiété langagière suscitée par la rédaction de textes académiques dans une langue étrangère.

4.2 L'anxiété langagière ressentie par les étudiants

À la question sur l'anxiété langagière ressentie par les participants, il y avait 22 affirmations à répondre. Les participants étaient invités de donner leur avis sur des affirmations concernant la lecture et la rédaction académique dans une langue étrangère sur l'échelle de Likert suivante : 1=Pas du tout d'accord, 2=Pas d'accord, 3=Ni en désaccord ni d'accord, 4=D'accord, 5=Tout à fait d'accord. Pour certaines affirmations, il existe de grandes différences dans les résultats lorsque l'on compare les deux groupes : les étudiants d'anglais (**EA**) et les étudiants d'autres langues (**EL**). Nous examinerons ensuite les résultats en fonction de ces différences que nous illustrons à chaque fois à l'aide des graphiques.

Pour l'affirmation « Je peux comprendre des textes académiques rédigés dans une langue étrangère », 21 personnes (62%) du groupe EA étaient tout à fait d'accord avec l'affirmation, tandis que dans le groupe EL, seulement 6 personnes (18 %) ont choisi cette option. Les étudiants des autres langues (EL) étaient donc moins sûrs de bien comprendre le sens des textes académiques que les étudiants d'anglais. 24 personnes (71%) du groupe EL a quand

même choisi l'option "d'accord".

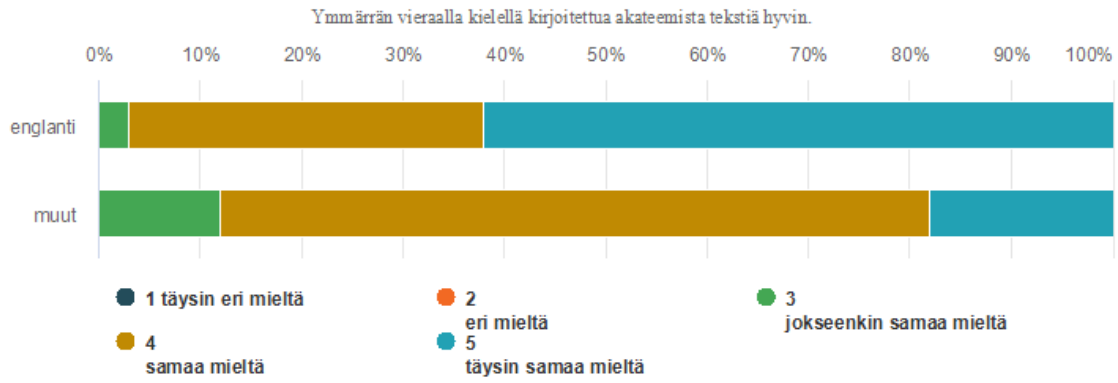

Figure 3 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux comprendre des textes académiques rédigés dans une langue étrangère ».

Pour l'affirmation « *Je peux produire de bons textes académiques dans une langue étrangère* » (Figure 4) la plupart du groupe des étudiants d'anglais (EA) étaient tout à fait d'accord (12 personnes, 35%) ou d'accord (17 personnes, 50%) avec l'affirmation. En revanche, dans le groupe des étudiants d'autres langues (EL) personne n'est entièrement d'accord avec l'affirmation, mais 18 personnes (53%) ont choisi l'option *d'accord*. Dans le groupe EL il y avait même une personne à choisir *pas du tout d'accord*, et deux personnes à choisir *pas d'accord* avec l'affirmation.

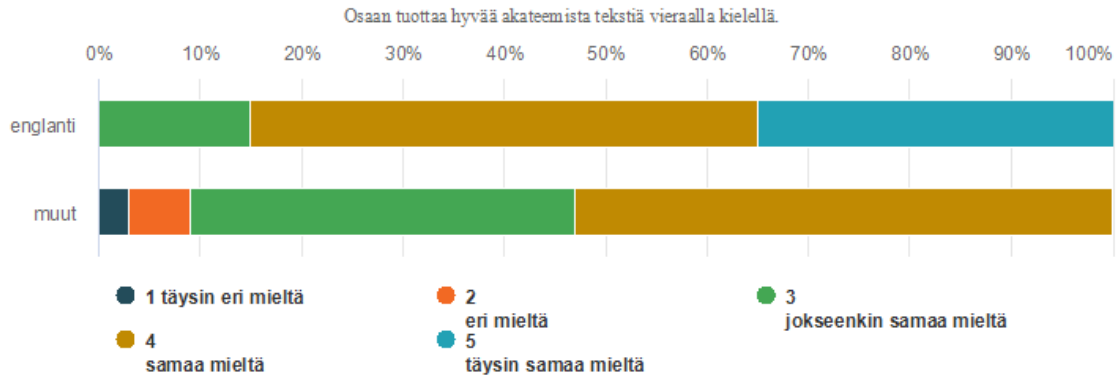

Figure 4 La distribution des répondes à l'affirmation « Je peux produire de bons textes académiques dans une langue étrangère »

Les réponses pour l'affirmation « *Je fais généralement de mon mieux pour éviter l'écrit académique dans une langue étrangère* » montrent que plus de 90% (31 personnes) des étudiants du groupe EA étaient en désaccord avec l'affirmation. En revanche, dans le groupe EL il y avait même des choix *tout à fait d'accord*. Néanmoins, le choix le plus fréquent était également *pas d'accord* (19 personnes, 56%) dans le groupe EL.

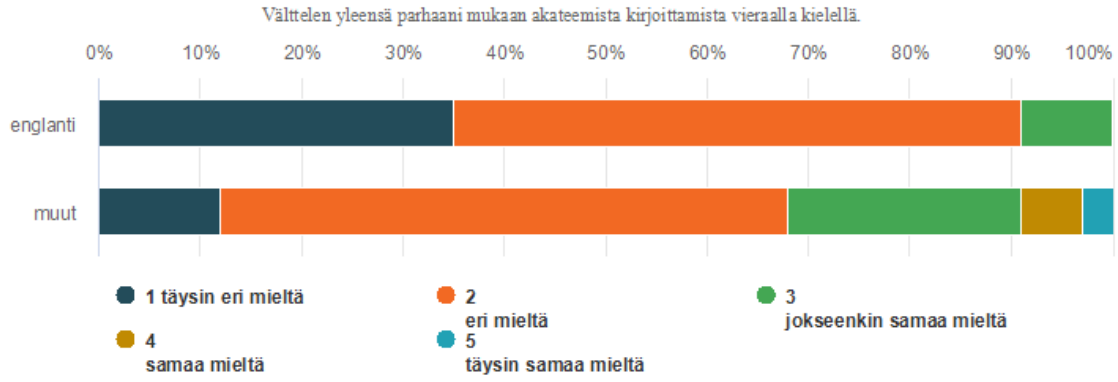

Figure 5 La distribution des réponses à l'affirmation « Je fais généralement de mon mieux pour éviter l'écrit académique dans une langue étrangère ».

Les réponses pour l'affirmation « *J'ai peur d'écrire un texte académique dans une langue étrangère si je sais que mon travail sera évalué.* » (Figure 6) montrent qu'il y avait tous des choix dans les deux groupes. La plupart, soit 14 personnes (41%) du groupe EA sont fortement en désaccord avec cette affirmation. Dans le groupe EL, la plupart, aussi 14 personnes ont choisi l'option *pas d'accord*.

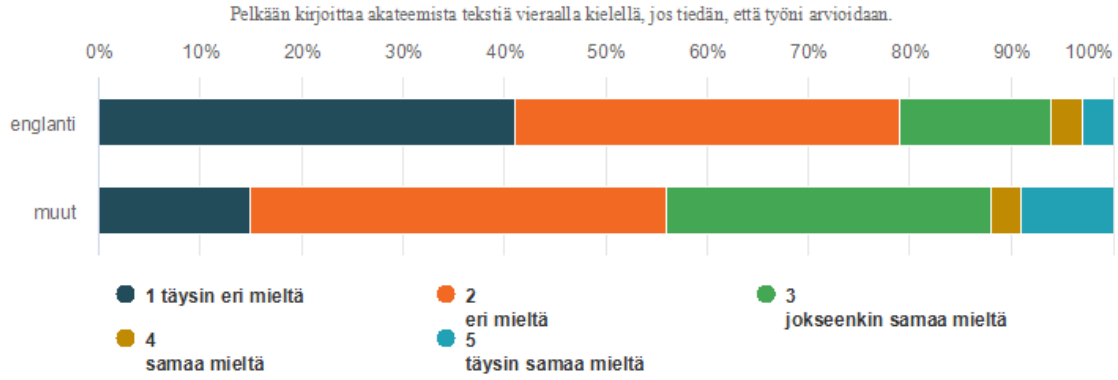

Figure 6 La distribution des réponses à l'affirmation « J'ai peur d'écrire un texte académique dans une langue étrangère si je sais que mon travail sera évalué. »

Dans le groupe EA, seulement une personne était tout à fait d'accord avec l'affirmation « *Je préfère lire dans une langue étrangère plutôt que de l'écrire* » (figure 7), alors que dans le groupe EL, 10 personnes (29%) ont choisi cette option. La majorité du groupe EL préfère donc lire plutôt qu'écrire dans une langue étrangère.

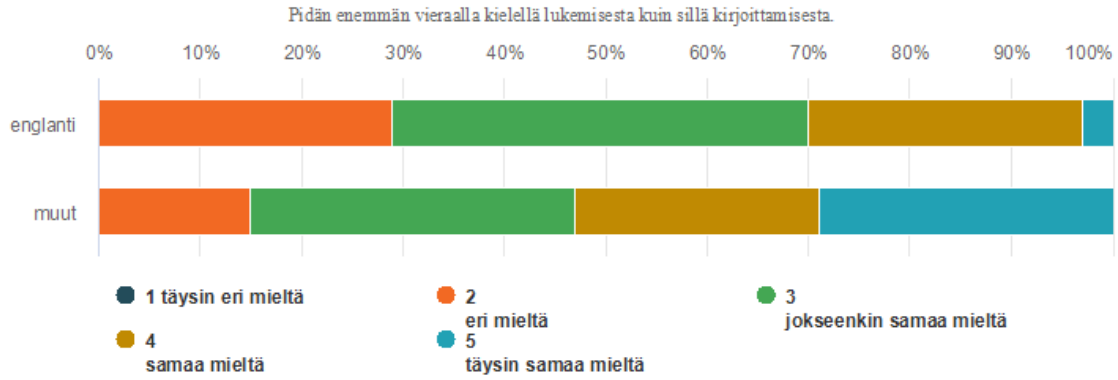

Figure 7 La distribution des réponses à l'affirmation « Je préfère lire dans une langue étrangère plutôt que de l'écrire. »

Dans la Figure 8, à l'affirmation « *Je ne suis pas doué pour rédiger des textes académiques dans une langue étrangère* » 11 personnes (32%) du groupe EA étaient fortement en désaccord et 19 personnes (56%) en désaccord. En revanche, seulement 3 personnes (9%) du groupe EL ont choisi *pas du tout d'accord.* Quand même, il y avait une personne dans le groupe EA qui était tout à fait d'accord avec l'affirmation. Dans le groupe EL, il y avait 3 personnes tout à fait d'accord avec l'affirmation.

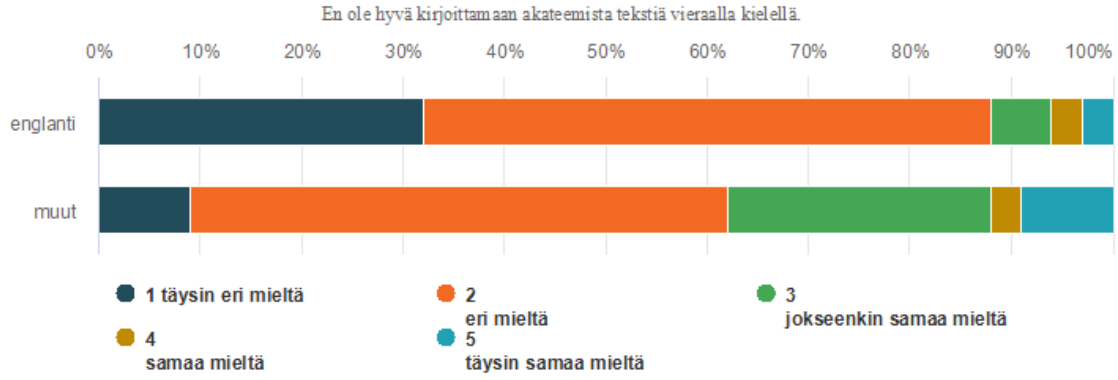

Figure 8 La distribution des réponses à l'affirmation « Je ne suis pas doué pour rédiger des textes académiques dans une langue étrangère. »

Concernant l'affirmation « *Il est facile pour moi de rédiger des textes académiques dans une langue étrangère* » (Figure 9) 4 personnes (12%) du groupe EA étaient tout à fait d'accord, tandis que dans le groupe EL, il y avait une personne tout à fait d'accord avec l'affirmation. Dans le groupe EL, il y avait même 2 personnes entièrement en désaccord avec cette affirmation, et 8 personnes en désaccord.

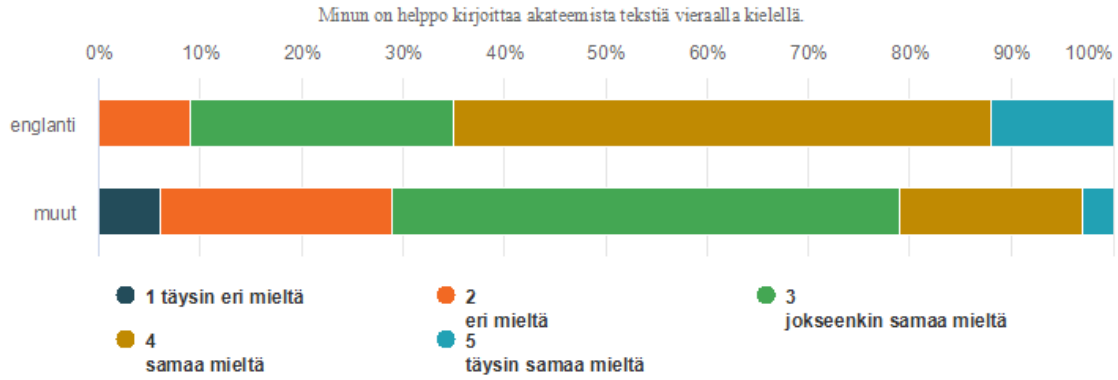

Figure 9 La distribution des réponses à l'affirmation « Il est facile pour moi de rédiger des textes académiques dans une langue étrangère. »

Pour l'affirmation « *Lorsque je renvoie des textes académiques rédigés en langue étrangère, je sais que la note ne sera pas bonne* » (Figure 10) tous les participants du groupe EA étaient en désaccord avec l'idée de s'attendre à une mauvaise note. Dans le groupe EL, la majorité des répondants étaient en désaccord avec l'affirmation bien qu'il y avait 2 personnes qui étaient en accord avec l'affirmation.

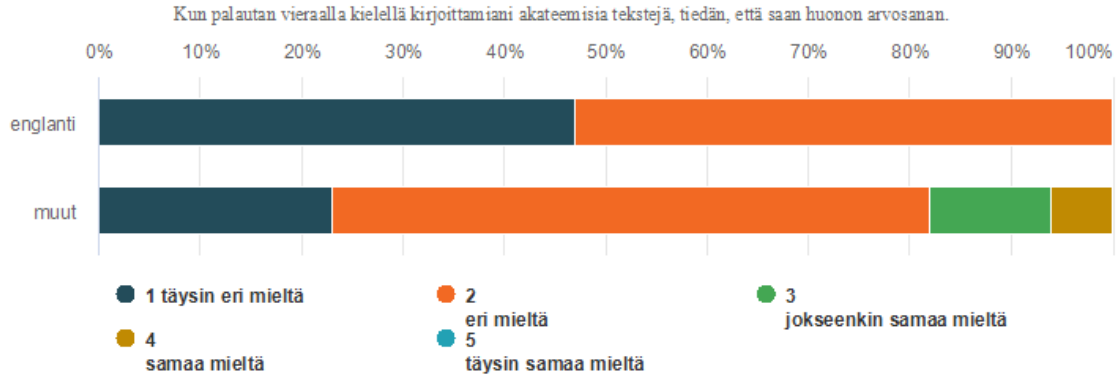

Figure 10 La distribution des réponses à l'affirmation « Lorsque je renvoie des textes académiques rédigés en langue étrangère, je sais que la note ne sera pas bonne. »

Plus de la moitié c'est-à-dire 20 personnes (59%) du groupe EA étaient fortement en désaccord avec l'affirmation « *Je sais déjà avant de commencer, que les textes que j'écrirai dans une langue étrangère ne seront pas bons* » (Figure 11). Du groupe EL, 9 personnes (27%) étaient fortement en désaccord avec l'affirmation. Il y avait aussi une personne dans le groupe EL qui était tout à fait d'accord.

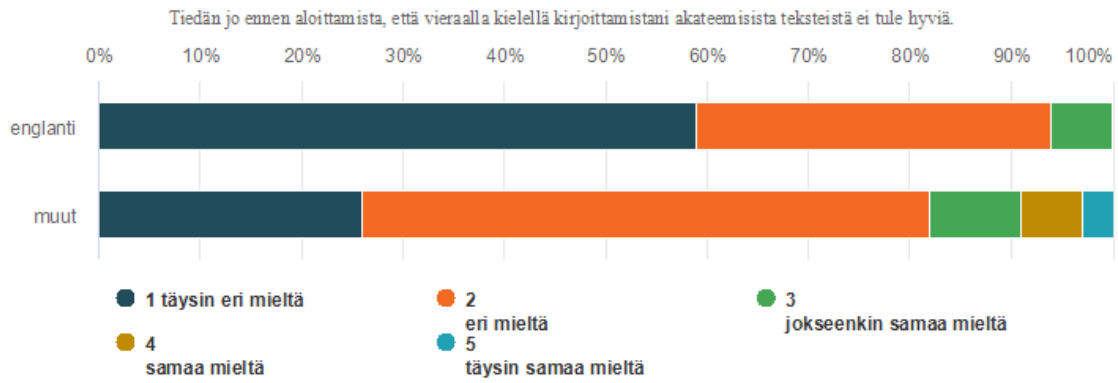

Figure 11 La distribution des réponses à l'affirmation « Je sais déjà avant de commencer, que les textes que j'écrirai dans une langue étrangère ne seront pas bons ».

Pour l'affirmation suivante, « *Les autres personnes semblent apprécier mes textes académiques rédigés dans une langue étrangère* » dans la figure 12, nous pouvons voir que 7 personnes (21%) du groupe EA étaient tout à fait d'accord. Pour le groupe EL, il y avait 2 personnes qui partageaient le même choix. Dans le groupe EL il y avait une personne fortement en désaccord avec l'affirmation.

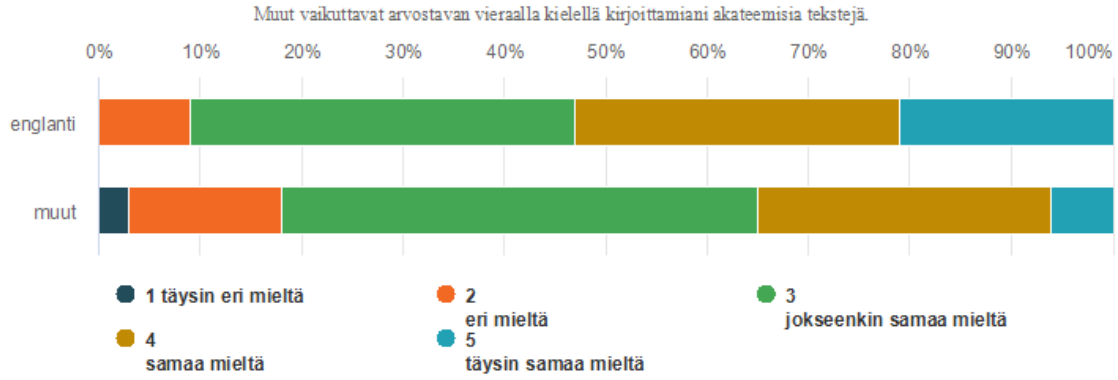

Figure 12 La distribution des réponses à l'affirmation « Les autres personnes semblent apprécier mes textes académiques rédigés dans une langue étrangère »

Pour l'affirmation « *J'ai l'impression de ne pas pouvoir rédiger des textes académiques dans une langue étrangère aussi bien que d'autres* » (Figure 13) la plupart des étudiants de EA, 70 % ont choisi les options *pas du tout d'accord* et *pas d'accord.* Dans le EL, la plupart ont

choisi *pas d'accord*, mais personne dans ce groupe n'a choisi *pas du tout d'accord.*

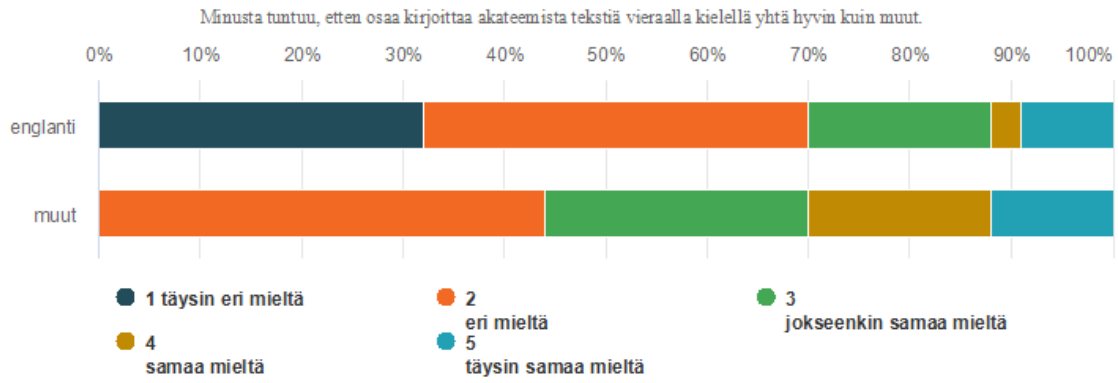

Figure 13 La distribution des réponses à l'affirmation « J'ai l'impression de ne pas pouvoir rédiger des textes académiques dans une langue étrangère aussi bien que d'autres »

Dans la figure 14, nous voyons la répartition des réponses à l'affirmation « *Lorsqu'il s'agit de rédiger un texte académique dans une langue étrangère, mon texte est l'un des meilleurs* ». Dans le groupe EA, 2 personnes étaient tout à fait d'accord avec cette affirmation. En revanche, personne dans le groupe des étudiants des autres langues, EL, n'était fortement d'accord avec l'affirmation.

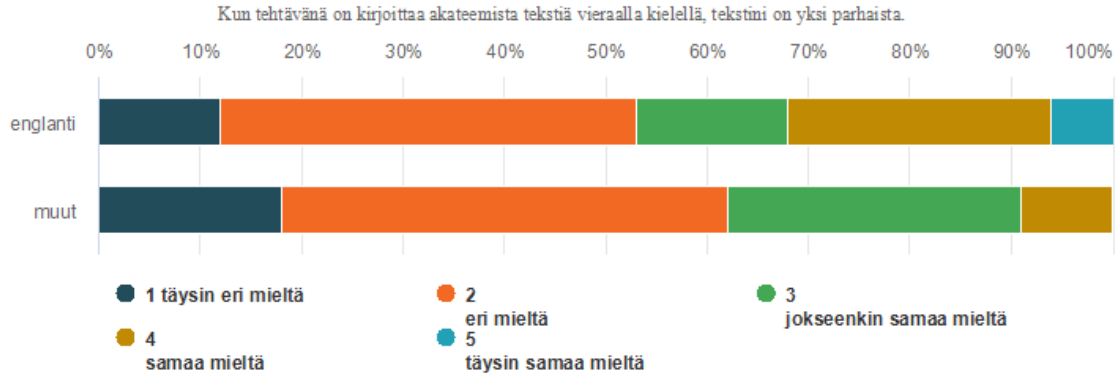

Figure 14 La distribution des réponses à l'affirmation « Lorsqu'il s'agit de rédiger un texte académique dans une langue étrangère, mon texte est l'un des meilleurs »

Les affirmations nous montrent que les deux groupes examinés ont des degrés différents d'anxiété langagière selon les affirmations sur la rédaction des textes académiques. En somme, les réponses des étudiants d'autres langues (EL) étaient plus en accord avec les affirmations indiquant des niveaux plus élevés d'anxiété langagière autour de ces thématiques concernant la rédaction des textes académiques.

Ensuite, nous présenterons les résultats des questions concernant l'auto-efficacité des participants.

4.3 La confiance des étudiants en leurs compétences (auto-efficacité)

Dans la question d'auto-efficacité, les participants ont devaient décrire leur confiance en soi ou leur manque de confiance en soi vis-à-vis de la rédaction académique dans une langue étrangère, sur l'échelle du cadre de Likert suivante : 1= Pas du tout confiant, 2=Pas confiant, 3=Ni confiant ni peu confiant, 4=Confiant, 5=Très confiant. Il y avait 10 affirmations auxquelles réfléchir.

La figure 15 de la distribution des réponses à l'affirmation « *Je peux écrire les mots en langue étrangère sans commettre des fautes d'orthographe* » nous montre que près de 40% des étudiants d'anglais (EA) étaient très confiants en leur capacité à écrire les mots dans la langue étrangère et de ne pas commettre de fautes d'orthographe. En revanche, moins de 10% des étudiants d'autres langues (EL) ont choisi l'option *très confiant*.

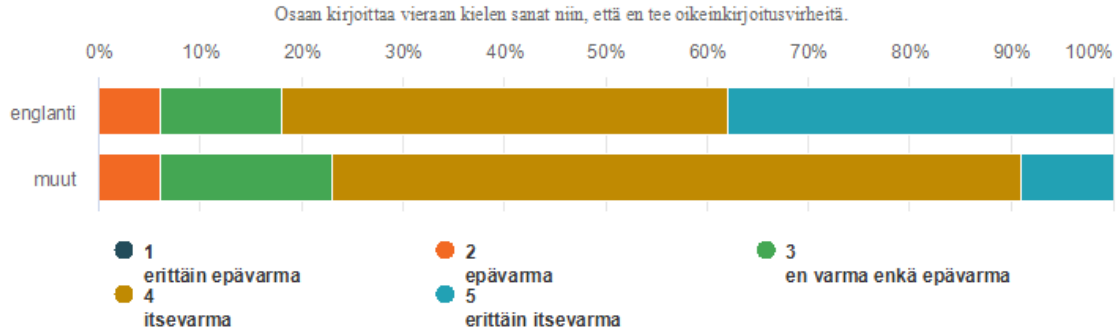

Figure 15 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux écrire les mots en langue étrangère sans commettre des fautes d'orthographe »

Pour l'affirmation « *Je peux utiliser correctement les pluriels, les temps de verbe, les prépositions, les préfixes et les suffixes* » (figure 16) 90% du groupe EA avaient confiance en leurs compétences. Dans le groupe EL, le chiffre n'était que 59%. Aussi, il y avait une grande partie (26%) dans le cadre *ni confiant ni peu confiant*.

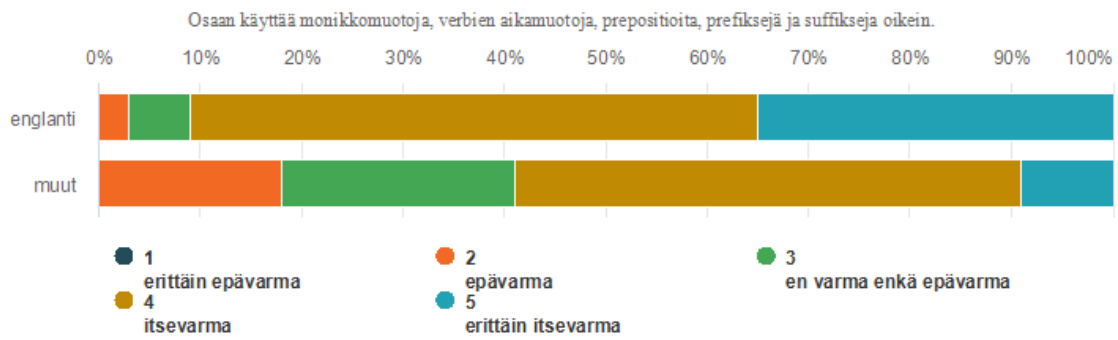

Figure 16 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux utiliser correctement les pluriels, les temps de verbe, les prépositions, les préfixes et les suffixes »

Dans les réponses pour l'affirmation « *Je peux utiliser un vocabulaire adapté au contexte* » (figure 17), il y avait de grandes différences. En fait, 77% du groupe EA avaient confiance en leurs compétences à utiliser un vocabulaire adapté au contexte, et seulement une personne a choisi l'option *pas confiant*. Dans le groupe EL, la répartition était plus large : 50% avaient confiance et 21% n'avaient pas confiance, voire pas du tout dans l'utilisation d'un vocabulaire adapté au contexte.

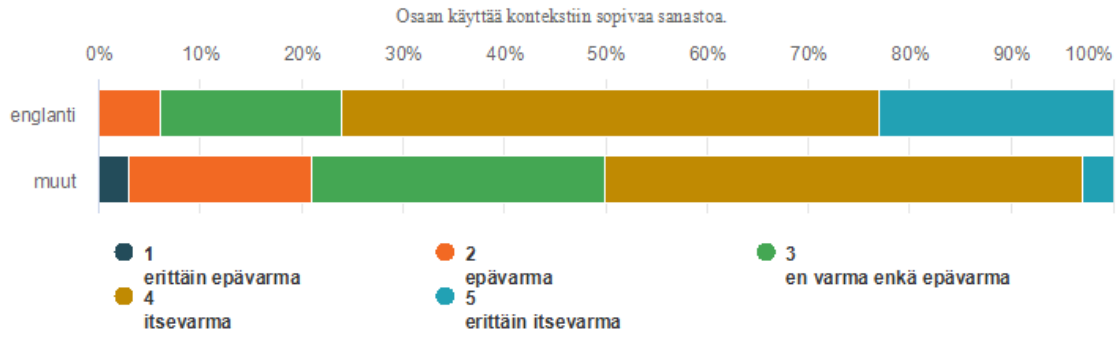

Figure 17 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux utiliser un vocabulaire adapté au contexte »

La figure 18 nous illustre que pour l'affirmation « *Je peux écrire des phrases composes avec la ponctuation et les structures grammaticales correctes* », 82% du groupe EA étaient confiants ou très confiants, tandis que pour le groupe EL, ce chiffre était de 65%. Dans le groupe EL, il y avait également 21% de réponses *pas confiant*, alors que dans le groupe EA, il n'y en avait aucune.

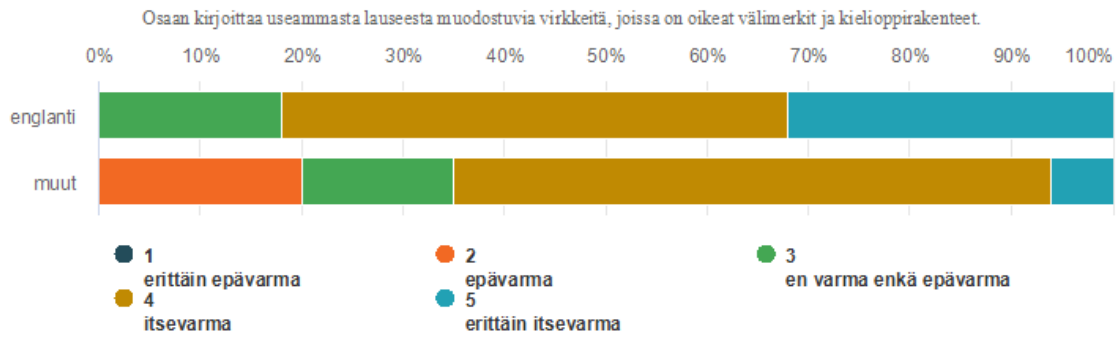

Figure 18 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux écrire des phrases composes avec la ponctuation et les structures grammaticales correctes »

Dans la figure 19, nous pouvons voir la distribution des réponses pour l'affirmation « *Je peux structurer les phrases en paragraphes de manière que le thème soit clair* » Dans tous les deux groupes, la même répartition de participants (41%) a choisi l'option *confiant*. De plus, 35% du groupe EA étaient très confiants dans la structuration des phrases, tandis que le chiffre dans le même cadre pour le groupe EL était de 15%.

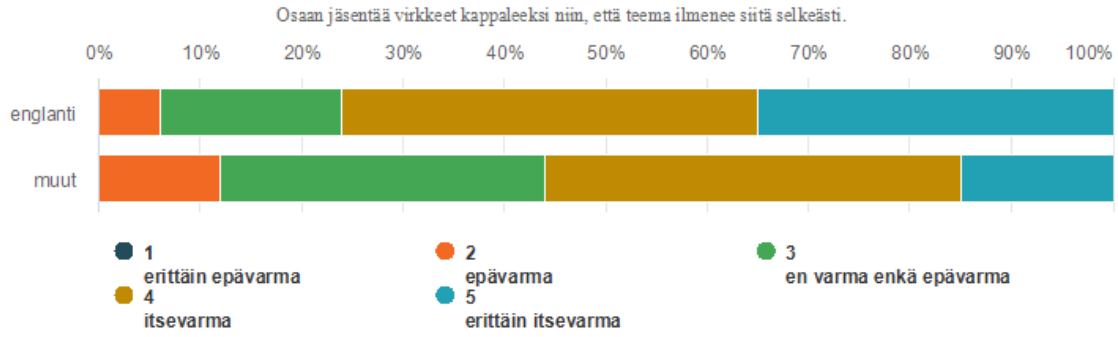

Figure 19 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux structurer les phrases en paragraphes de manière que le thème soit clair »

74% du groupe EA étaient confiants et très confiants à l'égard de l'affirmation « *Je peux écrire un texte bien structure (ordre des idées, transitions efficaces etc.*) ». Dans le groupe EL, il y avait 65% de participants confiants et très confiants. Une grande partie (24%) du groupe EA a répondu *ni confiant ni peu confiant*, tout comme le groupe EL (29%).

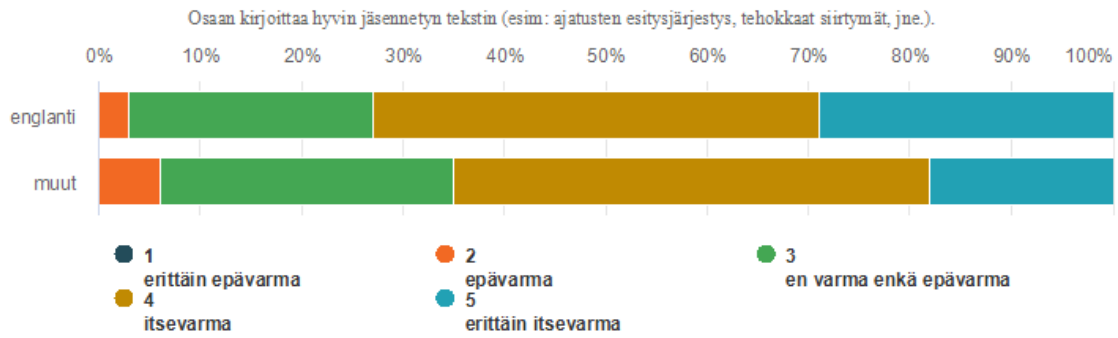

Figure 20 La distribution des réponses à l'affirmation « Je peux écrire un texte bien structure (ordre des idées, transitions efficaces etc.) »

Comme le montrent les résultats, le groupe EA diffère du groupe EL à plusieurs égards. Ces résultats indiquent que dans le groupe EA, les pourcentages sont plus élevés dans certaines questions indiquant une plus grande confiance dans les capacités rédactionnelles.

Ensuite, nous examinerons ce qu'ils disent lorsqu'ils peuvent le dire avec leurs propres mots.

4.4 Les réflexions des étudiants sur la rédaction académique avec leurs propres mots

Il était également possible, mais pas obligatoire, pour les participants de répondre à la question ouverte « Quelles réflexions vous évoque la rédaction académique dans une langue étrangère ? ». Des participants, 28 ont répondu à cette question, dans laquelle ils ont pu décrire leurs réflexions avec leurs propres mots. Lors de l'analyse des réponses, nous avons identifié quatre thèmes récurrents émanant des deux groupes. Par conséquent, nous examinerons ces réponses en nous concentrant sur quatre thèmes.

Les quatre thèmes sont :

1) Les compétences linguistiques
2) Les facteurs liés au processus de rédaction
3) L'auto-efficacité et les émotions suscitées par la rédaction
4) Le feedback[2]

[2] Un anglicisme pour les commentaires reçus sur le texte

Nous passerons en revue les thèmes, en donnant quelques exemples dans les réponses. Nous présenterons d'abord les exemples du groupe EA, les étudiants d'anglais. Ensuite, nous présenterons des exemples du groupe EL, les étudiants de langues nordiques, français, italien, espagnol et allemand. Enfin, nous discuterons d'une vue d'ensemble de ces résultats.

Il convient de préciser que les réponses suivantes sous une catégorie ne sont que des exemples sur un thème et qu'en réalité, plusieurs thèmes sont visibles dans une seule réponse. Cela nous montre que les thèmes et les réponses s'accordent tellement bien ensemble.

4.4.1 Les compétences linguistiques

Groupe EA

Nous allons maintenant donner des exemples du thème des compétences linguistiques dans les réponses des étudiants. Dans l'exemple 1, l'étudiant déclare qu'il trouve la rédaction académique plus facile en anglais qu'en finnois. Il dit que c'est probablement parce qu'il est habitué à utiliser l'anglais depuis des années, mais pas le finnois. Il comprend mieux les concepts linguistiques en anglais qu'en finnois.

(1)

La rédaction académique dans une langue étrangère (l'anglais) me semble plus facile que la rédaction académique en finnois. C'est probablement parce que je n'ai pas eu à écrire en finnois depuis des années et que je comprends mieux les concepts (par exemple à la linguistique) en anglais. (notre traduction)

Dans un autre exemple (2), l'étudiant dit qu'écrire en anglais est plus facile pour lui aussi. En fait, il ne trouve pas cela exigeant ou difficile du tout.

(2)

Je ne trouve pas cela (rédaction académique) exigeant ou plus difficile du tout. Au contraire, je préfère écrire des textes académiques dans la langue de ma spécialité plutôt qu'en finnois (c'est plus naturel, il y a des meilleures conventions etc.) (notre traduction)

Dans l'exemple 3, l'étudiant décrit comment ses compétences linguistiques se sont développées tout au long de ses études et aujourd'hui il est plus au conscient de la structure de la langue anglaise dans un essai par exemple.

(3)

Je me souviens qu'au début de mes études, c'était beaucoup plus difficile qu'aujourd'hui, parce que non seulement la langue, mais aussi la structure de l'essai, par exemple, sont différentes en finnois et en anglais. En anglais, il faut constamment guider le lecteur et lui donner beaucoup d'indications, alors qu'en finnois, ce serait un peu maladroit. (notre traduction)

Groupe EL

Dans l'exemple suivant (4), l'étudiant du groupe EL explique dans quelle mesure ses compétences linguistiques se sont développées dans des situations de rédaction de textes en langue étrangère.

(4)

> Au début, c'était un peu difficile, mais maintenant je me sens surprise de voir à quel point c'est facile. En particulier, je suis surpris par le fait que dans ces situations, je ne pense plus beaucoup en finnois. En revanche, ma conscience semble produire automatiquement des textes en langue étrangère.

Plusieurs étudiants du groupe EA déclarent qu'il est plus facile de rédiger des textes académiques en anglais qu'en finnois et qu'ils ont plus d'expérience dans la rédaction de textes en anglais. Dans un exemple 2, l'étudiant déclare qu'il ne trouve pas la rédaction académique dans une langue étrangère difficile du tout. Quelqu'un mentionne qu'il sait bien utiliser des concepts (par exemple à la linguistique) en anglais (exemple 1) et que construire un essai en anglais, qui diffère par l'utilisation d'indications et de guides pour le lecteur, est maintenant plus facile qu'au début des études (exemple 3). De même, dans l'exemple 4 du groupe EL, il est dit que c'était difficile avant mais qu'il le maîtrise maintenant et que la production de textes dans une langue étrangère se fait même automatiquement dans sa conscience.

4.4.2 Les facteurs liés au processus de rédaction

Groupe EA

Dans l'exemple suivant (5), l'étudiant décrit que dans le processus de la rédaction académique, il faut toujours penser dans l'autre langue, ce qui est difficile et prend du temps. Les deux langues s'influencent mutuellement dans les pensées et leur utilisation a un impact sur le processus, notamment en cas de blocage ou lorsqu'on commence à travailler.

(5)

> Écrire dans une langue étrangère implique toujours de penser dans une langue étrangère, ce qui est difficile et lent lorsque le sujet et le style sont si exigeants. Il est parfois difficile de penser dans sa langue maternelle et d'écrire dans une langue étrangère sans que la pensée et la rédaction soient affectées par l'autre langue. Si l'on pense en finnois, l'expression en anglais en souffre. Si on pense en anglais, le traitement des pensées peut s'enliser avant même d'avoir une idée de ce que l'on pourrait écrire. Bien sûr, ce n'est pas toujours le cas, surtout lorsque l'on s'immerge dans le sujet, mais il y a des moments comme ça, notamment lorsqu'il faut commencer à travailler ou lorsque le travail bloque. (notre traduction)

Groupe EL

Dans cet exemple (6), l'étudiant mentionne que produire des textes de qualité est la chose la plus difficile dans le processus de rédaction académique dans une langue étrangère. Il rencontre des difficultés linguistiques qui affectent le processus de rédaction des textes, car il décrit qu'il a peut-être de bonnes idées au début, mais pour lui, il est difficile de s'exprimer.

(6)

L'aspect le plus difficile de la rédaction académique dans une langue étrangère, comme de la rédaction dans une langue étrangère en général, est de produire des textes de qualité. Lorsqu'il est difficile de s'exprimer, le langage académique peut également devenir difficile à comprendre, même si le sujet et les idées sont bons. J'aimerais écrire davantage et cela ne m'angoisse pas, si ce n'est la difficulté de produire le texte en raison de mes défis linguistiques. (notre traduction)

Dans l'exemple suivant (7), l'étudiant décrit comment un sujet ou un vocabulaire peu familier affectent le processus et rendent la rédaction plus difficile.

(7)

Un sujet et un vocabulaire peu familiers rendent la rédaction difficile. Si le sujet et le vocabulaire me sont familiers, il y a moins de problèmes. (notre traduction)

Nous pouvons constater que tous ces trois exemples soulignent les difficultés liées à l'expression écrite dans une langue étrangère et que cela peut avoir un effet sur la qualité du texte. Dans l'exemple 6 du groupe EA, l'étudiant décrit comment penser dans une langue étrangère (anglais) ralentit le processus de rédaction de textes. Dans les exemples du groupe EL, un étudiant réfléchit aux difficultés d'expression qui affectent négativement sa production du langage académique, et un autre étudiant met l'accent sur la familiarité du vocabulaire ou du sujet.

4.4.3 L'auto-efficacité et les émotions suscitées par la rédaction

Groupe EA

Un exemple du thème de l'auto-efficacité peut être vu dans la réponse suivante (8). L'étudiant explique qu'il se sent en confiance dans l'utilisation de l'anglais comme langue pour rédiger des textes académiques, parce qu'il en a plus d'expérience.

(8)

Je suis bien plus doué pour rédiger des textes académiques en anglais qu'en finnois. J'ai beaucoup plus d'expérience de la rédaction académique en anglais, ce qui me rend plus confiant que lorsque j'écris en finnois. (notre traduction)

Dans l'exemple suivant (9), l'étudiant explique qu'il sait que s'il le souhaite, il peut se débrouiller dans une langue étrangère. Cependant, il affirme s'exprimer mieux dans sa langue maternelle.

(9)

Aucune pensée forte dans aucune direction. Je sais que je peux généralement me débrouiller assez bien dans une langue étrangère, et parfois même bien après avoir fait des efforts. Bien sûr, je m'exprime mieux dans ma langue maternelle. (notre traduction)

Groupe EL

Dans l'exemple 10, l'étudiant raconte qu'il est toujours nerveux à l'idée d'écrire, mais qu'il est en même temps enthousiaste.

(10)

Je suis toujours nerveux à l'idée de le faire, mais je suis enthousiaste à chaque fois que j'écris un texte académique, et le fait de recevoir des commentaires ne fait que m'aider à améliorer mes compétences. (notre traduction)

Cette réponse, l'exemple 11, montre les émotions suscitées chez un étudiant : c'est difficile, intéressant et gratifiant.

(11)

Parfois c'est difficile, mais simultanément intéressant et finalement gratifiant. (notre traduction)

Dans l'exemple suivant (12), on peut voir que l'étudiant avait des présupposions sur la rédaction académique.

(12)

Avant de commencer, la rédaction des textes académiques semble souvent être une tâche énorme et intimidante. Cependant, une fois que j'ai commencé à écrire, je peux généralement comprendre comment je dois procéder. En effet, dans nos cours il y a généralement de bonnes instructions données sur la manière de rédiger, et les commentaires m'aident à surmonter les parties les plus difficiles. Je trouvais le sujet de mon mémoire intéressant, donc la rédaction elle-même était une expérience positive mais ce qui m'a rendu anxieux était l'idée que je ne serais pas capable de produire un texte suffisamment long. (notre traduction)

Selon ces exemples, il existe des différences entre les niveaux de nervosité liés à la rédaction académique dans une langue étrangère entre les deux groupes. Il semble que les étudiants du groupe EA aient plus confiance en leur expérience et leurs compétences. Les étudiants du groupe EL ont décrit plus d'émotions positives, telles que l'enthousiasme et l'intérêt pour le sujet et des sentiments de gratification malgré les défis ressentis au début.

4.4.4 Le feedback

Groupe EA

Le thème du feedback peut être vu dans la réponse suivante (13), dans laquelle l'étudiant décrit l'importance du soutien des pairs, de la vérification de la langue et de la compréhension du texte. Il convient de noter que dans cet exemple, tous nos thèmes sont visibles dans un seul exemple : les compétences linguistiques, les facteurs liés au processus de rédaction, l'auto-efficacité et les émotions suscitées, et le feedback.

(13)

Je me sens plus confiant lorsque je rédige des textes académiques dans une langue étrangère que lorsque j'écris ou même communique dans ma langue maternelle. J'ai l'intention de construire ma future carrière autour de la rédaction académique et ce sera dans une langue étrangère. Je manque parfois de confiance en moi lorsque j'écris dans une langue étrangère, mais généralement, je me sens confiant et expert de mon propre texte. Le soutien des pairs au cours du processus de rédaction (vérification de la langue et compréhension du texte) est important pour moi dans le processus de rédaction académique. (notre traduction)

Groupe EL

L'exemple 14 met en évidence l'importance du feedback, des commentaires reçus sur son travail, parce que c'est ainsi que l'on apprend de ses erreurs.

(14)

La rédaction académique dans une langue étrangère demande plus d'efforts que la rédaction dans une langue maternelle, mais c'est vraiment gratifiant lorsqu3'on termine le texte. Plus vous lisez de textes académiques, mieux vous pourrez les produire vous-même. Même si le texte n'est pas toujours parfait, on apprend de ses erreurs, surtout si l'on reçoit des commentaires ou des suggestions de correction de la part du professeur ou d'autres étudiants. (notre traduction)

Le feedback semble être un aspect important pour les étudiants de deux groupes. Dans les exemples ci-dessous, tous deux citent le soutien d'autres étudiants (soutien des pairs). L'étudiant du groupe EL mentionne également l'apprentissage, qui se fait en commettant des erreurs et en recevant des suggestions de correction, de la part du professeur ou d'autres étudiants.

5 Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons donné un aperçu des différentes émotions et attitudes liées à la rédaction de textes académiques à l'université. Dans notre étude, nous nous sommes spécifiquement concentrés sur les sentiments d'anxiété langagière et d'auto-efficacité, avec l'objectif d'examiner dans quelle mesure l'anxiété langagière affecte la rédaction académique dans une langue étrangère. Dans cette dernière partie de l'étude, nous discuterons de nos résultats et repondérons à nos questions de recherche.

Dans l'introduction, nous avons posées les questions de recherche suivantes :

1) Dans quelle mesure la rédaction d'un texte académique dans une langue étrangère provoque-t-elle une anxiété langagière chez les étudiants en langues du niveau universitaire ?

2) Existe-t-il des différences dans les niveaux d'anxiété entre les étudiants d'anglais et les étudiants d'autres langues ? Comment sont les différences ?

Nous avons exploré les sujets de l'anxiété langagière, de l'appréhension d'écrire et de l'auto-efficacité pour répondre à nos questions de recherche. Ensuite, nous avons examiné le corpus qui a été divisé en deux parties selon la langue étudiée par le participant. Le corpus de notre étude a été collecté par le questionnaire ayant comme sujet la rédaction académique dans une langue étrangère, auquel ont répondu 68 participants. Il convient de noter que notre étude présentait des limitations, comme l'échantillon assez réduit des participants. Ainsi, notre étude donne uniquement un aperçu sur l'anxiété langagière chez les étudiants en langues. Nous relevons que pour obtenir des résultats plus exhaustifs, nous devrions collecter davantage de données.

Pour répondre à la première question, nos résultats indiquent que la rédaction académique dans une langue étrangère provoque effectivement une anxiété langagière chez les étudiants en langues du niveau universitaire. Nous approfondirons ces résultats dans le chapitre suivant (5.1.). Pour répondre à la deuxième question, nous pouvons dire qu'il y a des différences dans les niveaux d'anxiété entre les étudiants d'anglais et les étudiants d'autres langues. Dans le chapitre 5.2., nous détaillerons davantage ce que nous avons trouvé.

5.1 Dans quelle mesure la rédaction d'un texte académique dans une langue étrangère provoque-t-elle une anxiété langagière chez les étudiants en langues du niveau universitaire ?

En premier lieu, les réponses des étudiants aux affirmations sur l'anxiété langagière ressentie par les participants concernant la lecture et la rédaction académique dans une langue étrangère indiquent que l'anxiété langagière est un phénomène influençant la rédaction des textes académiques chez les étudiants en langues. La mesure dans laquelle cela se produit dépend de la question.

Les attitudes de étudiants à l'égard de la rédaction académique dans une langue étrangère (chapitre 4.1.) étaient pour la plupart positives. Le deuxième plus grand groupe était l'attitude neutre ou contradictoire, et les réponses ouvertes fournies par les étudiants pour expliquer leurs attitudes nous ont fourni des informations importantes sur les facteurs influençant la façon dont la rédaction est perçue. Les facteurs décrits par les étudiants incluaient des problèmes de motivation et de gestion du temps, des erreurs grammaticales, les effets négatifs de la fatigue générale, des difficultés de concentration, des difficultés à exprimer des pensées et une quantité limitée de pratique de rédaction académique pendant les cours. Certains ont également mentionné des difficultés à trouver et à lire des articles sources, ainsi que la difficulté de penser, d'argumenter et d'écrire dans une langue étrangère est difficile même si leurs propres compétences linguistiques ne constituent pas un obstacle. Quelqu'un a dit qu'écrire était un défi, mais en même temps intéressant et constituait une bonne pratique pour l'avenir. Il convient de noter qu'une certaine attitude n'est pas nécessairement liée à l'anxiété langagière ressentie par un étudiant, puisqu'un étudiant peut avoir une attitude positive à l'égard de la rédaction académique mais néanmoins éprouver une anxiété langagière, et inversement.

Nous recevons des informations essentielles sur l'anxiété langagière chez les étudiants des langues en envisageant les réponses ouvertes sur les thèmes des compétences linguistiques, processus liés au processus de rédaction, auto-efficacité et émotions suscitées par la rédaction, et feedback, car les étudiants ont eu la possibilité d'expliquer leurs propres pensées. Ce qui est commun dans les réponses des étudiants des deux groupes sont les difficultés liées à la grammaire et l'utilisation correcte des références. Dans les deux groupes, une réflexion excessive sur la meilleure façon d'écrire quelque chose de manière académique a également été mentionnée. Cela dépense de l'énergie de la production de l'écrit. De plus, rester bloqué

sur une idée sans savoir comment l'exprimer, sous la pression de vouloir la rendre académique, prend du temps et n'est pas propice à l'écriture ou à l'apprentissage. Dans tous les deux groupes, il y avait aussi des mentions des difficultés d'écrire des textes de qualité. Notre étude confirme les observations d'Abdel Latif (2015) selon lesquelles écrire dans une langue étrangère est connu pour être difficile. En effet, notre étude montre que les difficultés peuvent être encore plus grandes lorsqu'il s'agit de textes académiques.

Comme nous l'avons constaté dans la partie théorique (chapitre 2.2.), dans l'étude de Darmawangsa et al. (2020), la source d'anxiété était principalement la peur des commentaires négatifs. Dans notre étude, les étudiants des deux groupes ont souligné l'importance des commentaires (feedback) sur leur travail académique, car les suggestions d'erreurs peuvent améliorer leur travail académique. D'un autre côté, le soutien des pairs est un facteur contribuant à des niveaux d'anxiété langagière plus faibles (Darmawangsa et al. 2020). Également, dans notre étude, le soutien de pairs a été souvent mentionné par les deux groupes, et davantage souligné par le groupe EL.

5.2 Existe-t-il des différences dans les niveaux d'anxiété entre les étudiants d'anglais et les étudiants d'autres langues ? Comment sont les différences ?

Selon les résultats, il existe de différences significatives entre les niveaux d'anxiété langagière entre les deux groupes étudiés : les étudiants d'anglais (EA) et les étudiants d'autres langues (EL). En effet, les réponses des étudiants d'anglais suggèrent qu'ils éprouvent généralement moins d'anxiété langagière que ceux du groupe EL. Les réponses des étudiants d'autres langues (EL) étaient plus en accord avec les affirmations sur l'anxiété langagière (chapitre 4.2.) indiquant des niveaux plus élevés d'anxiété langagière autour de thématiques liées à la rédaction de textes académiques.

Les niveaux d'auto-efficacité variaient entre les deux groupes examinés. Les résultats présentés dans le chapitre 4.3. (affirmations sur l'auto-efficacité) ont généralement révélé des pourcentages plus élevés dans certaines questions indiquant une plus grande confiance dans leurs capacités rédactionnelles parmi les étudiants du groupe EA. Cependant, comme le montre l'étude de Spetz (2018), le niveau de confiance mesuré ne correspond pas nécessairement au niveau d'anxiété langagière perçu.

Nous discuterons ensuite des réponses à la question ouverte « Quelles réflexions vous évoque la rédaction académique dans une langue étrangère ? » (chapitre 4.4.). Les réponses indiquent

que la plupart des étudiants du groupe EA pensaient que la rédaction académique en langue étrangère (anglais) est plus facile qu'en finnois, probablement en raison de leur expérience accrue dans cette langue. De plus, dans les réponses du groupe EA à la question ouverte (chapitre 4.4.) il y avait davantage de réponses indiquant qu'ils avaient confiance dans leurs compétences en rédaction académique. Ceci est illustré par des expressions telles que « *Je suis bien plus doué pour rédiger des textes académiques en anglais qu'en finnois.* » (exemple 8, p.36) ou « *Je me sens plus confiant lorsque je rédige des textes académiques dans une langue étrangère que lorsque j'écris ou même communique dans ma langue maternelle*. » (exemple 13, p.37) ou « *Je ne trouve pas cela (rédaction académique) exigeant ou plus difficile du tout. Au contraire, je préfère écrire des textes académiques dans la langue de ma spécialité plutôt qu'en finnois* » (exemple 2, p.34). Cependant, certaines personnes de ce groupe ont également exprimé des difficultés, par exemple à composer des phrases en anglais, surtout dans une situation où il faut commencer à travailler, ainsi que lorsque deux langues se mélangent dans les pensées, ce qui rend le travail plus difficile (exemple 5, p.35). En conclusion, les réponses ouvertes du groupe EA suggèrent généralement des niveaux moins élevés d'anxiété langagière par rapport au groupe EL, ainsi qu'une plus grande maitrise de l'utilisation de termes académiques complexes.

En revanche, les réponses du groupe EL suggèrent généralement qu'ils ressentent plus d'anxiété langagière que le groupe EA. Les étudiants ont décrit leurs compétences linguistiques et leur vocabulaire comme moins bons, bien que dans le groupe, il y avait aussi des réponses exprimant le contraire. Par exemple, dans les réponses à la question ouverte dans l'exemple 6 (p.35) du groupe EL, nous pouvons voir que même si la personne rencontre des difficultés qui affectent le processus de rédaction des textes, la rédaction ne lui angoisse pas. Il dit aussi, que « *lorsqu'il est difficile de s'exprimer, le langage académique peut également devenir difficile à comprendre, même si le sujet et les idées sont bons* » (exemple 6, p.35). Cela semble d'être un défi courant dans la rédaction de textes académiques.

Les résultats montrent qu'il peut y avoir des difficultés concernant les réflexions à la rédaction académique dans une langue étrangère, notamment dans le groupe EL, mais en même temps, les étudiants semblent y trouver de l'intérêt. Cela ressort notamment des phrases telles que : « *La rédaction académique dans une langue étrangère demande plus d'efforts que la rédaction dans une langue maternelle, mais c'est vraiment gratifiant lorsqu'on termine le*

texte. » (exemple 14, p.38) ou « *Je suis toujours nerveux à l'idée de le faire, mais je suis enthousiaste à chaque fois que j'écris un texte académique.* » (exemple 10, p.36).

Ainsi, il semble que les étudiants soient motivés pour faire la rédaction. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2.3., Bandura (1977) et Hidi et al (2002) ont trouvé que la motivation est liée à l'auto-efficacité et que l'auto-efficacité est associée à l'intérêt, et ces deux facteurs motivationnels peuvent mutuellement influencer (Hidi et al. 2002). En effet, il y a une relation entre la motivation et la rédaction selon les résultats de notre étude aussi.

5.3 Conclusions et perspectives

Pour conclure notre étude, des études sur l'anxiété langagière ont été réalisées depuis Horwitz et al. en 1986, et grâce à l'étendue du sujet et le monde changeant, ce sujet pourrait également continuer à être largement exploré dans le futur. Par exemple, l'intelligence artificielle, un sujet abordé dans la partie théorique de notre étude (chapitre 2.4.), est un facteur susceptible de modifier des pratiques d'enseignement et de rédaction académique. Comme nous l'avons mentionné au début du chapitre 5, notre étude présentait certaines limites, telles que la taille relativement restreinte de l'échantillon. En raison du nombre réduit de répondants dans notre étude, il n'a pas été possible d'examiner les langues individuellement. Par conséquent, il serait intéressant d'observer les spécificités des langues étudiées, et de voir comment la langue affecte l'anxiété langagière ressentie par l'étudiant. Par exemple, cela pourrait impliquer de mener une étude dans laquelle tous les étudiants en langues des universités finlandaises seraient invités à répondre. Des études plus approfondies sur le sujet pourraient permettre de découvrir des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux différents apprenants de langues. Comme le montrent les résultats de l'étude de Spetz (2018), les enseignants pourraient prendre des mesures pour tenter de réduire l'anxiété langagière chez les étudiants, en commençant par prendre conscience de l'anxiété ressentie par les étudiants.

Enfin, il est clair que les résultats de cette étude indiquent qu'il existe un lien entre l'anxiété langagière et la rédaction académique dans une langue étrangère. Le phénomène diffère selon les étudiants de langues différentes, mettant l'accent sur les défis et les besoins individuels de l'enseignement des langues. Les informations obtenues grâce à cette étude sur l'anxiété langagière peuvent être utilisées, par exemple, dans l'enseignement de la rédaction académique à l'université.

Bibliographie

Abdel Latif, M. M. (2015). Sources of L2 writing apprehension: A study of Egyptian university students. *Journal of Research in Reading*, *38*(2), 194-212. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01549.x

Aslım Yetiş, V., & Çapan Tekin, S. (2016). Reduire l'anxiete langagiere en production orale: jeux de roles en fle. *Humanitas (Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*), *4*(7), 73–102. https://doi.org/10.20304/husbd.93239

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.

Bellachhab, A., Galatanu, O., & Kandeel, R. (Éds.). (2015). *Discours et communication didactiques en FLE* (Vol.0). Brussels, Belgique: Peter Lang.

Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write Dans G. Rijlaarsdam & P. Boscolo & S. Hidi (Éds. vol.), *Studies in Writing, Vol 19, Writing and Motivation* (p. 1-14). Oxford: Elsevier

Conseil de l'Europe. (2022). *Les niveaux du CECR*. Disponible sur: https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, *9*(3), 242-249. http://www.jstor.org/stable/40170632%5Cnhttps://www.jstor.org/stable/40170632

Darmawangsa, D., Sukmayadi, V. & Yahya, A. H. (2020). First-year students' communication apprehension in learning French as foreign language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 340-348. https://doi.org/10.17509/ijal.v10i2.28599

Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385. https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1

Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446.

https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. Dans *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112–126. https://doi.org/10.1017/S0267190501000071

Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 2-. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4

Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes.* Archives of Psychology.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Macintyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. Dans D. J. Young (Éd.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (24-45). Boston: Mc Graw-Hill.

Rédaction. (2023). *Dictionnaire Larousse de poche 2023*. Paris, France:

Spetz, H. (2018). L'anxiété langagière et la production orale : Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université. (Mémoire de Master inédit). Stockholms universitet. Disponible sur https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1222877/FULLTEXT01.pdf

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. https://doi.org/10.2307/1163397

Zuluaga, M., Juan. F. (2017). Les corpus numériques et les pratiques d'´écriture académique chez des étudiants d'un cours de FLE dans une université colombienne. *Lenguaje (Cali, Colombia)*, 45(2), 275–304. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i2.5273

Annexes

Annexe 1. Le questionnaire (en finnois)

Kysely akateemisesta kirjoittamisesta vieraalla kielellä

Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

Tässä kyselyssä on kysymyksiä koskien akateemista kirjoittamista vieraalla kielellä. Olet saanut kutsun osallistua tähän tutkimukseen, sillä olet kirjoittanut kandidaatintutkielmaasi lukuvuonna 2020-2021. Vieraalla kielellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista kieltä, joka ei ole ensikielesi. Vastaathan kysymyksiin sen kielen näkökulmasta, jolla kirjoitit kandidaatintutkielmaasi.

Kyselyn vastaamiseen menee n. 10 minuuttia.

Kysely on anonyymi, mikä tarkoittaa sitä, että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti sekä sitä, että tuloksista raportoidaan siten, että yksittäisiä vastaajia ei voi tunnistaa.

Lisätietoa tutkimuksesta antavat tarvittaessa Noora Pohjalainen (nepohj@utu.fi) ja Dinah Rahman (dialra@utu.fi).

1. Hyväksyn tietojen luovuttamisen tutkijoille ja vahvistan tahtoni osallistua tutkimukseen. *

- ◯ Kyllä

Taustatiedot

2. Pääaine *

- ◯ Englannin kieli
- ◯ Pohjoismaiset kielet
- ◯ Ranska
- ◯ Italia
- ◯ Espanja
- ◯ Saksan kieli

3. Äidinkieli *

- ◯ Suomi
- ◯ Ruotsi
- ◯ Muu, mikä? _____

4. Ikä *

- ◯ 18-20
- ◯ 21-25
- ◯ 26-30
- ◯ 31+

5. Vuosikurssi *

- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5+

6. Oletko asunut maassa, jossa puhutaan opiskelemaasi kieltä? *

- ◯ En ole
- ◯ Olen, alle 6kk
- ◯ Olen, alle vuoden
- ◯ Olen, 1-2 vuotta
- ◯ Olen, yli 2 vuotta

7. Luetun ymmärtämien. Mikä seuraavista määritelmistä pätee vieraan kielen

taitoosi parhaiten? *

- ◯ Ymmärrän pääkohdat selkeistä yleiskielisistä viesteistä, joita esiintyy usein esimerkiksi työssä, koulussa ja vapaa-aikana. (B1-taso)
- ◯ Ymmärrän pääajatukset konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsittelevistä monitahoisista teksteistä, myös oman erityisalani käsittelystä. (B2-taso)
- ◯ Ymmärrän erityyppisiä vaativia, pitkähköjä tekstejä ja tunnistan piilomerkityksiä. (C1-taso)
- ◯ Ymmärrän yleensä vaikeuksitta kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Pystyn erottamaan merkitysvivahteet mutkikkaissakin tilanteissa. (C2-taso)

8. Kirjoittaminen. Mikä seuraavista määritelmistä pätee vieraan kielen taitoosi parhaiten? *

- ◯ Pystyn tuottamaan yksinkertaista, johdonmukaista tekstiä tutuista tai itseäni kiinnostavista aiheista. (B1-taso)
- ◯ Pystyn tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista, esittämään mielipiteeni jostakin ajankohtaisesta asiasta ja selittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat. (B2-taso)
- ◯ Pystyn esittämään ajatuksiaan sujuvasti ja spontaanisti ongelmitta. Lisäksi pystyn tuottamaan monimutkaisia aiheita käsittelevää selkeää, hyvin rakentunutta ja yksityiskohtia sisältävää hyvin jäsennettyä tekstiä. (C1-taso)
- ◯ Pystyn ilmaisemaan ajatuksiaan spontaanisti, erittäin sujuvasti ja täsmällisesti. Osaan yhdistellä tietoja erilaisista puhutuista ja kirjoitetuista lähteistä ja rakentaa niihin perustuvan sisällöllisesti yhtenäisen esityksen.(C2-taso)

9. Vastaa väittämiin *

Alla on väittämiä siitä, mitä ajattelet akateemisesta kirjoittamisesta vieraalla kielellä. Ne on muokattu Writing Apprehension Scale –kyselystä (Abdel Latif, 2015). Vastaa niihin annettujen vaihtoehtojen mukaan:

1 = täysin eri mieltä
2 = eri mieltä
3 = jokseenkin samaa mieltä
4 = samaa mieltä
5 = täysin samaa mieltä

Pyri vastaamaan väittämiin mahdollisimman rehellisesti.

	1 täysin	2	3	4	5

	eri mieltä	eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Ymmärrän vieraalla kielellä kirjoitettua akateemista tekstiä hyvin. *	○	○	○	○	○
Ymmärrän miten akateeminen kirjoittaminen eroaa tyyliltään muusta kirjoittamisesta *	○	○	○	○	○
Osaan tuottaa hyvää akateemista tekstiä vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
Välttelen yleensä parhaani mukaan akateemista kirjoittamista vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
Pelkään kirjoittaa akateemista tekstiä vieraalla kielellä, jos tiedän, että työni arvioidaan. *	○	○	○	○	○
Jos saan valita, kirjoitan akateemista tekstiä mieluiten vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
Pidän akateemisesta kirjoittamisesta vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
En pelkää sitä, että vieraalla kielellä kirjoittamaani akateemista tekstiä arvioidaan. *	○	○	○	○	○
Keskustelen mielelläni muiden kanssa vieraalla kielellä kirjoittamistani akateemisista teksteistä. *	○	○	○	○	○
Pidän enemmän vieraalla kielellä lukemisesta kuin sillä kirjoittamisesta. *	○	○	○	○	○
Välttelen usein parhaani mukaan tilanteita, joissa joudun kirjoittamaan akateemista tekstiä vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
En pidä siitä, että vieraalla kielellä kirjoittamaani akateemista tekstiä arvioidaan. *	○	○	○	○	○
Jos minun ei olisi pakko, en kirjoittaisi akateemista tekstiä vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
En ole hyvä kirjoittamaan akateemista tekstiä vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
Minun on helppo kirjoittaa akateemista tekstiä vieraalla kielellä. *	○	○	○	○	○
Kun palautan vieraalla kielellä kirjoittamiani akateemisia tekstejä, tiedän, että saan huonon arvosanan. *	○	○	○	○	○

Tiedän jo ennen aloittamista, että vieraalla kielellä kirjoittamistani akateemisista teksteistä ei tule hyviä. *	◯	◯	◯	◯	◯
Tiedän pystyväni ilmaisemaan ajatukseni selkeästi, kun kirjoitan akateemista tekstiä vieraalla kielellä. *	◯	◯	◯	◯	◯
Muut vaikuttavat arvostavan vieraalla kielellä kirjoittamiani akateemisia tekstejä. *	◯	◯	◯	◯	◯
Minusta tuntuu, etten osaa kirjoittaa akateemista tekstiä vieraalla kielellä yhtä hyvin kuin muut. *	◯	◯	◯	◯	◯
Kun tehtävänä on kirjoittaa akateemista tekstiä vieraalla kielellä, tekstini on yksi parhaista. *	◯	◯	◯	◯	◯
Kirjoittaessani akateemista tekstiä vieraalla kielellä joudun miettimään enemmän sitä, miten joku asia sanotaan kuin sitä mitä haluan sanoa *	◯	◯	◯	◯	◯

10. Miten varma olet taidoistasi, kun kirjoitat akateemista tekstiä vieraalla kielellä? *

1 = Erittäin epävarma
2 = Epävarma
3 = En varma enkä epävarma
4 = Itsevarma
5 = Erittäin itsevarma

	1 erittäin epävarma	2 epävarma	3 en varma enkä epävarma	4 itsevarma	5 erittäin itsevarma
Osaan kirjoittaa vieraan kielen sanat niin, että en tee oikeinkirjoitusvirheitä. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan käyttää välimerkkejä oikein. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan käyttää sanaluokkia oikein (esim: substantiivit, adjektiivit, jne.). *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan muodostaa päälauseita, joissa on oikeat välimerkit ja kielioppirakenteet. *	◯	◯	◯	◯	◯

	1 erittäin epävarma	2 epävarma	3 en varma enkä epävarma	4 itsevarma	5 erittäin itsevarma
Osaan käyttää monikkomuotoja, verbien aikamuotoja, prepositioita, prefiksejä ja suffikseja oikein. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan käyttää kontekstiin sopivaa sanastoa. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan kirjoittaa useammasta lauseesta muodostuvia virkkeitä, joissa on oikeat välimerkit ja kielioppirakenteet. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan kirjoittaa kappaleita, joissa on hyvä ydinlause tai pääajatus. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan jäsentää virkkeet kappaleeksi niin, että teema ilmenee siitä selkeästi. *	◯	◯	◯	◯	◯
Osaan kirjoittaa hyvin jäsennetyn tekstin (esim: ajatusten esitysjärjestys, tehokkaat siirtymät, jne.). *	◯	◯	◯	◯	◯

11. Suhtaudun akateemiseen kirjoittamiseen *

◯ Negatiivisesti

◯ Positiivisesti

◯ Neutraalisti tai ristiriitaisesti

15. Mitä ajatuksia akateeminen kirjoittaminen vieraalla kielellä herättää? Jos haluat, voit kommentoida aihetta tai tätä kyselyä tässä vapaasti.

Annexe 2. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä

Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin kielijännitystä, jota kielten opiskelijat kokevat kirjoittaessaan vieraalla kielellä akateemisessa kontekstissa. Kielijännitystä on tutkittu jo vuodesta 1986 Horwitzin tutkimuksista alkaen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tieteellisten tekstien kirjoittamiseen liittyvää jännitystä kielten opiskelijoilla.

Tutkielman tavoitteena on kartoittaa, missä määrin akateemisen tekstin kirjoittaminen vieraalla kielellä aiheuttaa kielijännitystä yliopiston kieltenopiskelijoiden keskuudessa. Toisena tavoitteena on tutkia, onko kirjoittamiseen käytetyllä kielellä vaikutusta, eli onko eri kielten opiskelijoilla tässä eroa, ja jos on, niin millaisia erot ovat. Tutkimuskysymyksiin vastatakseni tutkin opiskelijoiden vastauksia kyselyyn, jonka aiheena on vieraalla kielellä kirjoittaminen akateemisessa kontekstissa.

Tutkimukseen osallistuneet koehenkilöt olivat suomen kieltä äidinkielenään puhuvia henkilöitä, jotka tutkimushetkellä opiskelivat jotakin vierasta kieltä pääaineenaan Turun yliopistossa. Vieraat kielet ovat: ranska, italia, espanja, saksa, pohjoismaiset kielet ja englanti. Kaikki koehenkilöt kirjoittivat kandidaatintutkielmaansa lukuvuonna, jolloin tutkimusaineisto kerättiin.

Tutkimusaineisto

Analysoitava tutkimusaineisto on kerätty osana Turun yliopiston ranskan oppiaineen Kielitietoisuus ja vieraan kielen oppiminen -kurssia keväällä 2021. Aineisto koostuu vastauksista kyselyyn, jonka aiheena on vieraalla kielellä kirjoittaminen akateemisessa kontekstissa. Anonyymiin kyselyyn vastattiin Webropol-työkalulla. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan asenteitaan ja kielitaitoaan yllä mainitusta aiheesta vastaamalla monivalintakysymyksiin, sekä yhteen vapaavalintaiseen avokysymykseen.

Kysely perustui vastaajien kirjoittamisjännitystä mittaavaan Writing Apprehension Scale -asteikkoon (Abdel Latif, 2015), jota muokattiin vastaamaan kyselyn tavoitteita. Ensimmäiset kysymykset 1.–6. koskivat vastaajien perustietoja. Kysymyksessä numero 7 vastaajaa pyydettiin kuvailemaan luetun ymmärtämisen kielitaitoaan eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen (CEFR, Common European Framework of Reference of Languages) mukaisesti, jossa kielitaitoa kuvaillaan tasolla A1-C2 aloittelijasta kokeneeseen

kielenkäyttäjään. Kysymyksessä 8 vastaajan tuli kuvata kielitaitoaan kirjoittamisen osalta saman asteikon mukaan. Kysymyksissä 9 ja 10 koehenkilön tuli vastata väitteisiin omista taidoista ja pystyvyydestä. Kysymyksissä 11–14 taas käytiin läpi vastaajien asenteita akateemista kirjoittamista kohtaan ja pyydettiin antamaan niille halutessaan selityksiä. Viimeinen kysymys 15 oli avokysymys, jossa vastaaja sai jakaa ajatuksiaan akateemisesta kirjoittamisesta vieraalla kielellä.

Suurin osa (85 %) englannin kielen opiskelijoista eli 29 opiskelijaa arvioi luetun ymmärtämisen kielitaitonsa olevan tasolla C2, kun taas suurin osa (59 %) eli 20 opiskelijaa muiden kielten opiskelijoista arvioi luetun ymmärtämisen tasokseen C1. Toiseksi suurin vastausmäärä englannin opiskelijoiden keskuudessa oli C1-taso (4 opiskelijaa) ja muiden kielten opiskelijoilla B2-taso (7 opiskelijaa).

Kirjoittamisen osalta suurin osa (59 %) eli 20 englannin opiskelijaa arvioi tasokseen C2, kun taas muiden kielten opiskelijoista suurin osa (47 %) eli 16 opiskelijaa arvioi kirjoittamisen taitonsa olevan tasolla C1.

Aiempaa tutkimusta kielijännityksestä

Tutkimusta kielijännityksestä on tehty vuodesta 1986 alkaen, jolloin Horwitz käytti termiä ensimmäistä kertaa. Kielijännitys tarkoittaa vieraan kielen opetteluun liittyvää ja kyseisessä tilanteessa heräävää jännittyneisyyttä. Sittemmin lukuisat tutkijat, kuten MacIntyre (1999) ovat tutkineet kielijännitystä laajemmin.

Toinen tutkielman kannalta oleellinen käsite on kirjoittamisjännitys (*writing apprehension*), joka on tutkijoiden Daly ja Miller vuonna 1975 nimeämä käsite. Kirjoittamisjännityksellä tarkoitetaan kielijännitystä, joka esiintyy nimenomaan kirjoittamiseen liittyvissä tilanteissa, sillä kielijännitystä on tutkittu usein puhumisen näkökulmasta. Myös Abdel Latif (2015) on tutkinut kirjoittamisjännitystä ja luonut oman viitekehyksen (*English Writing Apprehension Scale*) Dalyn ja Millerin (1975) viitekehyksen pohjalta, jota käytettiin tämänkin tutkimuksen materiaalin keräämiseen.

Kieli- ja kirjoittamisjännitykseen liittyy oleellisesti minäpystyvyys-käsite. Minäpystyvyys-käsitteellä tarkoitetaan ihmisen tunnetta ja uskomuksia omasta osaamisesta (Bandura, 1977). Banduran (1977), sekä Banduran ja Zimmermanin (1994) tutkimusten mukaan minäpystyvyyden tunne on opiskelijan akateemiseen kirjoittamiseen vaikuttava tekijä. Opiskelijan matala minäpystyvyyden tunne vaikuttaa negatiivisesti kirjoittamiseen liittyvään

jännitykseen, kun taas korkea minäpystyvyyden tunne on yhteydessä vähäisempään kielijännitykseen, eli sillä on positiivinen korrelaatio kirjoittamiseen liittyviin tunteisiin (Abdel Latif, 2015).

Akateemisen kirjoittamisen tutkimuksen osalta nostan esiin muun muassa Banduran ja Zimmermanin (1994) tutkimustulokset siitä, kuinka opiskelijan kyky ilmaista ajatuksiaan johdonmukaisella tavalla kirjallisesti vaikuttaa akateemiseen menestymiseen. Lisäksi esittelen Johnstonin ja kollegoiden (2024) tutkimustuloksia tekoälyn käytöstä akateemisen kirjoittamisen apuna ja sen herättämiä tunteita yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Tämän tuoreen tutkimuksen mukaan opiskelijoiden asenne tekoälyn käyttämiseen kirjoittamisen apuna oli positiivinen, kun sitä käytettiin kieliopin tarkistamiseen, mutta negatiivinen muun muassa tekoälyn avulla esseiden laatimista kohtaan. Tulokset myös osoittivat, että niillä opiskelijoilla, jotka luottivat enemmän omaan akateemiseen kirjoittamiseensa, oli taipumus käyttää vähemmän tekoälyä akateemisen työskentelyn apuna.

Tutkimusmenetelmä ja tulokset

Tutkimuskysymyksiin vastatakseni jaoin kerätyt vastaukset kahteen ryhmään opiskeltavan kielen mukaan ja tarkastelin kyselyyn annettuja vastauksia vertailemalla kahta eri ryhmää toisiinsa. Osallistujia oli yhteensä 68, joista puolet oli englannin kielen opiskelijoita ja puolet muiden kielten opiskelijoita. Tästä syystä päätin jakaa vastaukset ryhmiin EA (englannin kielen opiskelijat, *étudiants d'anglais*) ja EL (muiden kielten opiskelijat, *étudiants d'autres langues*).

Tutkimustulosten mukaan kahden ryhmän eli englannin kielen ja muiden kielten opiskelijoiden vastausten välillä oli selkeitä eroavaisuuksia. Molemmissa ryhmissä asenne akateemista kirjoittamista vieraalla kielellä kohtaan oli suurimmaksi osaksi positiivinen. Muiden kielten opiskelijoiden ryhmässä (EL) positiivisella asenteella suhtautuvia oli hieman enemmän kuin englannin kielen opiskelijoiden ryhmässä (EA). Erityisesti englannin kielen opiskelijoiden ryhmässä oli myös neutraalisti tai ristiriitaisesti suhtautuvia opiskelijoita. Myös negatiivinen suhtautuminen -vaihtoehdon valinneita oli muutama. Asenteiden kartoittamisen jälkeen vastaajat saivat kertoa mistä syistä heidän asenteensa oli sellainen, joko valitsemalla heille sopivat vastausvaihtoehdot tai kertomalla itse syitään. Näistä kysymykseen annetuista avovastauksista ei ollut mahdollista eritellä, mikä oli tietyn ryhmän opiskelijan kirjoittama.

Vastauksena negatiiviseen suhtautumiseen akateemista kirjoittamista kohtaan eräs opiskelija kertoi, ettei ollut suuntautumassa tulevaisuudessa akateemiseen tutkimukseen, jonka vuoksi akateemisen kirjoittamisen harjoitteleminen ei tuntunut mielekkäältä. Hän ei myöskään nauttinut akateemisten tekstien lukemisesta, ja arvioi, ettei tule valmistumisen jälkeen tarttumaan mihinkään akateemiseen.

Annettuja syitä positiiviselle suhtautumiselle akateemista kirjoittamista kohtaan oli muun muassa luotto omaan osaamiseen eli tieto siitä, että opiskelija pystyy kirjoittamaan akateemista tekstiä sujuvasti, vieraan kielen tuoma motivaatio kirjoittamiseen, kirjoittamisen hauskuus sekä se, ettei kirjoittaminen yleensäkään tuottanut opiskelijalle vaikeuksia.

Neutraaliin tai ristiriitaiseen suhtautumiseen akateemista kirjoittamista kohtaan annettiin eniten avovastauksia. Annettuja vastauksia selittämään tätä suhtautumista oli muun muassa ongelmat motivaation ja ajankäytön kanssa, kieliopin hankaluus ja kielioppivirheet, yleisen väsymyksen negatiiviset vaikutukset akateemiseen kirjoittamiseen suhtautumiseen, keskittymisvaikeudet, vaikeus välittää omia ajatuksia täsmällisesti sekä tieteellisen kirjoittamisen harjoittelemisen suppea määrä kursseilla. Jotkut kertoivat kirjoittamisen olevan haastavaa mutta samalla kiinnostavaa ja hyvää harjoittelua tulevaan. Joku taas kertoi lähteiden etsinnän ja lukemisen, itse kirjoitusurakan ja vieraalla kielellä ajattelun ja argumentoinnin olevan raskasta silloinkin, kun omat taidot eivät ole esteenä.

Kun vastaajia pyydettiin vastaamaan väittämiin kielijännityksestä, jota akateemisen tekstin kirjoittaminen vieraalla kielellä aiheuttaa, kävi muun muassa ilmi, että englannin kielen opiskelijat kokivat osaavansa tuottaa hyvää akateemista tekstiä vieraalla kielellä. Ryhmän EA vastaajista 12 opiskelijaa (35 %) olikin täysin samaa mieltä väitteen kanssa, kun taas ryhmästä EL kukaan ei kokenut näin. Muiden kielten opiskelijoiden ryhmässä oli myös vastaajia, jotka kokivat olevansa eri mieltä tai jopa täysin eri mieltä väitteen kanssa.

Kun vastaajia pyydettiin vastaamaan väittämiin kielijännitykseen liittyvästä minäpystyvyydestä, kävi ilmi, että ryhmän EA vastaajat kokivat osaamisensa hieman paremmaksi kuin ryhmän EL vastaajat. Vastausten mukaan ryhmällä oli suurempi minäpystyvyyden tunne, eli luotto osaamiseen omasta akateemisesta kirjoittamisesta vieraalla kielellä. Kun vastaajia pyydettiin arvioimaan kykyään käyttää kontekstiin sopivaa sanastoa, tulokset osoittavat, että suurin osa vastaajista oli itsevarmoja osaamisestaan. Englannin kielen opiskelijoiden ryhmässä jopa 77 % vastaajista oli joko itsevarmoja tai erittäin itsevarmoja

osaamisestaan käyttää sopivaa sanastoa. Muiden kielten opiskelijoiden ryhmässä 50 % vastaajista oli itsevarmoja osaamisestaan, mutta joukosta löytyi myös epävarmoja sekä erittäin epävarmoja, joita ei ollut yhtäkään englannin kielen opiskelijoiden ryhmässä.

Kun vastaajia pyydettiin pohtimaan heissä heräämiä ajatuksia akateemisesta kirjoittamisesta, vastauksista nousi esiin seuraavia teemoja: kielitaito, kirjoittamisprosessiin liittyvät tekijät, minäpystyvyys ja kirjoittamisen herättämät tunteet sekä omasta työstä saatava palaute.

Tulokset osoittivat, että molemmat ryhmät pitivät palautteen saamista tärkeänä, niin opettajalta kuin muilta opiskelijoilta saatuna, sillä korjausehdotukset edistävät oppimista. Ryhmän EL opiskelijat kuvasivat enemmän positiivisia tunteita kuten innostusta, kiinnostusta tai palkitsevuutta haasteista huolimatta. Monet ryhmän EA vastaajat kokivat, että akateemisen tekstin kirjoittaminen englannin kielellä oli heille jopa helpompaa kuin suomen kielellä, sillä heillä oli siitä kokemusta. Ryhmässä EA todettiin, että kielitaito oli parantunut opintojen aikana ja esimerkiksi esseen laatiminen toisella kielellä oli nykyään paljon helpompaa kuin aiemmin. Myös ryhmässä EL mainittiin kielitaidon paraneminen opintojen edetessä, jopa niin että, alitajunta tuntui tuottavan tekstiä vieraalla kielellä ja suomenkielistä ajattelua tapahtui näissä tilanteissa enää vain vähän. Molemmat ryhmät mainitsivat toisella kielellä ajattelemisen vaikeuden ja ajattelemisen vaatiman ajan. Ryhmässä EA mainittiin eri kielten vaikutuksesta tapahtuva ajatusten sekoittuminen etenkin, kun työskentely oli tarkoitus aloittaa tai kun työskentelyyn tuli blokki. Ryhmässä EL taas mainittiin laadukkaan tekstin tuottamisen vaikeudet ja ajatuksissa olevien ideoiden tuottaminen kirjoitukseksi etenkin kielellisten haasteiden vaikuttaessa.

Lopuksi

Tavoitteena oli saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1) Missä määrin akateemisen tekstin kirjoittaminen vieraalla kielellä aiheuttaa kielijännitystä kieltenopiskelijoiden keskuudessa?

2) Onko kirjoittamiseen käytetyllä kielellä vaikutusta, eli onko eri kielten opiskelijoiden kielijännityksen tasossa eroja, ja jos on, niin millaisia erot ovat?

Vastatakseni näihin tutkimuskysymyksiin analysoin kyselyllä kerättyä aineistoa. Tulokset osoittavat, että opiskelijat kokevat kielijännitystä akateemisen tekstin kirjoittamisesta vieraalla

kielellä. Kielijännityksen taso vaihtelee kyseessä olevan väittämän mukaan ja tässä tutkimuksessa vertailtujen ryhmien välillä oli näkyvissä selkeitä eroja.

Ryhmän EA vastaajat vaikuttivat kokevan vähemmän kielijännitystä kuin ryhmän EL vastaajat. Tämä perustuu osallistujien antamiin vastauksiin, etenkin väittämiin akateemisen vieraalla kielellä kirjoittamisen aiheuttamasta kielijännityksestä ja sen määrästä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijoiden asenne kirjoittamista kohtaan oli suurimmaksi osaksi positiivinen. Tietyllä suhtautumisella kirjoittamista kohtaan ei kuitenkaan ole suoraa yhteyttä kielijännitykseen, sillä opiskelija saattoi kokea kielijännitystä ja matalaa minäpystyvyyden tunnetta ja suhtautua samalla positiivisesti akateemiseen kirjoittamiseen vieraalla kielellä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin minäpystyvyyttä suhteessa akateemiseen kirjoittamiseen vieraalla kielellä. Ryhmän EA vastaajat kuvailivat minäpystyvyyttään korkeammalle tasolle kuin ryhmän EL vastaajat, eli tutkimustulokset viittaavat siihen, että englannin opiskelijoiden ryhmällä oli korkeampi minäpystyvyyden tunne kuin muiden opiskelijoiden ryhmällä.

Henkilökohtaisempia vastauksia saatiin avokysymyksistä, joissa vastaajat pääsivät kertomaan omin sanoin ajatuksiaan aiheeseen liittyen. Vastauksista tuli muun muassa ilmi, että vaikka opiskelija kertoi kohtaavansa vaikeuksia akateemisen tekstin kirjoittamisessa, se ei välttämättä aiheuttanut hänelle jännitystä. Tulosten pohjalta voidaan siis sanoa, että kielijännitys todella on ilmiö, jolla on vaikutusta opiskelijoiden akateemisen tekstin kirjoittamiseen vieraalla kielellä.

Työn rajoituksiin kuului muun muassa melko suppea tutkimusotos. Tutkimustulosten yleistettävyyttä olisi helpompi arvioida suuremmalla tutkimusotoksella. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia eri kielten opiskelijoiden kielijännitystä yksilöllisemmällä tasolla, eli olisi mielenkiintoista saada mukaan enemmän yksittäisten kielten opiskelijoita. Tulevaisuuden tutkimuksissa voitaisiin myös syventää ymmärrystä kielijännitystä aiheuttavista tekijöistä juuri kielten opiskelijoiden keskuudessa akateemiseen kirjoittamiseen liittyen.

Tämän tutkielman tutkimustulokset osoittavat, että kielijännityksellä, akateemisella kirjoittamisella vieraalla kielellä sekä minäpystyvyyden tunteella on selvä yhteys. Ilmiö kuitenkin vaihtelee eri kielten opiskelijoiden välillä, mikä korostaa yksilöllisiä haasteita ja tarpeita kieltenopetuksessa. Tästä tutkimuksesta saatua tietoa yliopiston kielten opiskelijoiden

keskuudessa esiintyvästä kielijännityksestä voidaan hyödyntää muun muassa akateemisen kirjoittamisen opetuksessa.