



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR SPRÅK OCH
LITTERATURER

L'anxiété des langues étrangères :

Étude sur les attitudes et l'usage de l'anglais chez sept Francophones

Thomas CAËL

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Språk och Interkulturell Kommunikation
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2017
Handledare:	Christina Lindqvist
Examinator:	Katharina Vajta
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Résumé

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Språk och Interkulturell Kommunikation
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2017
Handledare:	Christina Lindqvist
Examinator:	Katharina Vajta
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten/studenterna)
Nyckelord:	Français, attitudes, anglais, anxiété

Résumé

C'est dans le contexte de la globalisation des langues que l'étude présente se place. Les attitudes françaises sont ici analysées en les rapportant sur une échelle d'anxiété des langues étrangères créée par Horwitz, Horwitz & Cope (1986) et actualisée pour les besoins de notre recherche. Ainsi, trois situations présentant un contact avec l'anglais ont été identifiées : l'école, la vie professionnelle et le quotidien/vie privée. Le but est de relever, pour chacune de ces situations, le niveau d'anxiété des langues étrangères ressenti. Pour ce faire, un sondage en ligne préalable a été administré à onze personnes et parmi celles-ci, sept ont été sélectionnées pour participer à des entretiens approfondies. L'étude montre qu'un cas d'anxiété prenant sa source dans le cadre scolaire se répercute plus tard dans la vie professionnelle d'un répondant. Il a aussi été remarqué que l'écoute quotidienne de l'anglais via les médias (télévision, musique, internet, jeux-vidéo) a un effet positif sur l'apprentissage de la langue sur le long terme et que le caractère volontaire et personnel (non obligatoire comme à l'école ou au travail) influe sur les attitudes des répondants face à l'anglais au fil des années.

Abstract

It is in the context of the globalization of languages that this study takes place. French attitudes are analyzed by relating them to a Foreign Language Anxiety Scale created by Horwitz, Horwitz & Cope (1986) and updated for the needs of our research. Thus, three situations where contact with English takes place have been identified: school, working life and daily / private life. The goal is to identify, for each of these situations, the level of foreign language anxiety experienced by our informants. To do so, a survey was administered to eleven individuals, of whom seven were selected to participate in in-depth interviews. The study shows that a case of anxiety taking its source in a school environment is reflected later in a respondent's professional life. It has also been noticed that a daily practice of English done by listening to media (television, music, internet, video games) has a positive effect on language learning in the long run and that its voluntary and personal aspect (not mandatory as it can be at school or at work) influences positively our respondents' attitudes towards English over the years.

SOMMAIRE

1.	Introduction	4
1.1.	Contexte général	4
1.2.	Contexte français	5
1.3.	But et problématique	6
2.	Points de départ théoriques et recherches antérieures.....	7
3.	Méthode.....	11
3.1.	Les répondants.....	12
3.2.	Un sondage en ligne.....	14
3.3.	Une entrevue en temps réel en ligne avec un répondant.....	15
3.4.	Entrevues en ligne par e-mails interposés avec six répondants.....	16
4.	Résultat et analyse du sondage en ligne	18
5.	Résultat et analyse de l'entrevue en temps réel en ligne.....	25
5.1.	L'anglais à l'école	24
5.2.	L'anglais au travail.....	26
5.3.	Un regard personnel.....	28
5.4.	L'anglais dans le quotidien.....	29
5.5.	Analyse générale.....	30
6.	Résultat des entrevues par e-mails interposés	32
6.1	Michel	32
6.2	Eva	33
6.3	Pierre	33
6.4	Clara	34
6.5	Maria	35
6.6	Enzo	36
7.	Discussion	37
8.	Conclusion.....	40
	Références	41
	Annexe.....	42

1. Introduction

1.1. Contexte général

La globalisation est un sujet central de la société contemporaine et les attitudes envers celle-ci sont partagées, biaisées ou encore la source de débats sur les aspects qui la composent. Aussi bien dans le secteur économique, industriel, commercial ou financier, ce phénomène touchant les deux hémisphères regroupe d'autres sous-catégories telles que la politique, l'environnement mais aussi la culture. Selon Kramsch (1998), la culture fait membre toute personne appartenant à une *communauté discursive*, c'est-à-dire qui partage une histoire, un espace commun, ainsi qu'un système de valeurs caractérisé par des perceptions, croyances, jugements et actes. L'auteur précise aussi que la langue est un élément central dans l'identification d'une communauté et c'est donc ce thème que nous avons choisi d'analyser et de contextualiser pour ensuite le présenter dans notre étude. Depuis des décennies, la langue a été un outil à usages multiples et bien plus que servir de moyen d'expression, elle a été le moyen d'affirmer la souveraineté d'une ethnie, d'une communauté, d'un pays et même d'un empire. La période de la colonisation du monde a permis à des pays comme la Grande-Bretagne ou encore la France d'imposer leur langue nationale officielle respective à travers de vastes territoires. Rallier les cultures de différents continents sous un même étendard grâce à la langue permettait de confirmer la possession d'un espace colonisé. Comme le souligne Piller (2011) dans son introduction à la communication interculturelle, les langues portant un nom (français, anglais, italien, etc.) ne sont pas un fait naturel mais bien des inventions et des outils créés par les États. Le fait de lier une langue à une culture est donc une pratique discursive consistant à maintenir une variété de langue donnée comme « langue dominante » (devenant ainsi nationale ou officielle) et l'associer à la culture nationale. C'est pour cela que dans un contexte de globalisation, la langue anglaise s'est affirmée comme l'une des langues communes les plus employées à travers le monde pour les échanges internationaux. Cette langue commune définie entre deux pays ou deux cultures différentes est ainsi appelée *lingua franca*. Avec l'ouverture des frontières, le libre-échange, les accords de commerce internationaux ou encore la globalisation des entreprises, le choix d'une *lingua franca* est devenu un enjeu majeur dans la réussite et le succès des interactions entre ces différents acteurs. Le choix de la langue cible peut ainsi varier en fonction du pays dans lequel une entreprise se trouve, dans lequel elle s'exporte, ou encore si elle décide de choisir une langue neutre, c'est-à-dire étrangère à tous les employés. En prenant en compte ces différentes options, une langue s'est démarquée ces dernières années : l'anglais. Jouissant de sa notoriété passée pendant la colonisa-

tion mais aussi au lendemain de la seconde guerre mondiale avec la culture nord-américaine s'étant répandue, l'anglophonie demeure encore aujourd'hui comme la langue commune directe lors de rencontres à l'international. Comme Grigg (1997 : 370) le mentionne dans son article sur les anglicismes dans la langue française, la perte de popularité dans la sphère politique internationale inquiétait le ministère de la culture aussi bien que les linguistes qui tentèrent d'entraver l'influence de l'anglais en France. Pour illustrer ses propos, l'auteur explique que lors de la création de l'Organisation des Nations Unies en 1945, la France contesta le fait de voir l'anglais comme unique langue de travail. Il précise qu'une majorité des pays membres qualifiait le français de langue obsolète et que certains pays Scandinaves, en passe d'adopter l'anglais comme langue seconde, jugeaient alors le statut du français comme bancal en Europe. C'est pour cela que la France tenta d'entraver l'influence de la langue anglaise sur son territoire en instaurant des lois telles que la Loi Toubon de 1994 que nous allons développer dans la section suivante portant sur l'anglais dans le contexte français.

1.2. Contexte français

La France est un pays avec une forte identité liée à son histoire, le développement de sa culture et de sa langue. La création de l'Académie Française en 1635 est l'un des exemples de la velléité de l'État de préserver, codifier et renforcer l'image du français mais aussi de le promouvoir de manière globale. La langue et le pouvoir étant étroitement liés ; la diffusion du français à l'échelle mondiale était la pierre angulaire de la course aux colonies dans les deux hémisphères. Ainsi, l'Angleterre étant la représentante majeure (et concurrente directe avec la France), il devint urgent de limiter l'influence de l'anglais sur tous les territoires francophones. Cette lutte perdure encore de nos jours et de nouvelles lois sont ratifiées pour limiter l'utilisation de l'anglais dans le pays. L'un des exemples majeurs est la *Loi Toubon* (1994) visant à limiter, voire faire disparaître, les anglicismes s'introduisant dans le quotidien des Français par le biais télévisuel, les publicités dans les magazines, les nouvelles technologies ou encore dans des contrats de travail proposés aux employés de certaines entreprises multinationales. C'est toutefois avec la globalisation de ces dernières décennies que la question du bien-fondé de cette loi a été soulevée. L'exposition importante aux médias, en parti avec la démocratisation de l'internet et des nouvelles technologies, a en effet fragilisé le processus de

restriction quant à l'usage de l'anglais. L'accès aux différentes sources anglophones (*Youtube, Netflix, Spotify, etc.*) rend possible et simplifie l'assimilation des langues étrangères. Ce qui nous semble intéressant d'étudier, à partir de ce contexte, est la manière dont les Français apprennent et utilisent l'anglais ; avec une emphase sur la production orale et plus particulièrement sur les difficultés à s'exprimer. S'il existe plusieurs études et théories sur le sujet, nous nous intéressons ici à ce qui s'appelle l'anxiété des langues étrangères touchant des Français.

1.3. But et problématique

« *Je ne me sens jamais totalement sûr de moi pendant mes cours de langue étrangère* »

« *Je pense constamment que les autres élèves sont meilleurs que moi en langues.* »

« *J'ai peur que mon professeur de langues me corrige à la moindre faute que je fais.* »

(Tiré du questionnaire *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* de Horwitz, 1986 : 559)

Les recherches menées par Horwitz, Horwitz & Cope¹ (1986) montrent que, peu importe la langue étudiée ou le pays dans lequel nous nous trouvons, l'anxiété ressentie par un élève est à la fois due à la matière étudiée (ici une langue étrangère) mais aussi à l'individu et à son comportement, à sa réaction en rapport à un type d'exercice particulier ; qu'il s'agisse de compréhension orale/écrite ou d'expression orale/écrite. Les auteurs insistent aussi sur le caractère unique et singulier de ce phénomène en soulignant l'importance de reconnaître l'anxiété des langues étrangères comme un sujet indépendant. C'est dans cette perspective que nous voulons baser notre recherche, c'est-à-dire utiliser l'anxiété des langues étrangères comme un concept autonome dans le contexte français (explicité dans le chapitre 1.2) ; l'anglais étant la langue étrangère ciblée dans notre étude. Le but de l'étude est ici de nous interroger sur la relation anxiogène entre les individus et la langue en allant plus loin qu'une étude confinée au contexte scolaire. Ainsi, des individus de 18 et 60 ans ayant à la fois une expérience du système éducatif français mais aussi du milieu professionnel seront choisis comme répondants afin d'identifier ce qui a créé une anxiété chez eux mais aussi les éléments qui leur ont permis de diminuer voire de supprimer celle-ci. Pour répondre à cette problématique, trois questions de recherche (Q.R) vont guider notre étude :

Q.R. 1 : Dans quelles situations les répondants sont-ils amenés à utiliser l'anglais ?

¹ Cette recherche est développée plus bas dans le chapitre 2 : « Recherches Antérieures »

Ce questionnement fait référence à la présence de l'anglais dans le quotidien des Français et qui peut se présenter de différentes manières, aussi bien écrites qu'orales, et il devient de plus en plus fréquent de rencontrer la langue et de devoir composer avec ses propres connaissances et capacités de production et de compréhension linguistiques. Le fait de cataloguer ces situations permet de cibler la source des réactions anxieuses.

Q.R. 2 : L'anxiété des langues étrangères intervient-elle dans ces situations ?

L'objectif ici est d'identifier le degré, si ressenti, d'anxiété et de définir quel type de contact avec l'anglais déclenche une *appréhension*, un *blocage* ou une *peur* de la part des répondants à notre étude ; ces réactions étant décrites comme inhérentes à l'anxiété des langues étrangères d'après Horwitz (1986). Les informations ainsi collectées ont pour but de créer un point de départ pour des recherches futures sur les attitudes des Français par rapport à l'anglais dans leur quotidien.

Q.R. 3 : Est-il possible d'établir un lien entre l'anxiété des langues étrangères, les cours d'Anglais Langue Étrangère pendant la scolarité et le quotidien des répondants ?

Une fois les informations nécessaires au bien-fondé de cette étude rassemblées, nous analyserons qualitativement le lien entre l'expérience d'un individu avec l'anglais en milieu scolaire, dans le quotidien, dans le cadre professionnel ainsi que le niveau d'anxiété ressenti.

2. Points de départ théoriques et recherches antérieures

Elaine K. Horwitz (1986 : 559) conduit une étude sur la validité et la fiabilité du FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), autrement dit l'échelle d'anxiété en cours de langue étrangère. C'est un instrument développé pour aider les chercheurs. Le but de cette étude est de prouver la validité de l'échelle FLCAS afin de faciliter l'identification des élèves sujets à l'anxiété débilante (impossibilité de produire un discours) ; cela permettrait de ce fait de pouvoir offrir à ces personnes des aides appropriées comme des classes spécialisées ou des intervenants capables d'apporter leur aide. Les objets d'étude ont été développés à partir des auto-rapports des élèves, des expériences cliniques ainsi que des analyses des instruments relatifs au sujet. Cinq groupes sont alors mis en avant :

1. Sur une base de 225 élèves contactés pour l'étude, 78 ont répondu de manière favorable à la création d'un « Groupe de soutien pour l'Apprentissage d'une Langue Étrangère ». Les éléments de l'échelle ont été développés pour refléter les expériences de ces élèves en cours de langue.
2. Les conseillers du Centre des Capacités d'Apprentissage de l'université d'Austin au Texas ont été interviewés sur leurs expériences avec des apprenants en langues considérés anxieux. Suite à cela, des éléments d'études pertinents on put être développés.
3. L'expérience personnelle de l'auteur dans ses propres cours de langues étrangères ont aussi servi de base à la création de ces éléments.
4. La littérature relative au sujet révèle de nombreuses formes d'anxiété. Les mesures au test d'anxiété (Sarason, 1978), à l'anxiété dans le discours (Paul, 1966), et à l'appréhension dans la communication (McCroskey, 1970) ont été examinées pour identifier les éléments d'études pertinents.
5. Les 5 éléments tirés de l'Échelle d'Anxiété en Classe de Français (Gardner, Clement, Smythe, & Smythe, 1979) ont été retenus comme génériques et incorporés dans la base d'éléments existants. Les résultats de cette étude montrent que l'anxiété relative aux cours de langues étrangères affecte approximativement 25% des notes aux examens finaux. Il semble de plus y avoir une forte corrélation entre l'anxiété des langues étrangères et les capacités linguistiques d'un élève. À cette date, les résultats de cette étude démontrent la validité et la fiabilité du type de mesures employées ainsi que le rôle de l'anxiété des langues étrangères dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Horwitz, Horwitz & Cope (1986) ont approfondi le sujet en ajoutant l'*expérience clinique*, c'est-à-dire mesurer à l'aide d'appareils de mesure les sentiments subjectifs, les symptômes psycho-physiologiques, et les réponses comportementales des individus participant à l'étude. Ils ressentent de l'appréhension, de l'inquiétude et de la crainte. Ils ont des difficultés de concentration, distraits, transpirent et dans certains cas, des palpitations. Ces comportements d'évitement se caractérisent par le report des devoirs à plus tard ou encore le fait de manquer les cours délibérément. L'expérience clinique conduite au Centre des Capacités d'Apprentissage à l'Université d'Austin au Texas met en avant les problèmes interférant dans l'apprentissage des langues, à savoir des difficultés de locution lors des exercices de jeu-de-rôle mettant l'accent sur les capacités des apprenants à improviser et à produire du discours de

manière spontanée. À l'inverse, les exercices pour lesquels la production est programmée et préparée préalablement ne semble pas être une source d'anxiété chez les répondants. Il est important de souligner que les personnes atteintes par cette anxiété sont dans l'incapacité à comprendre le message contenu dans les paroles prononcées par un locuteur de langue étrangère, qui plus est si l'énoncé est long. Les conseillers du Centre des Capacités d'Apprentissage rapportent que les répondants « connaissent » la/les règle(s) de grammaire mais tendent à « oublier » celle(s)-ci lors des examens, plus précisément lorsqu'il s'agit rassembler ces connaissances et de les coordonner simultanément. Les erreurs d'inattention sont aussi récurrentes et peuvent causer une recrudescence d'anxiété chez les élèves sujets à l'anxiété s'ils s'en rendent compte durant un examen. Ce que Horwitz, Horwitz & Cope (1986 : 127) soulignent est l'une des solutions pour lutter contre l'anxiété, qui consiste à étudier encore plus pour compenser et se sentir maître du sujet. Il existe bien entendu des personnes agissant de manière opposée et qui, pour éviter une possible exposition à un état de stress ou d'anxiété, manque les cours de langue.

Nous relevons dans cet article deux méthodes utilisées dans les cours de langue pour diminuer le stress des élèves anxieux :

1. Mettre l'accent sur le rôle vital d'interactions communicatives spontanées dans le but de développer cette compétence.
2. Mettre l'accent sur l'identification du sens d'une phrase de langue seconde. Extraire les éléments essentiels qui favorisent la compréhension et l'intelligibilité du message d'un interlocuteur.

En conclusion, trois types d'anxiété sont à relever : a) appréhension de la communication ; b) le stress dû aux tests ; c) la peur de l'évaluation négative (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986 : 127) entraînant des réactions variées de la part des sujets concernés. Essayer d'éviter les cours de langues ou changer son cursus scolaire pour ne plus avoir y faire face est la réaction des personnes atteintes par l'anxiété des langues étrangères. Les individus atteints par une anxiété modérée auront tendance à remettre leurs devoirs au dernier moment, ne pas participer en classe ou encore s'asseoir au fond de la salle pendant les cours. Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 132) mettent l'accent sur la nécessité de reconnaître l'anxiété débilante comme un symptôme majeur et grave et qui requiert l'attention du système éducatif pour que les élèves et étudiants concernés puissent recevoir l'aide adéquate pour surmonter ce problème. L'appréhension de la communication est un trait émotionnel proche de la timidité qui se traduit par une peur (à degré varié selon les personnes) de l'interaction interpersonnelle. De plus,

dans le contexte d'un cours de langue étrangère, une personne telle que décrite ci-dessus éprouvera d'autant plus de mal qu'elle ne maîtrise pas complètement la langue cible. Cet effet est d'autant plus renforcé par les évaluations contenues dans les cours de langues étrangères qui renvoient au stress des examens, directement relié à la peur de l'échec. Ce phénomène pousse l'apprenant à viser la perfection de manière excessive et se traduit par un échec si le test n'est pas entièrement réussi. Cela crée dans certains cas des blocages lors d'interrogations écrites ou orales qui peuvent entraver les capacités cognitives d'élèves brillants et capables. Le dernier type d'anxiété lié à l'apprentissage d'une langue étrangère est la peur de l'évaluation négative, définie par l'appréhension de l'évaluation d'autrui, l'évitement des contextes où une évaluation serait possible, ainsi que le fait de s'attendre à être évalué de manière négative par autrui. Dans le contexte académique, l'évaluation obligatoire et quasi-omniprésente pendant le cours de langue fait que des personnes peuvent se sentir anxieuses quand elles font face à la figure faisant figure de juge : l'enseignant. Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 128) concluent cependant que ces trois types d'anxiété sont les fondations d'un type majeur, distinct, qui s'explique par un complexe des perceptions personnelles, croyances, sentiments, et comportements, tous connectés au processus unique d'apprentissage des langues étrangères dans le contexte spatial d'une salle de classe.

Les recherches menées par Abu-Rabia, Peleg, et Shakkour (2014) renforcent aussi ce raisonnement dans le sens où les auteurs étudient la relation entre les capacités langagières en L1 et L2 et l'anxiété des langues chez 80 étudiants Israélites ; et cela en prenant comme facteur comparatif les résultats d'un test préalable sur les caractéristiques personnelles de chaque apprenant. Leur étude montre que plus les capacités en L1 d'un élève sont basses, plus le niveau d'anxiété est élevé dans sa relation avec l'apprentissage de la L2. Cela renforce notre problématique et incite à continuer dans la direction de l'anxiété des langues étrangères.

Dans le souhait d'approfondir les raisons qui pousseraient des personnes à ressentir de l'anxiété lors d'une interaction en anglais, Hwang et Lundberg (2015) apportent une réflexion relative à l'échec dans la compréhension. Dans leur ouvrage *Grunderna i vår tids psykologi* (2015 : 148), il est fait référence au problème que peuvent rencontrer certaines personnes à comprendre une langue étrangère. Cela est expliqué par la difficulté chez certains individus à différencier les phonèmes présents dans la langue anglaise. Hwang et Lundberg partent de l'exemple de primates ayant été entraînés intensivement à apprendre la langue des signes. En les comparant ensuite aux êtres humains, le vocabulaire qu'ils maîtrisent correspond à un enfant de deux ou trois ans ; ce dernier étant destiné à assimiler de plus en plus de connaissances linguistiques au fil des années. Les auteurs ici veulent démontrer la prédisposition de

l'Homme à apprendre une langue. Ils reprennent ainsi l'approche empirique de Chomsky (1965) qui voit ce processus d'assimilation cognitive comme limité à des mécanismes périphériques procéduraux indépendants. Pour illustrer les propos de Chomsky, il faut se référer à Dubucs (2002 : 343) qui indique que ces mécanismes procéduraux agissent séparément du système cognitif central et sont « encapsulés », c'est-à-dire isolés en périphérie et traités rapidement par le cerveau à l'image des réflexes ou des prises de décisions rapides. Dubucs (2002 : 343) remarque ensuite que ces mécanismes servant à l'apprentissage d'une langue sont aussi la source des illusions d'optique, c'est-à-dire ces images traitées trop rapidement par le cerveau et qui font défaut à notre perception générale. C'est pour cela que Chomsky (1965) mais aussi Dubucs (2002) admettent la présence d'une défaillance potentielle du processus cognitif qui viendrait entraver l'assimilation de la langue. C'est pour cela que faire mention de cette théorie vise à extraire deux intérêts donnant du sens à notre étude. Le premier est d'insister sur le caractère instable de l'apprentissage non soutenu d'une langue ; cela étant dû à la fragilité de la mémoire à court terme. Le second intérêt de cette théorie est qu'elle peut être appliquée à n'importe quel individu et ce à différents degrés. La théorie de la présence plus ou moins prononcée d'une forme d'anxiété chez les individus dans le processus d'apprentissage est ainsi démontrée et s'avère être la cause du blocage intellectuel et/ou émotionnel chez les personnes souffrant d'anxiété débilante. En prenant cette théorie comme la base de notre étude, il nous est possible d'élargir le cadre de recherche, c'est-à-dire ne plus se limiter aux étudiants ou aux élèves dans un cadre scolaire, mais bien d'obtenir des informations sur l'existence de l'anxiété des langues étrangères chez des adultes, dans leur quotidien.

3. Méthode

L'étude menée ici est composée de trois méthodes pour permettre une analyse plus précise et rigoureuse des données. La première méthode est un sondage en ligne administré à onze répondants et effectué à l'aide du programme *Google Forms*, un programme de création de questionnaire en ligne. La deuxième méthode est une interview réalisée avec l'un des répondants en direct et en ligne via le logiciel de vidéoconférence Skype. La troisième méthode consiste enfin à interviewer six personnes (ayant participé au sondage en ligne) par e-mails

interposés et d'analyser leurs réponses portant sur leur(s) expérience(s) des langues étrangères et de leur ressenti. Parmi les onze personnes ayant répondu au sondage, seulement sept ont accepté de prendre part à l'interview et trois tranches d'âge sont ici représentées. Deux participants sont nés dans les années 1950, deux sont nés dans les années 1960 et trois sont nés dans les années 1980. Trois répondants sont de sexe féminin et quatre sont de sexe masculin.

3.1. Les répondants

Pour les besoins de l'étude, nous avons pris contact avec des personnes ayant suivi leur scolarité à Toulon, dans le département du Var (83), pour essayer de restreindre au maximum le cadre de recherche et avoir le facteur géographique comme dénominateur commun à tous les participants. C'est à travers nos connaissances personnelles ainsi que nos contacts dans la région que nous avons distribué le sondage préliminaire qui servira ensuite à déterminer les participants aux entrevues. Les personnes choisies sont celles qui ont répondu favorablement à notre requête pour répondre à des questions lors d'un entretien. Ensuite, afin d'avoir un éventail large, les participants ont été sélectionnés en fonction de leur âge pour que différentes générations soient représentées ; la personne la plus âgée ayant 58 ans et la plus jeune ayant 28 ans. Le choix d'exclure les générations plus jeunes vient du fait des besoins de l'étude. Cela aurait en effet une pertinence sur le déroulement de l'apprentissage en milieu scolaire de nos jours et sur une comparaison affinée des connaissances en anglais entre les générations ; mais le facteur de l'anglais dans la vie professionnelle serait alors exclu ayant pour effet de fragiliser l'aspect pluridimensionnel de l'étude. Il en va de même pour les générations plus âgées mais cette fois, l'absence de données sur le thème de l'école rend impossible la prise en compte de cette catégorie dans notre étude. En effet, avant 1960, l'anglais n'était pas une matière obligatoire et nous n'avons pas été en contact avec des personnes ayant appris l'anglais en milieu scolaire et répondant à la tranche d'âge de plus de 60 ans et plus. Enfin, tous les participants aux entrevues ont été contactés afin de leur demander la permission et l'autorisation d'utiliser les informations rassemblées pour les intégrer dans notre recherche et tous ont donné leur accord. Nous avons de plus pris la précaution de rendre anonyme nos répondants ainsi que de crypter les e-mails de manière à ce que nous-seuls soyons capable d'y accéder. Il en va de même pour le fichier audio de l'interview en direct via Skype. Le tableau 1 présente les répondants à l'entrevue écrite (via e-mails) et entrevue orale (via Skype).

Tableau 1*Fiche d'information des répondants aux entretiens*

	Noms						
	Pierre	Emmanuel	Clara	Eva	Enzo	Maria	Michel
Âge	28	31	31	40	53	58	58
Sexe	M	M	F	F	M	F	M
Éducation	BAC + 2	Bac + 4	BTS	BAC + BTS	Brevet Pro	BAC +4	CAP
Métier	Électronicien	Agent de la Fonction Publique	Fonctionna ire	Conseillère en économie	Caviste	Assistante de service social	Fonctionna ire
Hobby	Sport, Informatique	Sport	Cuisine, Fitness	Sport	Bricolage, Jardinage	Lecture, Jardinage	Arts Martiaux, Bricolage

Il est par la suite nécessaire d'expliquer les raisons du choix de différentes catégories présentes dans le tableau 1. Pour ce qui est de l'âge, c'est un élément fondateur de l'étude puisque nos répondants ont été choisis par tranche d'âge pour obtenir un large éventail et essayé de mieux comprendre l'anxiété des langues étrangères chez une plus grande partie des personnes. Ensuite, le sexe des participants est mentionné pour plusieurs raisons : des chercheurs qui voudraient reproduire cette étude en se concentrant sur le genre des répondants (par exemple une étude sur l'anxiété chez femmes) pourraient s'appuyer sur les résultats de nos participantes. Dans une autre mesure, notre recherche a un caractère socioculturel et cela peut avoir pour incidence de modifier les comportements des sexes et perceptions quant à l'analyse de ces comportements. Enfin, par souci d'équité, nous avons essayé de regrouper autant d'hommes que de femmes pour nos interviews. Nous n'avons cependant pas eu la possibilité de respecter ce souhait, cumulant un total de quatre hommes et trois femmes.

Enfin, nous remarquons que le cursus scolaire des participants est varié ; allant d'un CAP à des études universitaires. Le choix de la zone géographique (la région PACA en France) est un choix qui se révèle à la fois pratique et pertinent compte tenu des questions qui sont soule-

vées dans l'interview sur l'usage des langues étrangères dans le quotidien des répondants depuis la fin de leur cursus scolaire jusqu'à aujourd'hui. Il est donc possible de comparer les réponses obtenues en se focalisant sur un dénominateur commun à tous les participants. Une fois les participants sélectionnés, nous décrivons ci-dessous les méthodes que nous allons employer pour mener notre étude.

3.2. Un sondage en ligne

Cette méthode est la première utilisée et a servi de point d'appui et fondation aux autres méthodes décrites plus loin. Elle regroupe les réponses de onze participants incluant le répondant à l'entrevue en temps réel en ligne ainsi que les six autres qui ont répondu aux entrevues par e-mails interposés. Le sondage reprend les questions du FLCAS (Échelle d'Anxiété des Langues Étrangères en Classe) créé par Horwitz et al. (1986) tout en adaptant les questions au sujet de recherche qui nous intéresse. Le questionnaire original est composé de 33 questions sur les attitudes et réactions d'étudiants et élèves en classe de langue étrangère. Les questions éludées pour notre étude sont celles qui n'ont pas de lien direct avec nos propres répondants, à savoir les questions qui traitent du monde de la scolarité immédiate des participants (cf. Annexe). Les personnes sélectionnées dans notre sondage sont celles qui ont achevé leur scolarité et qui ont actuellement un travail ; cela permet de comparer les leçons d'anglais lors de leur scolarité et l'usage qu'elles en font dans leur quotidien. Notre sondage cherche à révéler le niveau d'anxiété personnel mais aussi d'établir une moyenne générale qui sert de référence aux questions posées ultérieurement lors des interviews.

Il est toutefois nécessaire de préciser que le nombre de répondants au sondage reste de onze et que cela ne permet pas de généraliser sur le niveau d'anxiété ressenti par les Français ou les habitants du Var ou autre groupe de personnes. Nous espérons un plus large éventail de participants et ainsi, de réponses. Cela a pour conséquence de ne pas produire de chiffres suffisamment stables pour extraire une tendance majoritaire mais permet toutefois de pouvoir analyser les réponses de chaque participant minutieusement afin de poser des questions pertinentes lors des entrevues par e-mail et en direct. Le FLCAS créé par Horwitz et al. (1986) ainsi que notre adaptation de cette échelle est, et reste, une mesure personnelle propre à chaque individu dépendant de son appréciation et interprétation subjective de ce qu'est l'anxiété. Mesure d'autant plus subjective qu'elle touche plusieurs contextes et aspects de la vie du répondant. Plus encore, le sondage adapté pour nos besoins est sujet à des conflits d'interprétation de la part des répondants. Dans les questions posées, il aurait été judicieux de

contextualiser et préciser le cadre spatio-temporel pour que les participants puissent répondre avec exactitude. Certaines questions que nous pensons adaptées à la vie scolaire (et restreintes à ce cadre-là) peuvent être interprétées d'une manière générale par le répondant, celui-ci réfléchissant autour d'un cadre plus grand, peut-être en analysant sa vie d'aujourd'hui, et faussant le résultat final. De plus, le nuancier de réponses au sondage reste vaste avec la possibilité de répondre entre « Fort Accord », « Accord », « Neutre », « Désaccord », « Fort Désaccord ». La nuance entre « Fort Accord » et « Accord » ou encore entre « Fort Désaccord » et « Désaccord » reste subjective et propre à chaque répondant. C'est la raison pour laquelle des entrevues plus approfondies ont été planifiées pour palier à ce manque de justesse.

3.3. Une entrevue en temps réel en ligne avec un répondant

Après le sondage sur internet, il est nécessaire d'approfondir la recherche et de mettre l'accent sur l'individu. Toujours en se basant sur les travaux de Horwitz et al. (1986) ainsi que d'Abu-Rabia et al. (2014), les questions posées lors de l'interview ont comme base l'apprentissage d'une L2 à l'école. Pour les besoins de notre étude, la L2 est ici l'anglais. Notre interrogation se concentre sur la qualité des cours de langue, la quantité personnelle de travail fourni (exercices et révisions en dehors des leçons) ainsi que l'anxiété dépendante des langues étrangères mais aussi générale, elle-même dépendante du répondant lui-même. La personne interviewée s'appelle Emmanuel et a été choisie après une analyse des réponses au sondage en ligne. Emmanuel, contrairement aux autres répondants, a coché la case « Neutre » dans un grand nombre de questions portant sur le degré d'anxiété ressentie lors de la production orale et écrite en anglais. Cette case « Neutre » peut s'avérer être un choix pour Emmanuel de ne pas se prononcer mais la récurrence de cette réponse nous a poussé à vouloir en savoir plus ; une réponse neutre pouvant aussi signifier que le répondant s'est retrouvé dans deux situations : l'une créant du stress, et l'autre n'en créant pas. La mise en contexte et l'approfondissement sont donc rendus possible via l'entrevue en direct et en ligne.

Une fois les questions touchant au thème de l'école posées et que le point d'ancrage de notre recherche se révèle stable, les thèmes suivants sont : l'anglais dans le cadre professionnel et l'anglais dans le cadre privé. Le répondant développe d'abord sur ses précédents emplois ainsi que de son travail actuel et comment l'anglais est intervenu dans ceux-ci. L'accent est mis sur les capacités d'expression et de compréhension linguistiques. De manière chronologique, le répondant est invité à développer sur ses expériences positives mais aussi négatives qui l'ont amené à ressentir de l'anxiété, ou dans certains cas de diminuer celle-ci.

L'entrevue a été réalisée à l'aide du logiciel de communication *Skype* afin de bénéficier d'un service de qualité d'une part et d'un coût moindre voire nul d'autre part. Le répondant ayant accepté de prendre part à l'étude volontairement et cela sans rémunération ou contrepartie, l'utilisation d'un matériel libre d'accès semble être le compromis le plus adapté à la situation. L'enregistrement de la session se fait individuellement via la fonction dictaphone (ou enregistreur vocal) du téléphone de chaque participant. Une fois l'entrevue terminée, le répondant nous envoie le fichier audio généré par la fonction *exporter* de l'application. Ensuite, via le programme *Audacity*, notre fichier (contenant notre voix) est juxtaposé à celui du répondant pour recréer l'entrevue dans son intégralité. Aussi, avant de débiter l'entrevue et afin de diminuer les erreurs pouvant survenir lors de la manipulation des applications et des logiciels, nous avons effectué un test avec un contenu court (le mot *bonjour*) que nous avons exporté, envoyé et recollé dans *Audacity*. Nous avons pu commencer l'entrevue une fois le bon fonctionnement de la procédure confirmé.

Il faut toutefois relever quelques points importants dans cette démarche dans le cadre d'une communication effectuée à distance. Premièrement, le choix de l'application pour l'enregistrement vocal n'est pas anodin. Il faut s'assurer du bon fonctionnement de l'application avant l'entrevue, ce qui peut prendre du temps en fonction du niveau de connaissance des participants dans ce domaine. S'assurer que le répondant maîtrise convenablement cette technologie mais aussi qu'il accepte d'investir du temps en plus (qui n'est pas compté comme inclus dans l'entrevue) sont deux points fondamentaux dans la réussite de l'entrevue et dans la collecte de données. Deuxièmement, l'exportation peut dans certains cas être l'élément posant de sévères difficultés en fonction de la taille du fichier audio. Certaines applications ne permettent pas d'exporter un fichier jugé trop lourd et doit donc être recoupé en plusieurs parties par le répondant lui-même (car seul lui dispose de l'appareil d'enregistrement et donc du fichier). Dans le cas où un répondant ne connaît pas la marche à suivre, la situation peut rapidement devenir délicate. Le temps investi dans la résolution de ce problème peut alors prendre plusieurs minutes voire plus en fonction du comportement coopératif du répondant. Pour éviter cela, il est possible d'utiliser soi-même une application ou un logiciel capable d'enregistrer une conversation entière et prenant en compte les deux interlocuteurs. Troisièmement, tester la durée de l'entrevue en amont permet au répondant de se préparer à une session plus ou moins longue. Dans le cas de notre étude, le répondant a reçu un e-mail d'information dans lequel la durée de la communication est fixée à deux heures (installation matérielle et entrevue comprises). Toutes les données collectées sont sauvegardées sur plusieurs systèmes de stockage dont seul l'auteur de cette étude a accès.

L'entrevue est d'abord transcrite (voir Annexe 2) en utilisant le logiciel en ligne *OTranscribe* (<http://otranscribe.com/>, 2017). Celui-ci est composé d'un outil de traitement de texte ainsi qu'un lecteur de fichier audio permettant le contrôle simultané de la transcription et de l'écoute. Une fois ce procédé achevé, l'entrevue est analysée qualitativement pour extraire les moindres détails et comprendre le plus efficacement les informations récoltées.

3.4. Entrevues en ligne par e-mails interposés avec six répondants

Cette méthode est la dernière à être utilisée pour ce projet de recherche dont le contenu est similaire à l'entrevue décrite plus haut. Seul le format diffère puisque la communication se fait à l'écrit d'une part, de manière interposée et s'étend sur une période de deux semaines. Ce choix n'est pas anodin puisqu'il permet d'économiser du temps d'une part (installation matérielle, tests et, exportation et envoi du fichier audio), et d'autre part de permettre aux participants de réfléchir plus longuement et de répondre avec plus de précision aux questions qui demandent un effort de mémoire. Certains répondants ayant achevé leur scolarité depuis plus de 30 ans, une interview en temps réel pourrait obliger involontairement l'un des participants à donner une réponse en hâte et ainsi fausser les résultats de l'étude.

Concernant la présentation du questionnaire, nous avons suivi les indications fournies par Bryman (2011 : 597) qui invite le chercheur à préférer l'envoi de plusieurs e-mails contenant un nombre limité de questions. Il précise qu'un e-mail où toutes les questions sont regroupées pousse les participants à sélectionner les questions qu'eux-mêmes estiment importantes et auxquelles ils pensent pouvoir donner une « bonne réponse » (Bryman, 2011 : 597). L'auteur ajoute enfin qu'il est préférable d'envoyer chaque question une à une pour éviter ce scénario. Cela reste cependant fastidieux dans le cadre de notre étude étant donné le nombre élevé de questions. Il a donc été préférable de diviser le tout en plusieurs catégories : *l'anglais à l'école*, *l'anglais au travail*, *l'anglais dans la vie de tous les jours*, et *l'anglais en général* (observation subjective du répondant). Le premier e-mail est une introduction et une présentation du sujet ainsi qu'une description du déroulement de l'entrevue. Il est aussi fait référence au caractère anonyme et volontaire de la recherche. Une fois ce premier e-mail envoyé, nous préparons le second, celui-ci contenant la catégorie *l'anglais au travail*, que nous partageons avec tous les répondants. Enfin, lorsqu'une personne nous envoie ses réponses, nous nous assurons que rien n'ait été oublié. Le répondant se voit alors attribué une nouvelle catégorie jusqu'à ce que tout le questionnaire soit complété.

Il y a toutefois quelques limitations à ce type d'entrevue. Tout d'abord, du point de vue du caractère écrit de cette méthode ; la qualité des informations récoltées est diminuée en comparaison avec une entrevue orale en direct où le chercheur a la possibilité de poser des questions plus approfondies en fonction des réponses émises. Aller plus loin dans le raisonnement et la pensée de la personne interviewée est là un moyen de parfaire le résultat d'une étude et c'est pour cette raison qu'une entrevue par e-mail peut s'avérer moins pertinente. Cependant, une personne répondant à une interview à distance, de manière écrite et asynchrone se retrouve dans une position favorable à une expression libre. Premièrement, la contrainte de temps est quasiment absente car les participants peuvent prendre le temps désiré et nécessaire pour répondre aux questions (toujours en restant dans un cadre temporel de recherche approprié pour l'étude et fixé à deux semaines au maximum). Deuxièmement, le répondant est enclin à ne pas ressentir autant de pression, le même stress ou autre anxiété qu'une interview directe pourrait créer, où le participant à l'étude se sentirait obligé de donner une réponse en hâte ou se sentirait observé. Pour résumer, le cadre spatial et temporel proposés par les entrevues par e-mail apporte plus de convivialité aux répondants. Si nous revenons maintenant sur un autre type de limitation dans la pratique de ces entrevues par e-mail, il est important de garder les participants dans une dynamique de continuité, c'est-à-dire que chaque e-mail (contenant chacun une catégorie de questions) se doit d'être envoyé dans les plus brefs délais. En effet, contrairement à une entrevue directe où un répondant serait disponible à une date fixe, la correspondance via internet doit prendre en compte les disponibilités de chacun. Il est donc nécessaire de ne pas faire attendre un participant et de transmettre la suite du questionnaire sitôt sa réponse reçue. Il en va donc de la responsabilité du chercheur d'entretenir un processus fluide.

4. Résultat et analyse du sondage en ligne

Le sondage a été réalisé à partir de l'échelle d'anxiété en cours de langues étrangères (Horwitz, 1986) que nous avons adapté pour les besoins de l'étude. Des 33 questions contenues présentes dans le test initial, nous en avons gardé 28 afin de cibler la source de l'anxiété ressentie chez nos répondants. Bien que le FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) regroupe 33 questions, nous avons décidé de supprimer cinq questions du fait de leur caractère exclusif au milieu scolaire, et ne répondant pas aux attentes de notre étude, regroupant à la fois la scolarité, le monde du travail ainsi que la vie quotidienne de nos répondants.

Les diagrammes ci-dessous montrent les résultats des réponses les plus pertinentes qui nous permettent de procéder ensuite aux questions contenues dans les entrevues. De plus, due au nombre limité de participants au sondage (onze), notre sélection se base sur la tendance majoritaire qui se dégage des réponses données afin de faire ressortir à chaque fois un caractère précis dans notre analyse à venir. Sur 28 questions, six ont donc été retenues car elles soulèvent des réflexions indispensables à l'avancement de notre recherche. L'analyse va ici être qualitative. Cette méthode va permettre de reprendre les idées et informations que les répondants ont exprimées et les mettre en relation les unes avec les autres.

La figure 1 présentée ci-dessous montre les réponses à la première question posée dans le sondage et sert d'introduction à la série de questions à venir. Les résultats montrent une tendance majoritaire envers le caractère incertain des répondants quant à leur expression orale en anglais. C'est l'une des questions que nous allons retenir lors de nos entrevues afin de savoir ce qui fait que certains de nos participants ne se sentent pas sûrs d'eux-mêmes lorsqu'ils parlent anglais. Il faut rappeler que l'étude concerne toute la période de la scolarité des répondants, de leur vie professionnelle ainsi que de leurs passe-temps. L'incertitude ressentie dans la production orale est l'un des éléments déclencheurs de l'anxiété des langues étrangères qui est, rappelons-le, l'élément central de notre recherche.

Figure 1

Je ne me sens jamais sûr(e) de moi quand je parle anglais.

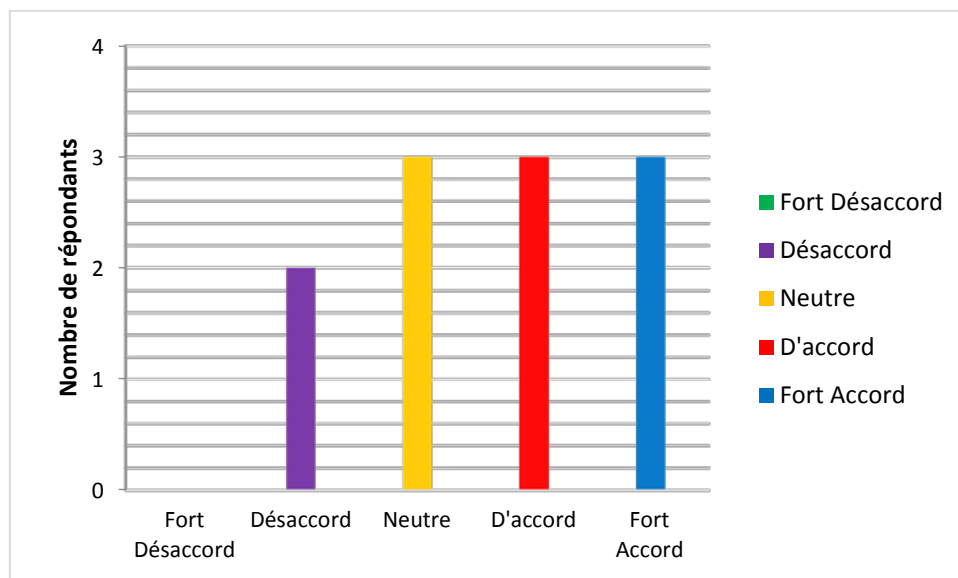
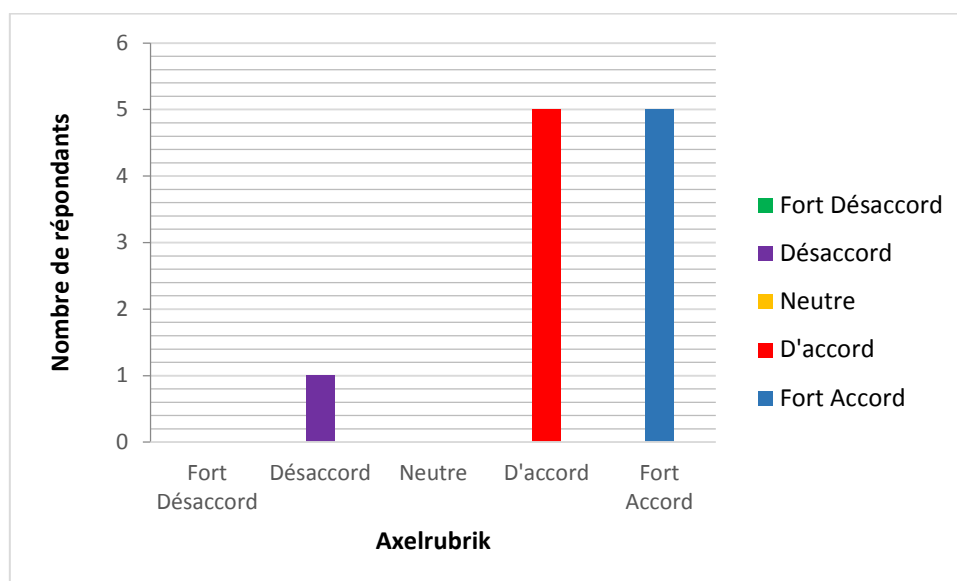


Figure 2

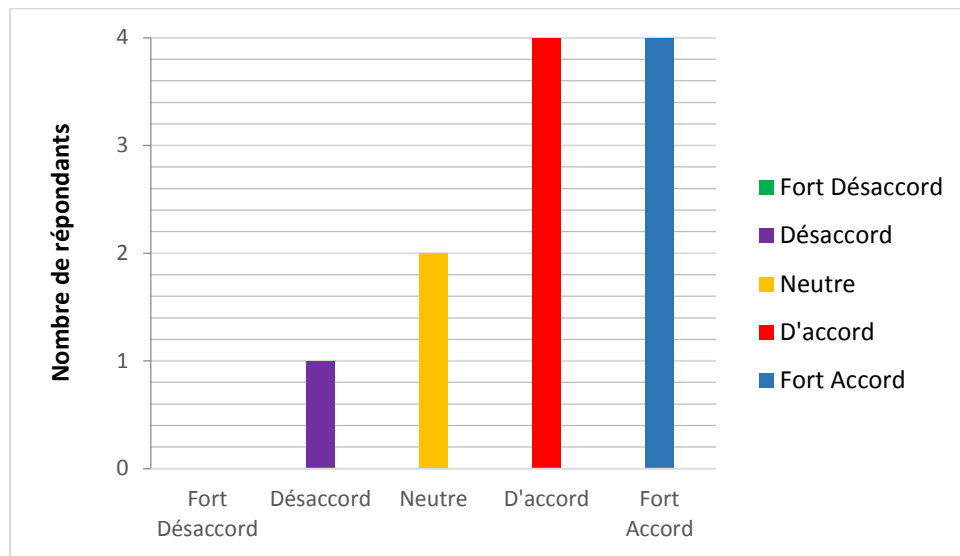
Ça ne me dérangerait pas de prendre des leçons d'anglais.



La figure 2 correspond à l'une des questions faisant partie du FLCAS d'Horwitz (1986) et s'adressait dans son étude à des apprenants en situation scolaire favorisant les réponses positives quant à la velléité de suivre des cours d'anglais pour améliorer ses capacités. Dans notre étude, les répondants ont tous achevé leur scolarité et ce depuis de nombreuses années. Avec dix réponses favorables comprenant cinq « Fort Accord » nous avons ici une preuve tangible de la volonté et du besoin des participants d'étudier l'anglais de nouveau. Il est ici question de leur propre auto-évaluation et de savoir exactement ce qui les pousse à vouloir approfondir leurs connaissances de l'anglais et nous pouvons ainsi focaliser certaines questions d'entrevue sur ce sujet-là.

Figure 3

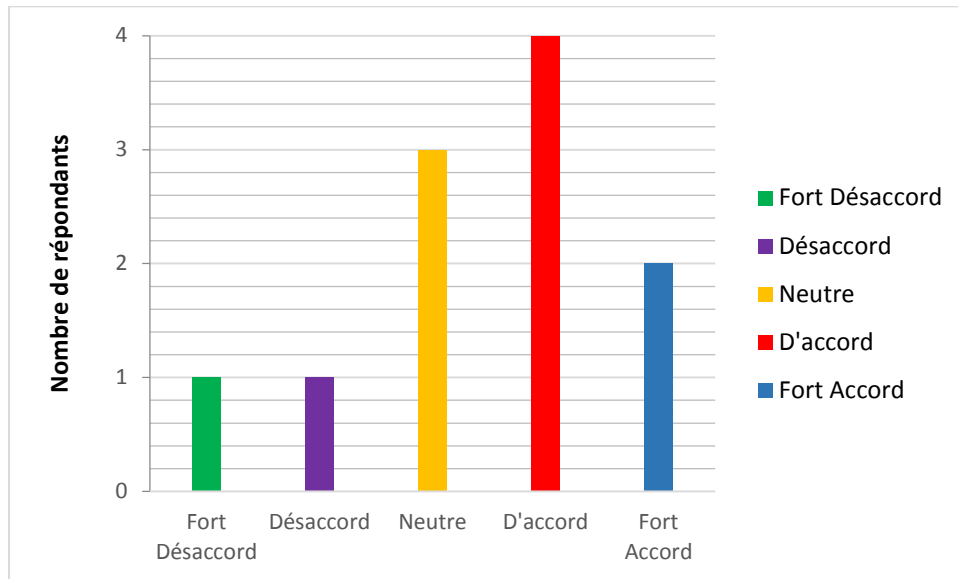
Je pense que les autres sont meilleurs que moi en langues.



Cette question est la sixième dans notre sondage et demande aux répondants de situer leur niveau d'anglais par rapport à d'autres personnes. La formulation de la question est faite de telle sorte que le terme « les autres » n'est pas défini et ainsi force le répondant à s'autoévaluer de manière générale en fonction de sa propre définition de ce que « les autres » est. Le terme peut définir l'entourage proche du répondant (famille, amis, etc.), d'autres personnes qu'il/elle aurait entendues parler anglais ou encore une représentation générale de la société dans laquelle le répondant vit. Le nombre de réponses favorables (huit comprenant quatre « D'accord » et quatre « Fort Accord ») montre ainsi une tendance majoritaire dépréciative chez huit de nos Varois.

Figure 4

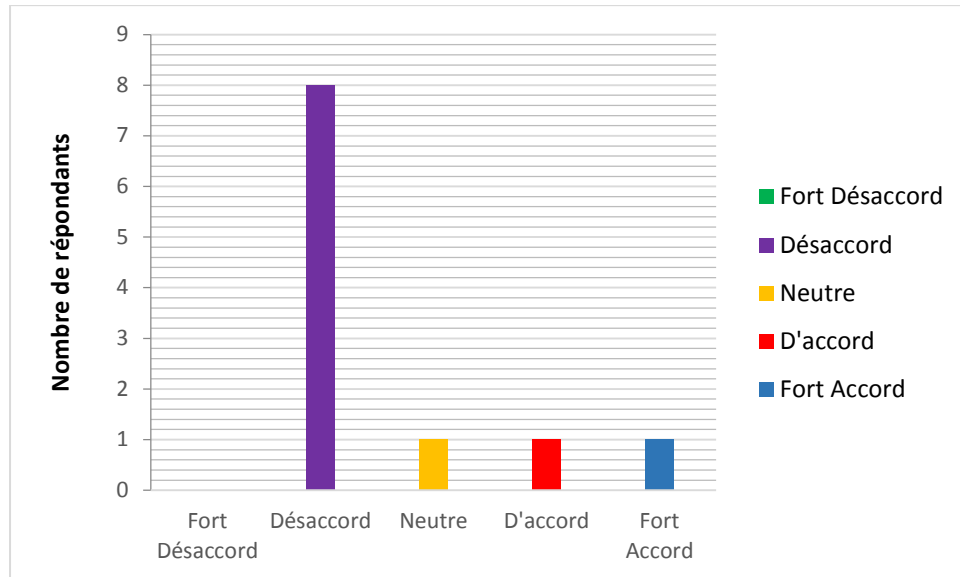
Je me sens complexé de devoir parler anglais devant les autres.



Dans la figure 4, six répondants sur onze se sentent complexés par le fait de devoir parler anglais devant d'autres personnes. Deux personnes expriment un désaccord et cela pourrait s'expliquer par le fait que ces personnes ne sont pas sujettes à l'anxiété du fait de leur caractère. Une autre raison est que leur capacité à maîtriser l'anglais est suffisante pour ne pas se sentir embarrassés dans une situation où d'autres personnes sont présentes au cours d'une élocution. Ce qui nous intéresse dans la figure 4 est cependant les trois cas ayant répondu « neutre ». Plusieurs interprétations appelant à un approfondissement de ce choix de réponse sont à prendre en compte. Ici, répondre par le choix « neutre » peut signifier que la personne n'est pas certaine de ressentir un complexe particulier et, le cas échéant, l'anxiété qui en découle ne serait pas assez forte pour que les répondant coche la case « D'accord ». Comme expliqué dans la partie 3.2 *Un sondage en ligne*, les questions ne précisant pas le cadre spatio-temporel, il est ainsi compliqué d'interpréter ces réponses en utilisant uniquement les résultats de ce graphique. Les interviews individuelles exposées plus bas permettent d'approfondir les données recueillies dans le sondage.

Figure 5

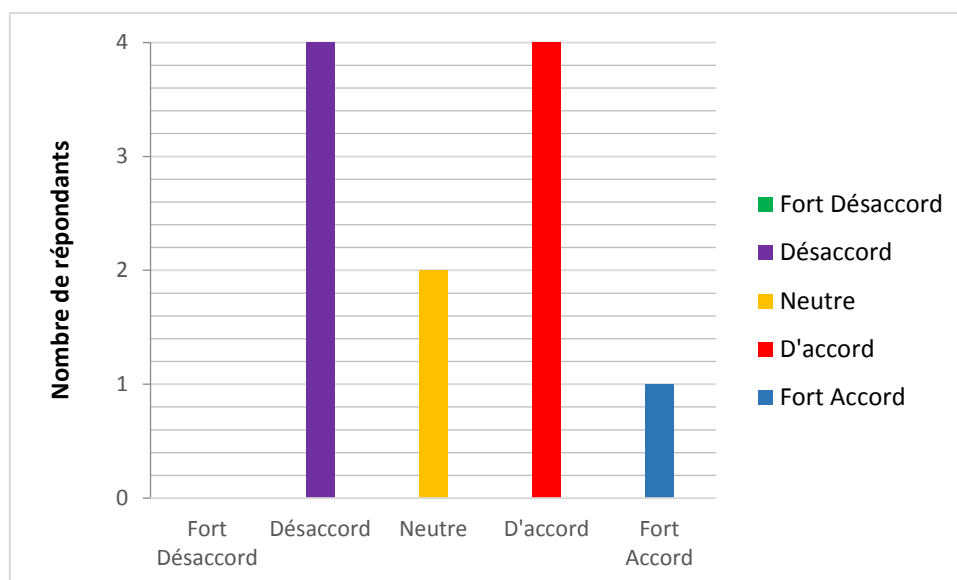
Je me sens nerveux/se quand on me pose une question en anglais sans que j'y sois préparé.



Cette question trouve sa place dans notre analyse non pas parce qu'elle confirme une supposition de la présence d'anxiété chez les répondants mais justement car elle en révèle la quasi-inexistence. Seulement deux personnes se sentent nerveuses quand on leur pose une question en anglais sans y être préparées. Une seule a répondu « neutre » mais huit personnes ne se sentent pas nerveuses. Ce que l'on peut retirer de ce résultat est la capacité des répondants à accueillir une question en anglais sans éprouver de nervosité et par extension, d'anxiété. Comme explicité dans les chapitres généraux sur l'anxiété des langues étrangères, l'anxiété dite débilante pousse un individu à restreindre voire à bloquer ses fonctions d'expression ou de compréhension orale ou même écrite. Dans le cas où l'individu n'est pas anxieux, une question posée en anglais et sans préparation préalable devient possible et dépend de la compétence linguistique de la personne concernée. Ce qui nous mène à la question suivante qui traite de la capacité d'un répondant à comprendre tous les mots de son interlocuteur.

Figure 6

Je deviens nerveux quand je ne comprends pas tous les mots de mon interlocuteur en anglais.



Les résultats sont ici équilibrés avec une faible majorité des répondants à ressentir de la nervosité dans le cas d'un échange en anglais dans lequel ils ne comprennent pas tous les mots de leur interlocuteur. Cinq personnes se disent être nerveuses contre quatre qui ne le sont pas. Deux restent neutres, ce qui conforte notre remarque précédente sur le manque de précision sur le cadre spatio-temporel dans la question. Les répondants peuvent dans une certaine mesure établir leur réponse dans un cadre scolaire, lorsque leur enseignant s'adressait à eux et qu'ils ne comprenaient pas, mais aussi dans leur vie de tous les jours où ils ont été amenés à communiquer en anglais. Les résultats sont ainsi très généraux et impliquent une demande de précision. En revenant maintenant sur les participants ayant répondu favorablement à la présence d'anxiété dans le contexte de la question, deux variables sont alors à prendre en compte. La première est si le répondant est enclin à devenir anxieux dans les autres situations énoncées dans les questions antérieures. Si oui, il est naturel que cette situation produise le même effet. La deuxième variable est quant à elle prise en compte si l'individu n'éprouve pas d'anxiété en général sauf dans la mesure où il/elle ne comprend pas tous les mots de son interlocuteur. Cela renverrait à un trait de caractère personnel pour lequel un synonyme de réussite serait de saisir 100% des termes employés dans un échange oral et qui, dans le cas contraire, serait interprété comme un synonyme d'échec et serait créateur d'anxiété. Une autre explication peut être donnée en faisant référence à Hwang et Lundberg (2015) qui mentionnent l'incapacité des sujets adultes à différencier les phonèmes d'une langue étrangère s'ils ne font

pas partie intégrante de leur langue maternelle (cf. chapitre 2 *Recherches antérieures*). Cela aurait pour conséquence de complexifier le processus d'apprentissage de l'anglais chez certains de nos répondants et par extension, de créer de l'anxiété chez eux s'ils se trouvent dans l'impossibilité de comprendre ce qu'on leur dit. Par conséquent, si la compréhension orale est entravée, la production aussi bien orale qu'écrite est compromise.

5. Résultat et analyse de l'entrevue en temps réel en ligne

Une fois le sondage créé et les réponses recueillies puis analysées, l'entrevue avec Emmanuel est planifiée et structurée. Les questions posées sont divisées en thèmes. Premièrement, son expérience des cours d'anglais à l'école. Deuxièmement, l'anglais au travail, aussi bien dans son métier actuel que dans ses précédents. Troisièmement, dans la vie de tous les jours ; dans les voyages, les rencontres avec des anglophones, dans ses passe-temps. L'entrevue a duré une heure et trois minutes, pendant lesquelles Emmanuel a développé avec précision les expériences qui ont forgé ses attitudes par rapport à la langue. Chaque thème est ici partitionné et une analyse spécifique est alors faite. L'entrevue ayant été approchée de manière ouverte pour faciliter le processus de réminiscence chez le répondant. Donner à la personne la possibilité de parler librement et ainsi développer un fil conducteur dans ses pensées et souvenir a permis à Emmanuel de se retranscrire des faits mais aussi des émotions fondamentales à notre recherche sur l'anxiété. Cela a été d'autant plus fructueux lorsque le thème de l'école a été abordé. Cette période se déroulant il y a plus de dix ans, quelques minutes de remémoration ont été nécessaires au répondant afin de se contextualiser à nouveau. Pour ce faire, des questions ont été posées sur le nombre d'heures de cours d'anglais planifiées par semaine au collège et au lycée, sur la qualité des cours ou encore sur l'année de début des leçons de langue. La conversation a révélé la présence d'anxiété chez le répondant datant de la période scolaire et s'étalant jusqu'à la vie adulte, dans le travail.

5.1. L'anglais à l'école

Une précision doit tout d'abord être faite quant au nombre d'heures de cours d'anglais pendant la scolarité. Nous avons demandé à notre répondant s'il s'en souvenait et il nous avait

ainsi répondu, incertain, que quatre heures étaient consacrées à l'anglais. Nous avons donc décidé de consulter la page en ligne du ministère de l'éducation (2017) pour confirmer les dires d'Emmanuel. Une fois la page consultée, voici un récapitulatif qui permet de contextualiser les propos à venir. Dans les années 90, les élèves d'un collège français débutaient leur apprentissage d'une langue vivante (appelée LV1) dès l'entrée en classe de 6^{ème}, à savoir la première année. C'est tout d'abord vers l'allemand qu'Emmanuel s'est tourné, retardant ainsi l'apprentissage de l'anglais de deux ans, lorsque débutèrent les leçons de langue vivante 2 (LV2) en classe de 4^{ème}. Il faut aussi préciser que l'Éducation Nationale en France rend obligatoire l'apprentissage de l'anglais à l'école. Il est toutefois possible de choisir une LV1 différente mais la LV2 sera par conséquent l'anglais, totalisant 2,5 heures par semaine (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). Arrivé au lycée et engagé dans une filière scientifique, Emmanuel ne garda que l'anglais, cette fois-ci en LV1 et correspondant à 4,5 heures par semaine en classe de première et 4 heures en classe terminale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016).

« Nous passons nos cours à apprendre du vocabulaire, des conjugaisons, des verbes irréguliers ; faire des exercices sur des sujets qui ne nous intéressaient pas. »

(Tiré de l'entrevue avec Emmanuel le 15 Avril 2017, 1.35-37)

Après la contextualisation sur l'anglais dans sa scolarité, Emmanuel a répondu à la question : *Au niveau de l'enseignement de l'anglais, est-ce que tu te sentais bien au niveau du programme et des enseignants ?* Sa réponse fut rapidement un *non* catégorique suivi d'une explication sur le contenu de l'enseignement se limitant uniquement à de l'anglais écrit, abstrait. Il précise que les cours se limitaient à « apprendre du vocabulaire, des conjugaisons, des verbes irréguliers [...] » (Annexe 2, 1.35-37). Ce qui diminuait l'intérêt de l'apprentissage de la langue chez le répondant était l'absence du côté pratique, c'est-à-dire la possibilité d'appliquer ce qu'il avait appris en cours de langue et de l'utiliser en situation réelle par la suite. *« Je ne pensais pas, en sortant du cours, que je pourrais commander une bière si j'allais à Londres, dans un bar. Je ne savais pas si je serais capable de faire quelque chose là-bas. »* (Annexe 2, 1.47-49). Le manque d'engagement ou d'intérêt dans une matière à l'école peut ralentir ou bloquer le processus d'apprentissage et, comme l'explique Emmanuel, le fait de ne pas se sentir préparé à communiquer dans un pays anglophone peut être créateur d'anxiété (abordé plus tard dans le thème de l'anglais au travail). L'interviewé fait ensuite mention du désir d'obtenir de bonnes notes à l'école, ce qui le poussait à être assidu dans la

préparation des devoirs en classe ainsi que du travail sérieux, investi à faire et refaire les exercices à la maison. Comme nous avons pu le voir dans les recherches précédentes, se préparer pour un examen permet chez certaines personnes, de diminuer l'anxiété ressentie le jour du devoir.

La question de l'école semble être la source formatrice de l'anxiété des langues étrangères chez Emmanuel et ensuite, une question provenant du sondage en ligne vient mettre en lumière un autre problème, l'anxiété de performance. Lors du sondage, la majorité des participants avait répondu qu'ils ne ressentaient pas l'obligation pressante de bien se préparer avant une épreuve d'anglais. Emmanuel avait lui émis un désaccord. Lorsqu'il est interrogé sur cette réponse commence-t-il par parler du désir d'obtenir des bonnes notes. Cependant, nous décidons d'aller plus loin et d'approfondir la raison de ce désir. Nous lui demandons si la raison d'une telle préparation serait relative au souci de performance, à savoir la peur d'échouer. « *Oui. Car si j'échouais le test, j'aurais eu une mauvaise note donc cela voudrait dire que je suis nul.* » (Annexe 2, 1.406-407). Cette réponse est révélatrice d'une anxiété de performance qui, en plus d'être intrinsèquement liée à l'individu, est causée par le système d'évaluation de l'Éducation Nationale en France. Emmanuel informe qu'un camarade de classe totalisant une moyenne de six sur vingt en anglais se considérait comme incapable de parler anglais. Les notes obtenues formant ainsi l'auto-appréciation de l'individu, correspondant uniquement à l'échelle créée par le système éducatif français. Une remarque similaire est émise par Emmanuel, prenant l'exemple de sa femme s'estimant comme inapte à parler anglais aujourd'hui, mais qui, lors d'un voyage à Abu Dhabi aux Émirats Arabes Unis parvenait à communiquer, à comprendre et à se faire comprendre. Le fait qu'elle se considère encore aujourd'hui comme inapte à parler anglais renvoie à l'évaluation faite par son cursus scolaire qui ne la catégorisait pas parmi les personnes pouvant communiquer dans cette langue. Cette période charnière semble forger une opinion et une attitude biaisée qui peuvent, dans certaines situations du quotidien, faire survenir à tort des réactions anxieuses.

5.2. L'anglais au travail

Une fois le thème de l'école couvert, les questions portant sur l'anglais dans le cadre professionnel sont posées. Le répondant rapporte qu'il travaille dans la fonction publique, au service des impôts et qu'il a auparavant travaillé en tant qu'ingénieur dans le design. Il précise

qu'il a continué de suivre des cours d'anglais à l'école d'ingénieur et validé le test d'anglais, TOEIC (Test of English for International Communication), qui est la condition *sine qua non* de l'obtention de son diplôme. Le profil plurilingue étant mis en avant dans cette branche dû aux échanges et partenariats entre la France et les pays partenaires. Dans le cas d'Emmanuel, la Chine et l'Inde étaient les deux pays avec lesquels il était en contact quotidiennement ; il devait ainsi communiquer en anglais avec les responsables de production dans les usines de fabrication. Lorsque nous lui demandons s'il parvenait à communiquer comme il le souhaitait grâce à ses connaissances de la langue accumulées au fil de son cursus scolaire, Emmanuel nous répond que ce n'était pas le cas. Comme explicité précédemment, le programme scolaire, bien que créé pour équiper les élèves avec les connaissances nécessaires, n'était pas parvenu à acquérir suffisamment de connaissances linguistiques (depuis la classe de 4^{ème} jusqu'à la fin de l'école d'ingénieur pour Emmanuel). Une fois recruté en tant qu'ingénieur et incombé la tâche d'appeler ses correspondants en Chine et en Inde, Emmanuel dit avoir ressenti beaucoup de stress et savait pas s'il pourrait tenir une conversation en anglais avec quelqu'un. Il raconte que, travaillant dans un *Open Space*, c'est-à-dire un espace de travail commun avec les autres employés, tout le monde pouvait entendre Emmanuel s'exprimer en anglais et cela causait encore plus d'anxiété. Il faisait donc en sorte de réserver une salle de vidéoconférence afin de se retrouver seul et que personne ne puisse l'entendre. Il dit avoir voulu éviter un probable jugement de la part de ses collègues et de ses supérieurs. La possibilité d'être catalogué comme insuffisamment compétent à accomplir une tâche qu'il estimait aussi simple que de communiquer en anglais causait de l'anxiété. « [...] *dans ce genre de métier, si quelqu'un n'est pas bon en anglais, techniquement, on ne l'embauche pas. J'appréhendais le fait que l'on pense que m'embaucher était une erreur.* » (Annexe 2, 1.454-456). Puis, n'ayant pas d'autre choix que de faire ce pour quoi il avait été engagé, il s'est rendu compte avoir « de bonnes bases » (cf Annexe 2, l. 165) mais estime tout de même qu'une partie de ce qu'il a appris à l'école, en anglais, ne lui a pas été utile dans son métier. Il confirme que ses connaissances actuelles ont été développées dans le cadre professionnel. Il précise aussi qu'une conversation par e-mail ne posait pas de problème car la situation permet de prendre du temps pour s'exprimer, de chercher les mots justes, ou encore de s'assurer que la traduction du français à l'anglais est correcte. Il est aussi fait mention du cas de la réception d'un e-mail au contenu mettant en difficulté la compréhension du répondant et l'utilisation d'un dictionnaire ou de *Google Traduction* était fréquente. Le caractère interposé de ces communications permettait de réduire ou encore de ne ressentir aucune anxiété. Ensuite, ce qui est souligné plusieurs fois par le répondant est la faculté de ses interlocuteurs à le comprendre malgré

ses fautes de grammaire ou de prononciation. Il mentionne ses contacts en Chine comme un élément permettant de relativiser sur sa perception de la gravité de faire des fautes en anglais. Si, aussi bien eux que lui, faisaient une erreur, cela n'entravait pas la discussion. De plus, la compréhension globale n'était pas mise à mal. Emmanuel conclut : « *L'important n'est pas de bien parler la langue. L'important c'est la communication. C'est de se faire comprendre et de comprendre l'autre. [...] À l'école, on t'apprend à être parfait. En réalité, ce n'est pas l'important.* » (Annexe 2, 1.189-194). C'est par la pratique qu'Emmanuel a réussi à se libérer de l'anxiété qu'il ressentait en débutant son métier d'ingénieur. Il a pu par la suite aborder son travail avec plus d'assurance suite à la dédramatisation de la quête de perfection et d'exactitude inoculées lors de son parcours scolaire. C'est pour cela que dans son métier actuel en tant que fonctionnaire du service des impôts, et même s'il ne parle plus anglais quotidiennement, il dit prendre plaisir à communiquer en anglais avec des clients anglophones. Il ajoute même être le seul dans son service à pouvoir assumer ce rôle car ses collègues se sentent angoissés et font justement appel à Emmanuel.

5.3. Un regard personnel

Nous demandons ensuite à Emmanuel de préciser dans quel domaine ses lacunes linguistiques se trouvent, à savoir l'oral ou l'écrit. Nous répondant que l'oral reste là où ses erreurs sont les plus récurrentes, nous lui demandons de préciser s'il s'agit en majeure partie de l'expression ou de la compréhension. Sa réponse est « un peu des deux », tout en plaçant la compréhension comme l'une des difficultés majeures. Il précise toutefois que l'expression orale peut poser des problèmes sans pour autant créer un blocage car il va effectivement être capable de trouver un équivalent ou une autre formulation pour construire une phrase. Revenant sur la compréhension, il reconnaît la présence d'une « toute petite barrière » qui entraînerait l'agacement de son interlocuteur dans le cas où Emmanuel ne parviendrait pas à le comprendre immédiatement. Cette transition amène le thème de l'anglais dans la vie de tous les jours. Le répondant raconte ainsi un voyage en Nouvelle-Zélande entrepris en 2016 avec sa femme lors duquel ils ont été en contact avec la population anglophone locale. La première personne rencontrée étant un douanier Néo-Zélandais à l'aéroport ayant engagé une conversation avec Emmanuel que ce dernier ne parvenait pas à comprendre. Après avoir répété sa phrase à trois reprises, le douanier mit fin à la conversation et s'en alla. Un événement similaire eu lieu plus tard dans un magasin où Emmanuel, cherchant un article et demandant l'aide

d'un employé qui se lassa rapidement de l'incompréhension de notre répondant. Il relativise toutefois en ajoutant que ces situations restent rares et que son attitude face à un échange oral reste positive en partie grâce à un voyage entrepris quelques années plus tôt à Londres, au Royaume-Uni. Là-bas, Emmanuel s'était rendu compte de sa facilité à comprendre les gens et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle les facteurs d'accent et de dialecte rentrent dans son analyse comparative entre la Nouvelle-Zélande et l'Angleterre. Il raisonne ensuite sur le fait d'avoir appris un anglais britannique à l'école et un anglais américain dans les films, séries qu'il regarde ainsi que les chansons qu'il écoute quotidiennement. Cela mène à notre dernier thème, l'anglais dans le quotidien.

5.4. L'anglais dans le quotidien

Cette partie a été pensée comme un complément d'informations à notre étude. Une fois les propos d'Emmanuel recueillis sur l'école et le travail, le quotidien vient renforcer ses connaissances de l'anglais. Ce qu'il a appris en anglais via son métier d'ingénieur est entretenu par ses activités récréatives. Comme exposé plus haut, la musique ainsi que les films et séries forment un moyen de pratiquer, même inconsciemment, une langue. Dans le cas présent, l'anglais est au centre des divertissements du répondant. Il est à noter que le terme « quotidien » concerne le côté privé et récréatif de la vie du répondant. Cela réunit tous les aspects qui ne comptabilisent pas le cadre professionnel, ni le cadre scolaire à proprement parler.

Il n'est pas surprenant, dans les propos d'Emmanuel, que la pratique soutenue et régulière de l'anglais lui permette de développer et approfondir ses capacités langagières. De plus, sa lecture est en anglais via des articles ; la musique qu'il écoute est anglophone car il dit ne pas apprécier la chanson française ; les séries et films sont visionnés en version originale (la France doublant les films étrangers en français). Mais de nos jours, avec la démocratisation de la « vidéo à la demande » où les abonnés peuvent avoir accès à une bibliothèque télévisuelle en français ainsi qu'en version originale, Emmanuel semble être enclin à choisir cette dernière option et ainsi entretenir sa pratique de l'anglais, même de manière passive. Il nous explique aussi qu'il ne regarde pas la télévision nationale. Son écran sert à connecter son ordinateur (qui agit alors comme un rétroprojecteur) sur lequel il regarde des documentaires, en anglais, sur *Youtube*.

Un dernier point est émis par le répondant en fin d'interview lorsque nous revenons

sur la question numéro 24 du sondage : « Je deviens nerveux quand je ne comprends pas tous les mots de mon interlocuteur en anglais. ». Nous la replaçons dans un contexte du quotidien et interrogeons le répondant sur sa réponse : « D'accord ». Nous voulons en savoir plus sur ce choix et Emmanuel nous explique alors qu'il ne ressent pas de nervosité ou d'anxiété mais ressent une gêne. Il se sent désolé de ne pas comprendre. Il ajoute cependant que dans une situation comme celle-ci, il prend « conscience d'une lacune » (Annexe 2, 1.438) et veut s'améliorer, évoluer et apprendre.

5.5. Analyse générale

Emmanuel, 31 ans, a connu plusieurs stades dans son approche et son attitude envers l'anglais. Ayant commencé l'anglais en classe 4^{ème}, il a progressivement affiné ses compétences pour arriver, maintenant, à ne plus ressentir le même stress qu'il ressentait étant plus jeune. L'anxiété chez le répondant a pris plusieurs formes pendant sa période scolaire. Premièrement, une anxiété personnelle ressentie par le besoin d'avoir de bonnes notes poussait Emmanuel à préparer les contrôles de connaissances de manière sérieuse. Cette anxiété de performance était toutefois accompagnée, chez notre répondant, d'une caractéristique maligne associée au fait d'échouer un test. Comme explicité lors de l'interview, avoir une mauvaise note à une épreuve d'anglais aurait signifié pour Emmanuel son incapacité à parler anglais. Cette conception de la réussite scolaire liée à la compétence linguistique semble être en désaccord avec les résultats obtenus sur la vie professionnelle et la vie quotidienne du répondant ; élément que nous reprenons dans la suite de notre analyse. Un autre cas de figure est que notre répondant, malgré ses bons résultats, ne parvenait pas à développer des compétences en anglais et à utiliser la langue correctement en situation réelle. Deuxièmement, l'anxiété due à la pression de groupe. Emmanuel nous a conté des situations où se tromper en cours d'anglais entraînait le rire et les moqueries de ses camarades de classe. L'échec étant de nouveau source d'anxiété, la peur de ne pas dire le mot adéquat lors de la construction d'une phrase forçait Emmanuel à rester muet et de ne pas participer pendant les cours d'anglais. Ce type d'anxiété touchant à la valeur personnelle d'un enfant et à son auto-évaluation a créé des blocages chez notre répondant. (Annexe 2, 1.457-458). Troisièmement, l'anxiété des langues étrangères est restée présente dans une partie de la vie professionnelle d'Emmanuel. Le fait de s'isoler pour ne pas que ses collègues de travail ne l'entendent parler anglais lors de vidéoconférences vers l'étranger est significatif de la présence d'anxiété en rapport avec l'anglais. La

description du stress ressenti par l'ancien ingénieur montre qu'un traumatisme subsistait encore au moment où il s'est retrouvé dans l'obligation de converser en anglais. C'est ici qu'intervient la remarque faite plus haut concernant le lien qu'Emmanuel, plus jeune, pensait juste entre les bons résultats scolaires et ses compétences en anglais mais aussi l'anxiété de performance qu'il avait toujours ressentie par rapport à la langue. D'une part, même si ses notes à l'école ont toujours été bonnes, lors de ses premiers appels dans le cadre professionnel, il n'était pas capable de communiquer comme il le voulait en anglais. D'autre part, il s'est rendu compte que ses interlocuteurs faisaient aussi des fautes mais qu'ils n'y prêtaient pas attention et que cela n'entravait pas la compréhension générale du discours. Enfin, personne ne se moquait de lui lors d'appels téléphoniques ou de vidéoconférences et son anxiété due aux moqueries de ses anciens camarades de classe disparut. Actuellement pour Emmanuel, seule subsiste une anxiété de performance due à son désir de respecter la personne lors d'un échange oral comme écrit ; c'est-à-dire qu'il veut donner le meilleur de lui-même afin de comprendre et se faire comprendre par son interlocuteur.

6. Résultat des entrevues par e-mails interposés

6.1. Michel

À 58 ans, Michel n'a jamais étudié l'anglais à l'école car il suivait un cursus professionnel de plombier-chauffagiste (CAP) puis plus tard, un deuxième CAP de métallier-serrurier. Son parcours ne l'a jamais amené à pratiquer l'anglais et ainsi, n'a pas été sujet à l'anxiété des langues étrangères durant son enfance. Ce n'est que plus tard, dans son quotidien (télévision, internet, musique et voyages) qu'il sera confronté à l'anglais et devra se débrouiller pour communiquer ou encore comprendre la langue. Lorsqu'il ne comprend pas, il dit laisser faire les choses dans le sens où il s'adapte à la situation. Il précise ensuite que ses capacités de dessinateur lui permettent de communiquer par les images et que cette méthode a pour effet de rendre ludique la communication entre lui et ses interlocuteurs anglophones. Il cite aussi le mime comme une technique de communication pour remplacer les mots anglais qu'il ne connaît pas. Michel pense toutefois qu'il est indispensable de nos jours de pouvoir parler et comprendre l'anglais. Il aimerait aussi apprendre la langue pour faciliter les échanges lors de ses voyages à l'étranger mais aussi avoir accès à plus de contenu en rapport avec ses passions sur internet et ne pas être restreint aux pages francophones. Michel se qualifie comme anxieux lorsqu'il est en contact avec l'anglais dans une situation où il ne serait pas préparé. Il dit devenir anxieux lorsque quelqu'un lui parle en anglais, ce qui est compréhensible lorsque nous

remettons ses réponses dans un contexte où il n'a jamais suivi de cours d'anglais à l'école et n'a pas besoin d'utiliser la langue activement dans le cadre professionnel. Cependant, conscient de son absence de connaissances dans ce domaine, Michel a développé ses propres méthodes pour pallier à ce problème et même tirer profit en abordant la communication de manière ludique pour lui et son interlocuteur.

6.2. Eva

À 40 ans, Eva a suivi des cours d'anglais à l'école, utilisé l'anglais dans son ancien métier et retrouve cette langue dans son quotidien à travers la musique, internet et la télévision. Au collège déjà, elle jugeait les cours comme trop théoriques et souligne l'impossibilité de mettre en pratique ses connaissances. En classe de 2^{nde}, le fait de suivre les leçons d'anglais avec un professeur s'exprimant exclusivement dans la langue cible, Eva avoue avoir mis un terme à son apprentissage dans ce cours. Elle raconte ne pas avoir souffert d'anxiété pendant les leçons car elle ne participait pas et n'était pas dans l'obligation de comprendre ou de produire à l'oral. Elle précise cependant que de l'anxiété était ressentie avant et pendant un contrôle de connaissances car elle n'était pas sûre d'elle et doutait de ses capacités. Cela s'est répercuté plus tard, plusieurs années après avoir fini l'école. Dans le cadre professionnel, lors de l'organisation d'événementiel pour une conférence scientifique internationale, ses notions en anglais ainsi que l'absence de maîtrise de la langue ont été un handicap. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, dans son quotidien, elle profite de prendre part aux devoirs de son fils de 12 ans pour actualiser ses connaissances et s'améliorer. Le vocabulaire étant sa lacune majeure, elle ne ressent pas d'anxiété à l'écrit et ira chercher une traduction sur internet en cas d'incompréhension. À l'oral, elle dit être anxieuse lorsqu'elle doit s'exprimer devant plusieurs personnes mais son expérience au fil des années l'a amenée à utiliser la gestuelle et aborder un sens global pour faciliter la compréhension.

6.3. Pierre

À 28 ans, Pierre garde un souvenir positif de ses cours d'anglais à l'école. Il décrit la période scolaire comme efficace. D'une part par ses facultés personnelles avec les langues qui

lui permettaient de retenir aisément les leçons et de progresser au lycée malgré un retard pris au collège qu'il explique par un enseignement de mauvaise qualité. Le caractère personnel et singulier de Pierre lui a permis d'éviter de ressentir de l'anxiété dans la plupart des domaines de l'apprentissage de l'anglais. Grâce à sa confiance ainsi qu'à son intérêt d'apprendre de nouvelles choses, il a pu avancer dans l'approfondissement de ses connaissances, ne ressentant que de l'anxiété de performance avant un examen car il explique vouloir donner le meilleur de lui-même. Contrairement à beaucoup d'autres répondants, il estime que les cours d'anglais à l'école lui ont permis d'assimiler efficacement les bases de la langue pour pouvoir communiquer. C'est ensuite dans le cadre professionnel que ses compétences linguistiques ont été utiles et facilité l'échange avec ses interlocuteurs anglophones. Le répondant souligne l'aspect bénéfique du contact de l'anglais dans son quotidien qui a consolidé ses connaissances ; séries télévisées, internet, jeu-vidéos, amis et travail sont les éléments qui l'aident à s'améliorer en anglais, les jeux vidéoludiques cités comme la source primaire. Le répondant raconte que dans les années 1990, l'industrie vidéoludique ne proposait que rarement des traductions en français et le contenu restant exclusivement anglophone. Cela poussa indirectement Pierre à acquérir inconsciemment les bases de la langue. Une lacune subsiste toutefois au niveau de la compréhension et dans une situation où il ne comprendrait pas son interlocuteur, il dit ne pas ressentir de stress et demande alors à la personne de répéter jusqu'à ce qu'il puisse répondre de manière adéquate. Son assurance et la confiance en ses compétences linguistiques diminuent chez le répondant la présence d'anxiété débilatante et le poussent à s'améliorer lorsqu'il rencontre de nouvelles difficultés en anglais. Pierre conclut en ajoutant que, malgré les cours à l'école, le fait de pratiquer la langue quotidiennement a consolidé et renforcé ses connaissances et est devenu une habitude, quelque chose de récurrent au fil des années.

6.4. Clara

Les réponses de Clara au sondage en ligne indiquent une tendance à appréhender le regard des autres et ainsi à ne pas être sûre d'elle lorsqu'elle s'exprime en anglais. Elle dit ne ressentir aucun stress dû à une question ou conversation spontanée. Deux facteurs anxiogènes ont été remarqués chez la répondante. Premièrement, la présence de plusieurs acteurs dans une conversation en anglais devant lesquels elle devrait prendre la parole. Deuxièmement, son

positionnement personnel par rapport à autrui concernant sa maîtrise de l'anglais. Elle se voit comme moins compétente que les autres. Ces deux éléments forment un complexe qui, dans une situation incluant plusieurs acteurs dans une discussion, peut entraîner un mutisme chez Clara. Cela peut être expliqué par son parcours scolaire où les cours d'anglais ne laissaient que peu de place à la pratique de l'oral et ne se concentraient que sur l'écrit. Elle déplore le manque de qualité et l'ennui ressenti pendant ces cours et souligne le stress ressenti lors d'un examen durant lequel la pression de la performance était constamment présente. À l'image du témoignage d'Emmanuel concernant la capacité d'un élève à maîtriser l'anglais en fonction de ses résultats académiques, Clara se sentait contrainte à la perfection. Nous retrouvons cette anxiété de performance non pas dictée par le caractère individuel d'une personne mais par le caractère institutionnel du système éducatif français. Ce n'est que plus tard, dans son quotidien et l'âge adulte qu'elle va développer ses connaissances, notamment grâce à ses passe-temps comme le sport où la cuisine pour lesquels elle consulte en grande partie des pages internet ou des articles anglophones. L'aide de traducteurs comme *Google Traduction* sont une source aidant à la compréhension mais aussi au processus d'apprentissage actif et volontaire de la répondante. Les voyages qu'elle a entrepris ces dernières années lui ont permis de mieux comprendre ses lacunes et craintes, à savoir le manque de vocabulaire en anglais qui sont un obstacle à l'expression d'une part mais aussi à la compréhension de l'interlocuteur d'autre part. Ensuite, et intrinsèquement liée à cette lacune, la peur du jugement négatif que Clara renvoie à la période scolaire sur le jugement de valeur qui était créatrice d'anxiété.

6.5. Maria

Maria, dans l'entrevue par e-mails interposés, nous décrit l'anglais à l'école comme bénéfique au développement de ses compétences linguistiques. Elle raconte la qualité de cours d'anglais au collège et au lycée et son intérêt pour la langue qui la poussait à aller au-delà des leçons et à lire de la littérature anglophone. Son investissement était aussi marqué par l'envie de donner le meilleur d'elle-même pendant un devoir afin de rendre ses parents fiers et le fait de se sentir, enfant, comme une « archéologue face à des hiéroglyphes ». Ici, l'anxiété de performance était ressentie sans marque du caractère débilisant qui aurait bloqué le processus cognitif de Maria. Au contraire, cette anxiété agissait sur elle comme un motivateur et décuplait ses capacités. Aujourd'hui, ayant acquis les bases de la langue, elle explique avoir des

facilités quant à la compréhension même si l'expression, aussi bien orale qu'écrite, requiert plus d'efforts au niveau du vocabulaire. Maria souligne aussi que le caractère indispensable dans l'acquisition de l'anglais dans notre société contemporaine n'est pas une obligation en soi mais doit venir de la volonté personnelle. Elle précise ensuite que malgré cela, une meilleure compréhension du monde et de son caractère interculturel est intrinsèquement liée à la connaissance de l'anglais.

6.6. Enzo

À l'image de Maria, Enzo a été consciencieux lors des leçons d'anglais à l'école, lors de ses révisions et exercices. Même s'il juge la qualité des cours au collège comme moyenne, il ne ressent pas d'anxiété lorsqu'il doit s'exprimer ou comprendre l'anglais malgré son manque d'assurance dans la pratique orale de la langue. Comme il l'explique, l'école lui a apporté des bases solides qui lui permettent de comprendre aisément ce que dit son interlocuteur malgré un manque de vocabulaire qui l'oblige à chercher ses mots lorsqu'il doit s'exprimer. Cela n'entrave pas la communication et spécialement dans le cadre professionnel. Enzo travaillant dans l'industrie du vin, il est souvent en contact avec des touristes lors de dégustations au château où il travaille. Le répondant affirme que son apprentissage de l'anglais à l'école a été suffisant pour lui donner les outils nécessaires à l'utilisation de la langue étrangère avec les touristes anglophones dans son métier. Dans le quotidien d'Enzo, s'il lui arrive d'être en contact avec une source anglophone qu'il ne comprend pas, il fait appel à des personnes qualifiées en anglais. Approfondir les échanges et diversifier les contacts sont les points essentiels mis en avant par le répondant lorsqu'il parle de l'importance, en 2017, de pouvoir s'exprimer en anglais. Le dernier point explicité est le manque de pratique directe de la langue. Cela ne permet pas à Enzo de travailler et améliorer sa lacune principale, le manque de vocabulaire. Ce que nous remarquons ici est la possibilité qu'a le répondant de parler anglais dans son travail et que l'école l'a équipé avec un bagage linguistique suffisant pour pouvoir se débrouiller. S'il dit aussi utiliser la gestuelle pour se faire comprendre, l'anglais ne semble pas créer chez Enzo une anxiété majeure qui bloquerait ses capacités cognitives. Seule l'appréhension de faire des erreurs à l'oral l'empêche de participer davantage.

7. Discussion

L'étude menée a cherché à identifier les situations dans lesquelles les répondants ont été amenés à utiliser l'anglais. Nous avons constaté que trois milieux favorisent le contact avec la langue : l'école, le travail ainsi que le quotidien (dans leur vie privée). Notre deuxième question de recherche tentait, à partir de ces trois situations, de mesurer le degré d'anxiété des langues étrangères ressenti par les participants. En nous basant sur les travaux menés par Horwitz, Howitz & Cope (1986) et en utilisant une version remaniée de leur FLCAS, nous avons remarqué la présence majeure de cette anxiété dans la période scolaire qui se poursuit plus tard dans le cadre professionnel pour les répondants ayant eu à utiliser l'anglais dans leur métier. A travers les trois méthodes employées au cours de notre étude, à savoir un sondage, une entrevue en direct et six entrevues par e-mails, il semblerait que la création préalable d'une anxiété potentielle envers l'anglais prenne sa source à l'école ; dans le cadre scolaire. Les valeurs et appréciations sur les capacités d'un élève à parler la langue semblent être intrinsèquement liées aux résultats des élèves. Comme mentionné dans l'entrevue avec Emmanuel, un apprenant ayant obtenu une moyenne de six sur vingt en anglais est considéré comme inapte à parler anglais. Mais est-ce là une méthode adaptée à tous les Français ? L'Éducation Nationale, de par son système, ne peut pas établir une échelle de valeur valide et cohérente pour tous. Un programme est choisi car il est jugé efficace dans l'apprentissage de l'anglais. Les épreuves sont aussi choisies en rapport avec le programme et il incombe donc aux enseignants la tâche de transmettre au mieux les connaissances nécessaires à la réussite des dites épreuves. Si nous restons critiques envers le choix d'un seul programme parmi tant d'autres, adapté seulement à un nombre limité d'élèves, peu d'entre eux seront capables d'en assimiler le contenu, de l'entretenir, de le conserver, et d'en tirer profit dans la vie de tous les jours (travail ou quotidien). Les apprenants ne répondant pas aux attentes de ce système ne doivent cependant pas être identifiés comme incapables de parler anglais. Il faut séparer la matière que l'on apprend à l'école et la langue que l'on utilise dans la vie de tous les jours. Comme Pierre l'explique dans notre entrevue par e-mails interposés, bien que défaillant en cours d'anglais dans le cadre scolaire, ses capacités avec cette langue étaient bien plus développées que ce que les valeurs rattachées à l'Éducation Nationale laissaient entendre. Grâce à ses passe-temps et surtout les jeu-vidéos en anglais auxquels il jouait, il avait appris la langue d'une manière plus personnelle et adaptée. Mais ces compétences ne lui servirent que plus tard, à l'âge adulte. Il était confiné, dans son enfance, aux valeurs de son parcours scolaire qui le classaient parmi les élèves ne possédant pas les connaissances adéquates pour parler anglais

convenablement. A l'issue des entrevues, les répondants ont souligné la différenciation entre la matière scolaire et la capacité langagière réelle comme un moyen de diminuer l'anxiété d'une langue étrangère. Ils ont aussi dédramatisé le fait de faire des fautes de grammaire ou de prononciation mais aussi insisté sur l'importance de prendre le temps de s'assurer d'avoir compris un énoncé en anglais. Le système éducatif français restant basé sur des évaluations de compétences, les élèves doivent pouvoir se repérer et s'identifier dans une échelle désignée comme une référence et il a été noté la possibilité de prendre conscience de leurs lacunes personnelles dans la matière. Comme le montrent les recherches menées par Horwitz (1986), les apprenants peuvent être sujets à différents types d'anxiété. Qu'il s'agisse d'anxiété de performance, du stress des examens ou encore d'anxiété débilante due à la pression de groupe ou de la difficulté personnelle d'un individu à apprendre une langue étrangère en grandissant, il est essentiel de minimiser le caractère dramatique d'une interrogation et des conséquences en cas d'échec. Échouer dans la matière ne signifie pas l'incapacité de parler ou de comprendre l'anglais. De plus, en revenant sur les travaux menés par Chomsky (1965) sur le caractère potentiellement défaillant des mécanismes périphériques procéduraux affectant la mémoire à court terme, cela peut être une base de l'explication sur le manque de connaissances en anglais des anciens élèves sur le long terme. L'école ne proposant qu'un nombre limité d'heures de cours de langues par semaine, il est possible d'en déduire la faible capacité d'un individu à assimiler des connaissances linguistiques solides perdurant tout le long de sa vie.

Ensuite, il a été fait mention par certains répondants de l'usage de l'anglais dans le cadre professionnel comme étant le reflet direct de la qualité de leur apprentissage à l'école. Nous avons pu constater deux cas de figure. Le premier est celui des répondants ayant utilisé l'anglais au travail de manière ponctuelle comme Eva ou Pierre et le second concerne ceux qui ont utilisé la langue de manière soutenue et prolongée à l'image d'Emmanuel qui était en contact quotidien avec ses responsables de production en Chine et en Inde. Dans le premier cas, l'anxiété ressentie dépend des connaissances assimilées lors des cours d'anglais à l'école et de l'intérêt personnel pour la langue en dehors des cours. Cela peut avoir deux effets : la confirmation d'une lacune (involontaire à cause de l'école soit volontaire par manque d'intérêt personnel) entraînant un renforcement de l'appréhension à parler anglais, ou alors, donner l'envie de s'améliorer en gardant un esprit positif et ouvert. Dans le second cas, l'étude a montré qu'une pratique soutenue et prolongée permet, sur le long terme, de surmonter les barrières et blocages linguistiques créés lors de l'enfance à l'école. Le caractère impératif de l'usage de l'anglais a été relevé plusieurs fois (lors de l'interview en direct) et présen-

té comme une source de stress dans un premier temps pour devenir « un plaisir » (Annexe 2, l.235) par la suite. Cependant, la majorité des répondants n'associe pas le milieu professionnel comme un environnement propice à la diminution de l'anxiété des langues étrangères sur le long terme. L'assimilation de la langue se faisant sur une durée prolongée, c'est dans le quotidien que se crée le processus d'apprentissage. C'est d'ailleurs l'une des réponses à notre troisième question de recherche sur la possibilité d'établir un lien entre les trois situations majeures de la vie des répondants où ils ont eu à utiliser l'anglais et le degré d'anxiété des langues étrangères ressenti. Mentionnés dans toutes les entrevues, les répondants estiment être quotidiennement en contact avec la culture anglophone à travers les séries visionnées en version originale, les chansons anglaises entendues à la radio ou encore la consultation de pages web dans le cadre récréatif. Cela a pour effet d'entretenir inconsciemment le processus d'assimilation de la langue. C'est aussi ce que remarque Pierre lors de son entrevue lorsqu'il définit le rôle des jeu-vidéos comme déterminant dans son apprentissage de l'anglais. Nous dénotons aussi le fait que les activités récréatives du quotidien présentent l'absence du caractère impératif et immédiat retrouvé dans les contrôles de connaissances à l'école ou encore dans les communications professionnelles mentionnées par certains répondants. Les répondants peuvent donc prendre le temps de consulter des programmes de traduction en ligne et comprendre le contenu qu'ils sont en train de consulter. Ils avancent à leur propre rythme et l'aspect volontaire de la procédure agit positivement sur leur attitude envers l'anglais. N'étant pas été fait mention d'une quelconque présence d'anxiété relative à ce thème-là, nous sommes en mesure de penser que l'apparition massive de l'anglais dans le quotidien des Français supprime progressivement les appréhensions et attitudes négatives envers cette langue. De plus, il est possible de valider l'approche de Chomsky (1965) sur le caractère instable des connaissances linguistiques assimilées à court terme ou de manière subite. Comme explicité antérieurement dans cette discussion, le nombre limité d'heures de cours d'anglais requiert une pratique soutenue et extrascolaire pour maintenir un niveau de langue équivalent au programme planifié par l'Éducation Nationale en France. Nous pouvons peut-être en déduire l'effet positif du contact quotidien qu'ont nos répondants avec l'anglais à travers les médias anglophones cités dans les entrevues. L'exposition quotidienne et prolongée semble avoir atténué les appréhensions de la majorité des participants à l'étude.

Comme nous avons pu l'expliquer dans l'introduction, le ministère de la culture en France veut préserver et protéger le français des anglicismes et de l'affluence massive de l'anglophonie dans l'hexagone. De nos jours, cet effort semble être voué à l'échec ; non seu-

lement par l'attrait confirmé de la culture liée à la langue, mais aussi par la globalisation qui invite les individus à rentrer dans cette communauté discursive anglophone devenue mondiale.

8. Conclusion

Ce qu'il faut retenir de cette étude est que l'anglais se retrouve aussi bien à l'école que dans le travail ou dans la vie de tous les jours, dans le cadre privé. Certaines personnes étant plus ou moins sujettes à l'anxiété des langues étrangères et, comme nous avons pu le constater dans cette étude, une personne sur deux a répondu favorable à cette attestation. En partant de ces trois thèmes, l'anxiété des langues étrangères a pu être identifiée en premier lieu à l'école et plus tard, au travail. Cette anxiété intervient en majorité à l'oral, aussi bien lors de l'expression que de la compréhension. Certaines entrevues ont révélé que la production orale est freinée, et dans certains cas entravée car elle renvoie à un traumatisme datant de la période scolaire mettant en cause les leçons d'anglais que les répondants ont qualifiés d'ennuyeux, trop théoriques ou encore inadaptées. Ce traumatisme est aussi caractérisé par l'appréhension du regard d'autrui. Les moqueries et la pression de la perfection ont créé une anxiété débilitante et ont accompagné certains participants durant toute leur scolarité. Ensuite, à l'écrit, l'anxiété générée avant et pendant une épreuve était due à une évaluation individuelle obsolète mis en place par le système éducatif français ; les élèves étaient alors catalogués d'après une classification concrète, dans un contexte scolaire, et non représentatif de la réalité. Ensuite, dans le cadre professionnel, une pratique de l'anglais soutenue et prolongée s'est avérée être libératrice de l'anxiété des langues étrangères, ne laissant place qu'à une anxiété de performance positive, poussant une personne à se surpasser. Ensuite, dans le cas où l'usage professionnel de l'anglais n'est que ponctuel et ne laisse pas de place à une acclimatation linguistique sur le long terme, il n'a pas été remarqué de diminutions d'anxiété mais au contraire, une consolidation de l'évaluation négative des compétences personnelle du répondant.

Enfin, le contact quotidien avec l'anglais a été identifié comme supprimant toute source d'anxiété des langues étrangères. Cela semble être dû à la démocratisation d'internet, du médium télévisuel accessible en version originale sous-titré en français ainsi qu'à la musique anglophone. La possibilité de chacun à choisir son rythme pour assimiler la langue semble avoir un effet positif sur les attitudes des répondants par rapport à l'anglais.

Références

- Abu-Rabia, S., Peleg, Y. & Shakkour, W. (2014). The Relation between Linguistic Skills, Personality Traits, and Language Anxiety. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2014(4), 118-141. doi: [10.4236/ojml.2014.41011](https://doi.org/10.4236/ojml.2014.41011).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö. Liber.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Dubucs, J. (2002). Calculer, percevoir et classer. *Archives de Philosophie*. 2002: 65, 335-355.
- Grigg P. (1997). Toubon or not Toubon: *The influence of the English language in contemporary France*, *English Studies*, 78:4, 368-384.
- Horwitz, E. K. (1986). *Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale*. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi:10.2307/327317
- Hwang, P., & Lundberg, I. (2015). *Grunderna i vår tids psykologi*. Stockholm: Natur & kultur.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). *Les horaires par cycle au college*. Consulté le 06-05-2017 depuis http://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html#Les_horaires_en_cinquieme_quatrieme_et_troisieme_cycle_4.
- Ministère de l'éducation nationale. (2016). *La filière scientifique*. Consulté le 06-05-2017 depuis <http://eduscol.education.fr/cid66271/serie-s.html>.
- OTranscribe. (2017). Consulté le 19-05-2017 depuis <http://otranscribe.com/>.

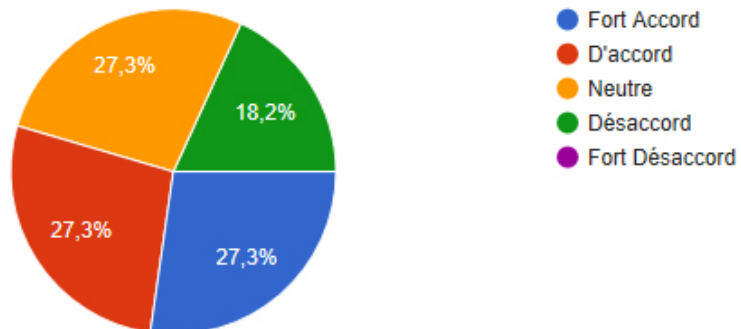
Piller, I. (2011). *Intercultural Communication: a critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Annexe

1. Sondage en ligne

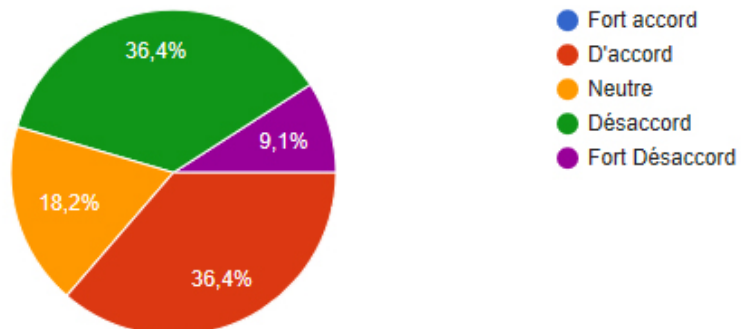
1. Je ne me sens jamais sûr de moi quand je parle anglais.

11 réponses



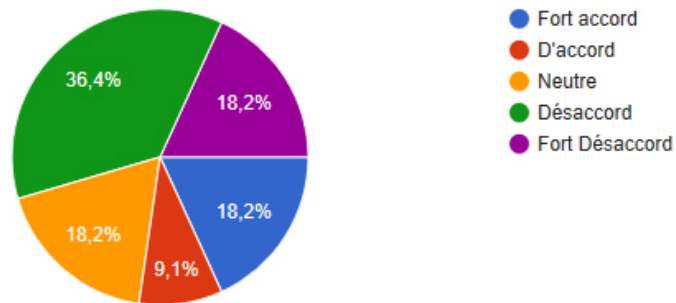
2. Je ne me préoccupe pas de faire des fautes en anglais.

11 réponses



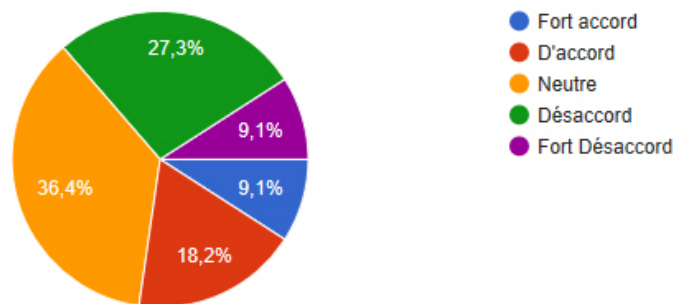
3. Je tremble quand quelqu'un s'adresse à moi en anglais.

11 réponses



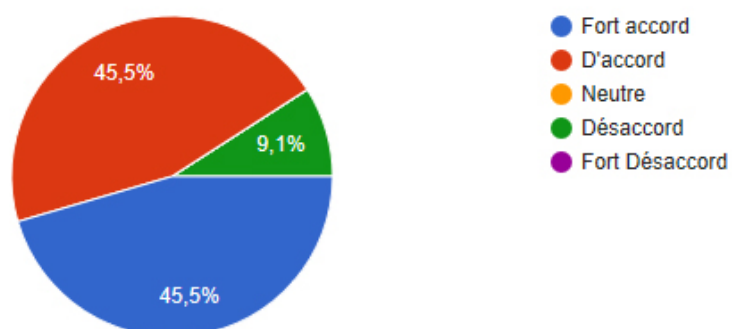
4. Je ressens de la peur quand je ne comprends pas ce que mon interlocuteur dit en anglais.

11 réponses



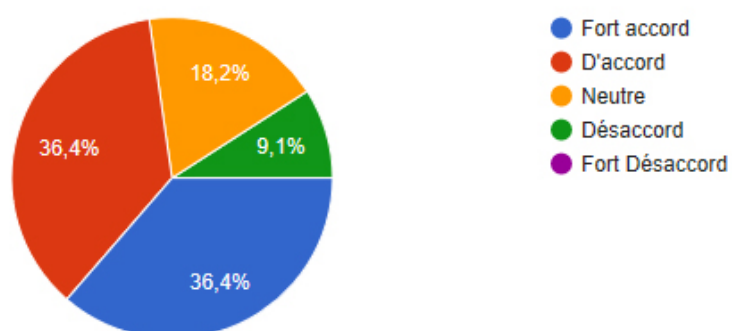
5. Ça ne me dérangerait pas de prendre des leçons d'anglais.

11 réponses



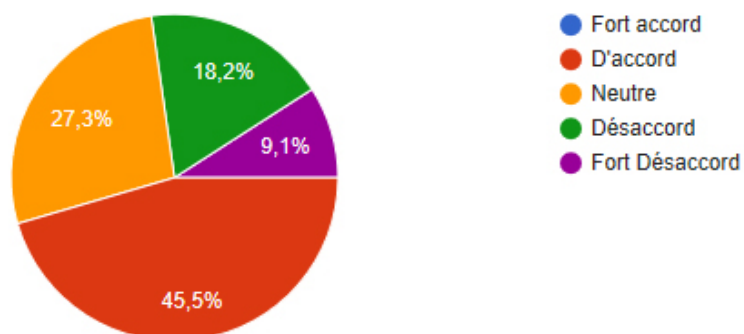
6. Je pense que les autres sont meilleurs que moi en langues.

11 réponses



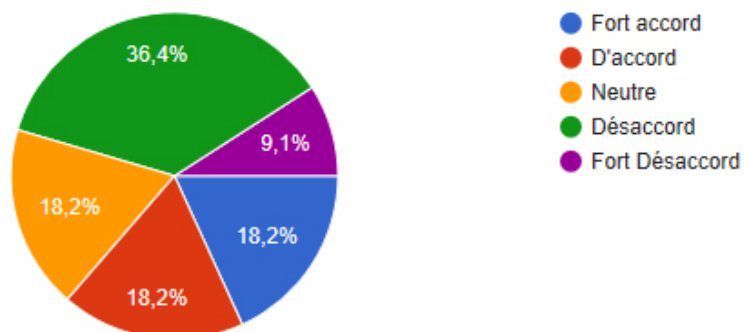
7. Je me sens à l'aise dans les situations de test/épreuve.

11 réponses



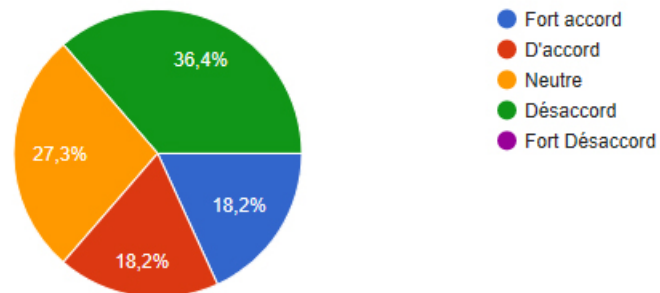
8. Je panique si je dois parler anglais sans préparation préalable.

11 réponses



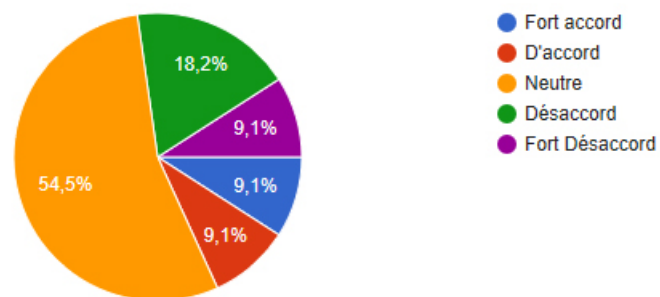
9. Je m'inquiète des conséquences en cas d'échec.

11 réponses



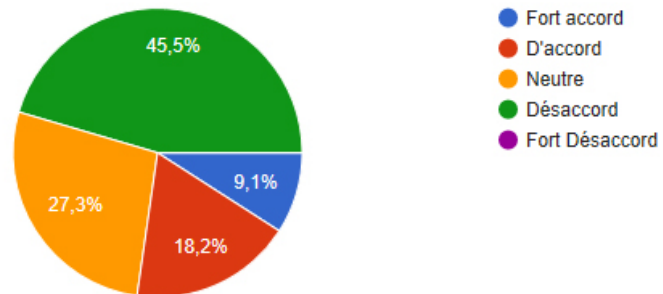
10. Je ne comprends pas pourquoi les autres deviennent anxieux par rapport à l'anglais.

11 réponses



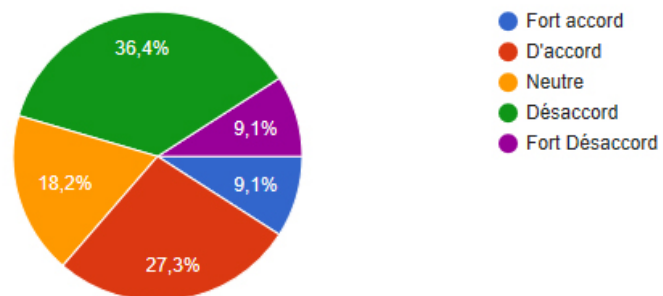
11. Lorsque je parle anglais, je deviens nerveux et j'oublie mes connaissances.

11 réponses



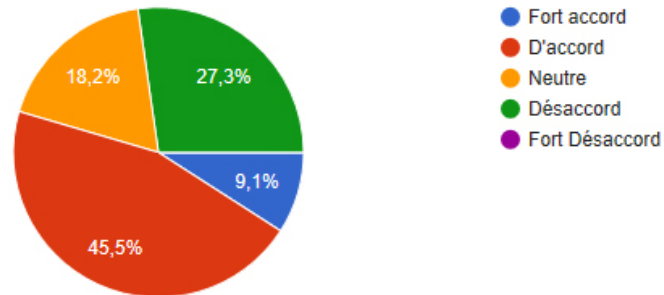
12. Je ne me sens pas nerveux si je parle anglais avec un anglophone natif.

11 réponses



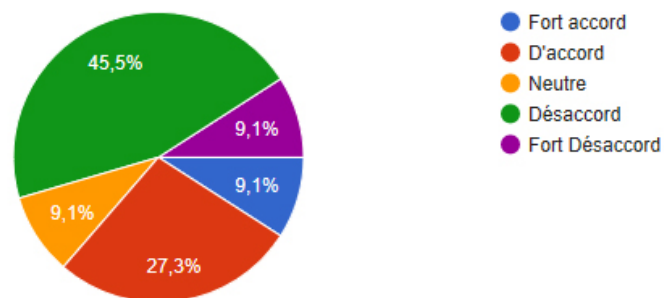
13. Je deviens anxieux quand on me corrige et que je ne comprends toujours pas.

11 réponses



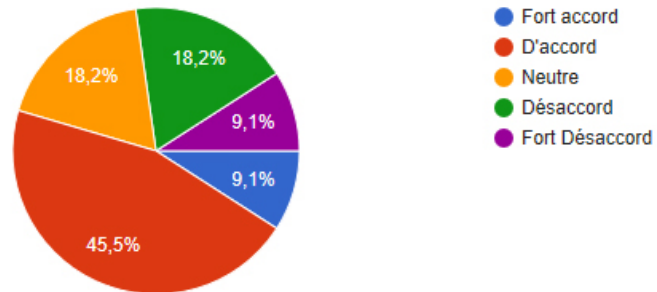
14. Même bien préparé, je me sens toujours nerveux.

11 réponses



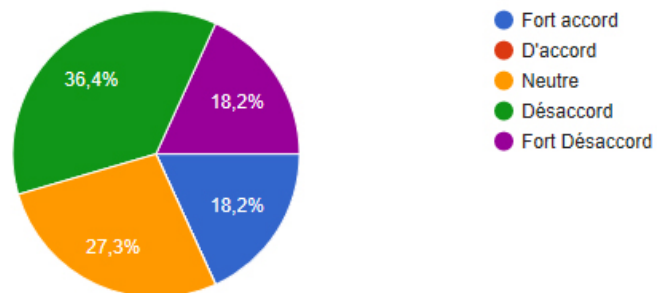
15. Je me sens confiant quand je parle anglais.

11 réponses



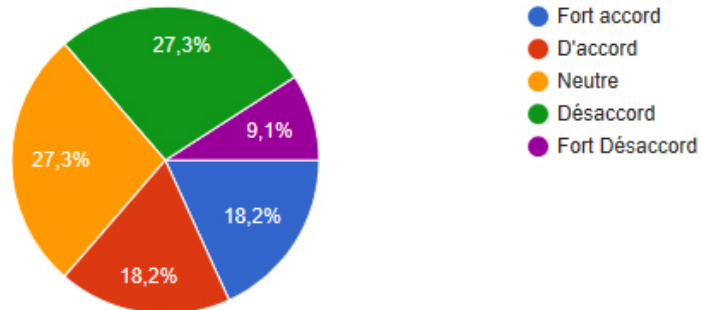
16. J'ai peur que l'on me corrige à chaque faute que je fais.

11 réponses



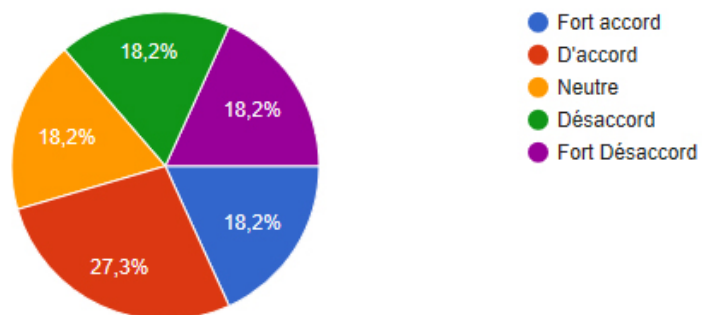
17. Mon cœur bat à chaque fois que je dois parler anglais.

11 réponses



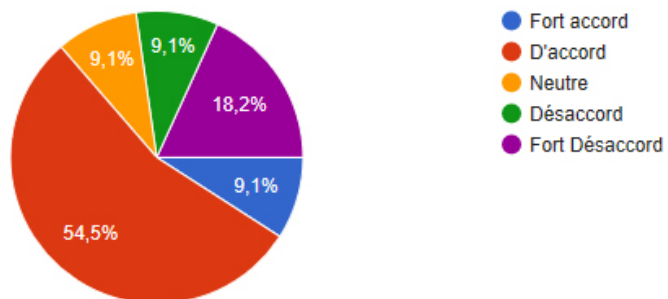
18. Plus j'étudie avant un test, plus je deviens confus.

11 réponses



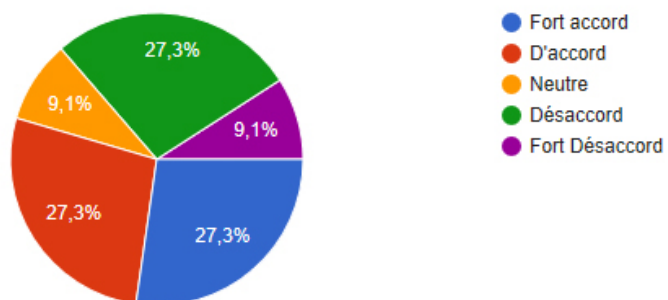
19. Je ne ressens pas l'obligation pressante de bien me préparer pour un test/épreuve.

11 réponses



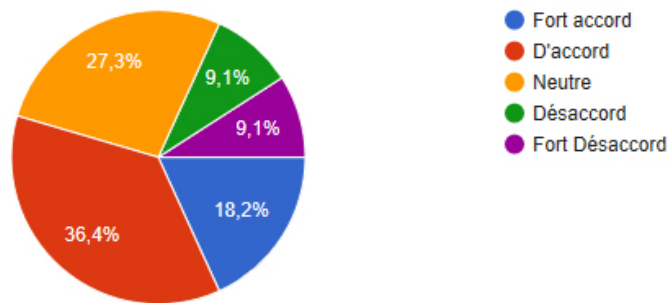
20. Je pense que les autres parlent anglais mieux que moi.

11 réponses



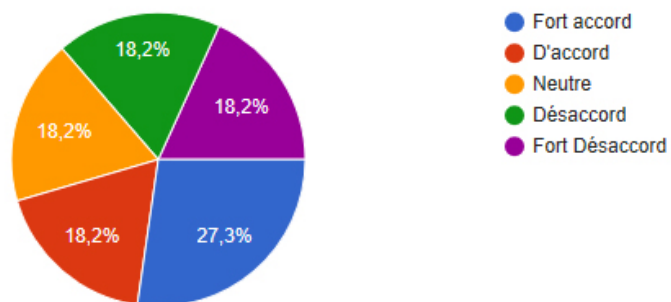
21. Je me sens complexé de devoir parler anglais devant les autres.

11 réponses



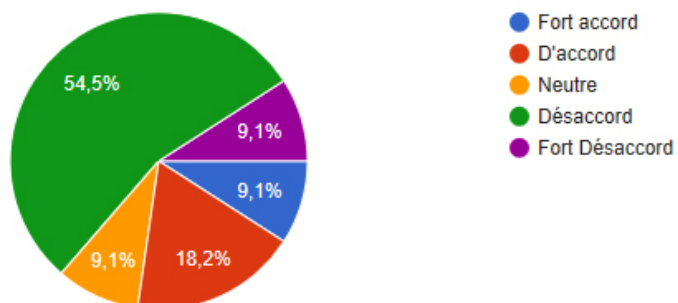
22. Je me sens stressé par l'anglais mais pas par les autres matières.

11 réponses



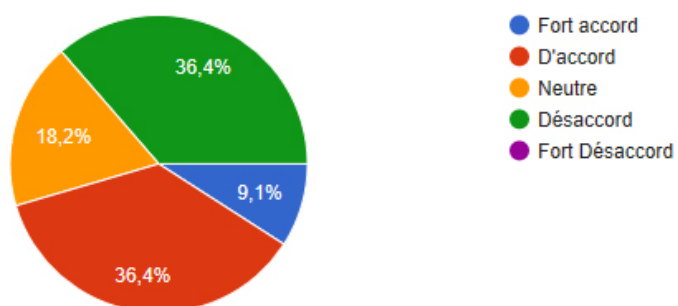
23. Je deviens nerveux et confus quand je parle anglais.

11 réponses



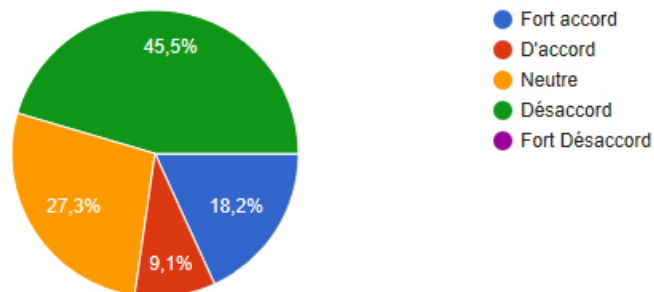
24. Je deviens nerveux quand je ne comprends pas tous les mots de mon interlocuteur en anglais.

11 réponses



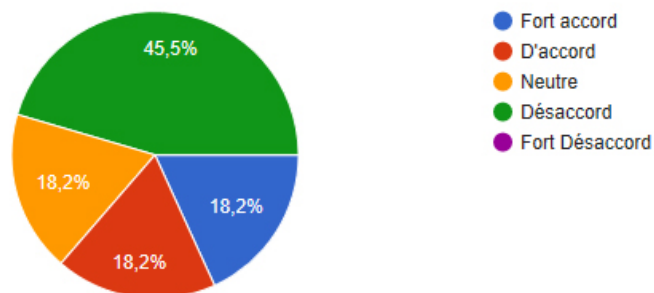
25. Je me sens submergé (découragé) par le nombre de règles à connaître en anglais.

11 réponses



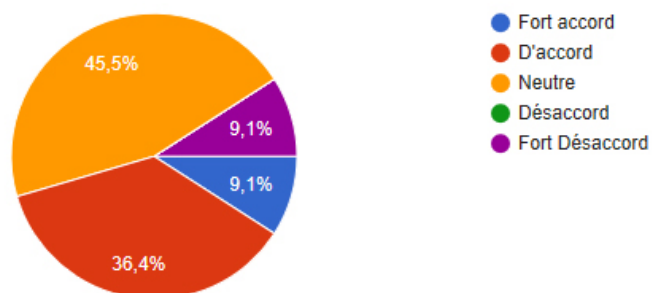
26. J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je parle anglais.

11 réponses



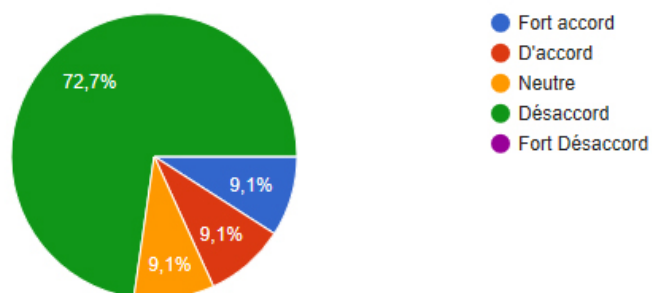
27. Je me sentirais plus à l'aise en présence d'un anglophone natif.

11 réponses



28. Je me sens nerveux/se quand on me pose une question en anglais sans que j'y sois préparé.

11 réponses



2. Entrevue en ligne en direct avec Emmanuel

- 1 **1. Entrevue en temps réel en ligne avec Emmanuel**
2
3 **00:11** *Bonjour. Alors nous allons commencer avec la fiche d'information. Donc il me faut*
4 *le nom de famille et le prénom.*
5
6 Emmanuel
7
8 **00:19** *Ensuite l'âge ?*
9
10 Alors 31 ans.
11
12 **00:27** *Ensuite le travail ?*
13
14 Fonctionnaire. Agent des impôts.
15
16 **00:51** *Ensuite [la] langue maternelle ?*
17
18 Français
19
20
21 **00:56** *Passe-temps ?*
22
23 Sport. Fitness
24
25 **02:58** *Au lycée, quel était ton cursus scolaire ?*
26
27 Scientifique. Un bac scientifique.
28
29 **03:27** *Combien de fois par semaine avais-tu des cours ?*
30
31 J'avais fait LV2 au collège et au lycée je l'avais passé en LV1 à partir de la seconde. Je crois
32 que l'on devait avoir quatre heures par semaine. Je ne me rappelle plus trop des cours
33 d'anglais.
34

35 *04:45 Au niveau de l'enseignement de l'anglais, est-ce que tu te sentais bien au niveau du*
36 *programme et des enseignants ?*

37

38 Non. Ce n'était pas intéressant. Nous passions nos cours à apprendre du vocabulaire, des
39 conjugaisons, des verbes irréguliers ; faire des exercices sur des sujets qui ne nous intéressaient
40 pas. Comment dire ? Par exemple traduire des phrases, comme le sketch de Gad Elmaleh "Brian
41 is in the kitchen". On se fiche de la vie de Brian, s'il peut faire des trucs plus passionnants
42 qu'aller dans la cuisine, cela peut être plus intéressant. En fait, tu n'as pas... moi ce que je retiens
43 de mes cours d'anglais... après pour moi c'est même plus large, pour moi ce sont les cours de
44 langue quels qu'ils soient, en tout cas au lycée et au collège, c'est qu'en fait tu... On ne t'apprend
45 pas de l'anglais pratique, en fait. On t'apprend un anglais scolaire mais après tu ne sais pas
46 comment tu vas l'utiliser dans la vraie vie, si tu vas réussir à l'utiliser dans la vraie vie, en fait.
47 C'est plus un anglais écrit, je pense. Par contre pour faire des syntaxes, écrire des lettres, écrire
48 ceci et cela, faire des dissertations en anglais, cela tu arrives à le faire mais sinon les cours en
49 eux-mêmes, moi je m'ennuyais parce que ce n'était pas intéressant. Voilà. Je n'avais pas
50 l'impression de vraiment apprendre une langue. Je ne pensais pas, en sortant du cours, que je
51 pourrais commander une bière si j'allais à Londres, dans un bar. Je ne savais pas si je serais
52 capable de faire quelque chose là-bas.

53 *07:12 Au niveau de l'anglais en cours, y avait-il des choses difficiles au niveau de la*
54 *grammaire ou de la compréhension ?*

55

56 Une chose difficile avec laquelle on insiste... après peut-être que ce n'est pas plus mal, je ne sais
57 pas mais... C'est les verbes irréguliers. Il est vrai qu'en fait, quand tu commences l'anglais en
58 4ème jusqu'à la classe préparatoire [aux grandes écoles], tous les ans tu réapprends tous les
59 verbes irréguliers, tu les rabâches. Ce n'est pas facile parce que c'est vraiment du par cœur. Il
60 est vrai que contrairement au reste de la langue, où je trouve que la langue est très facile, au
61 niveau de l'anglais, au niveau des formulations, des temps, je trouve que les verbes irréguliers,
62 tu te dis pourquoi ont-ils fait une chose aussi compliquée. Ne pouvaient-ils pas mettre "-ed" à
63 la fin de tous les verbes qui existent ? Tu te dis, pourquoi sont-ils partis là-dedans ? C'est je
64 pense le truc le plus embêtant au niveau de l'anglais. Après le reste, je pense que c'est une langue
65 quand même assez facile. Ils ne s'embêtent pas trop avec les genres... Tu as le "s" pour la
66 troisième personne quand tu conjugues et bien... c'est la seule chose. La chose avec laquelle
67 j'avais eu un peu de mal étaient les noms composés... c'est l'inverse du français. Je ne sais pas
68 trop comment expliquer. Tu sais, les adjectifs se mettent avant. Tu sais la rose bleue c'est *blue*

69 *rose*, tu vois, et en fait, quand tu as plusieurs adjectifs à la suite ou quand tu as plusieurs noms
70 composés c'est un peu l'inverse. Et au début quand tu veux traduire ton français en anglais, tu
71 as tendance à faire du mot à mot et en fait c'est plus compliqué. C'est la chose sur laquelle j'ai
72 un peu buté. Après, oui, la concordance des temps. C'est vrai que c'est un truc aussi... mais
73 comme en français... je pense... suivant si l'action est passée... enfin... tu parles du passé mais
74 que l'action est terminée au moment donné où tu parles ou pas, en fait tu dois utiliser tel ou tel
75 temps. Je n'ai jamais compris pourquoi nous apprenions cela parce que je pense que dans la
76 pratique de l'anglais, c'est une chose que je n'utilise jamais, et j'arrive quand même à me faire
77 comprendre. C'est un peu la chose compliquée à laquelle tu dois réfléchir quand tu es en
78 contrôle à l'école et tu dois te creuser la tête et bien analyser la situation dans laquelle est faite
79 la conversation. Et c'est quelque chose que je trouvais compliqué, oui. Je crois que c'est tout.

80

81 **10:42** *Au niveau de la préparation des devoirs en anglais, au niveau du travail fourni dans*
82 *la préparation ?*

83

84 Pour [préparer] un contrôle en classe, je faisais comme les professeurs disaient. Je réapprenais,
85 je révisais les leçons. Tu avais le contrôle de telle leçon à telle leçon donc tu reprenais toutes
86 les leçons, tu révises, tu révises les exercices que tu as déjà faits en classe qu'ils te demandaient
87 de refaire le soir jusqu'à ce que tu arrives à les faire sans te tromper. Pour moi c'était ça.

88

89 **11:46** *Te préparais-tu longuement pour un test ? Mettais-tu beaucoup d'efforts là-dedans ?*

90

91 Je mettais un effort moyen. Pour quantifier en termes d'effort c'est cela, parce que je refaisais
92 tant que je n'avais pas tout juste dans mes révisions dans mes exercices et tout ça. Après, étant
93 donné que j'ai des capacités, je n'avais pas non plus à passer des heures et des heures mais... un
94 temps moyen je pense, oui. Et étant donné que je voulais avoir des bonnes notes.

95

96 **13:18** *Nous avons maintenant fini avec l'école. As-tu envie d'ajouter quelque chose ? Je*
97 *t'écoute.*

98

99 À l'époque où j'étais à l'école, internet n'était pas aussi développé. Toute la possibilité d'avoir
100 accès à du contenu, ne serait-ce qu'en version originale anglaise sous-titrée. Mais le fait d'avoir
101 quand même les cours d'anglais, cela permettait d'avoir de temps-en temps, dans certains jeu-
102 vidéos où il y avait des mots en anglais, de comprendre un minimum en fait. Et là tu trouvais

103 un petit intérêt, tu te disais "Ce mot, je l'ai appris en [cours d'] anglais. J'arrive à lire cette phrase,
104 à la traduire." C'était déjà bien mais ce qui aurait été [mieux] c'est de développer plus cet
105 apprentissage-là de l'anglais pratique pour des enfants, des ados pour motiver, donner plus
106 d'intérêt. Je vois dans mon cursus jusqu'au lycée, je travaillais l'anglais car je voulais des bonnes
107 notes. Après les amis à côté qui en se fichaient [des cours d'anglais] parce qu'ils n'avaient pas
108 le besoin, ils ne trouvaient pas d'intérêt à apprendre l'anglais et c'est vrai que c'est une chose qui
109 aurait pu, qui pourrait être modifié dans l'éducation nationale, c'est d'avoir un apprentissage
110 intéressant de la langue anglaise. Et montrer aux jeunes que si tu apprends à parler anglais, tu
111 peux lire des livres, tu peux même lire des bandes dessinées, regarder des séries que
112 normalement tu ne pourrais pas regarder. Surtout pour mon époque où nous n'avions pas cette
113 possibilité-là de... Si tu ne parlais pas anglais, tu ne pouvais rien regarder d'autre. Si tu ne parlais
114 que français, tu n'étais cantonné qu'à du français et en plus tu ne pouvais aller chercher des
115 traductions... parce que maintenant avec internet, *Google*, tu traduis tout rapidement... donc tu
116 étais très limité dans tout. Donc cela aurait été bien montré qu'avec [les cours d'anglais] tu
117 pouvais élargir tes horizons et tes apprentissages dans tous tes domaines, que ce soit du sport,
118 tes passions, etc.

119

120 **15:58** *Nous allons passer au travail. Pour la première question, as-tu passé le TOEFL ou le*
121 *TOEIC ?*

122

123 Oui, j'ai passé le TOEIC. J'ai eu je crois juste ce qu'il fallait pour le valider. Parce que les écoles
124 d'ingénieur te demandent un certain nombre de points pour valider le diplôme et j'avais eu juste
125 ce qu'il fallait. Je ne sais plus. N'est-ce pas 750, quelque chose comme cela ? Je ne me rappelle
126 plus. Je sais que j'ai eu le TOEIC et puis voilà.

127

128 *C'était donc pour l'école d'ingénieur, un prérequis ?*

129

130 C'est cela. Oui

131

132 **17:41** *As-tu utilisé l'anglais ou utilises-tu l'anglais dans un cadre professionnel ?*

133

134 Voilà. En sortant de l'école d'ingénieur, quand je travaillais en tant qu'ingénieur, j'utilisais
135 l'anglais tous les jours.

136

137 **18:11** *Pourquoi ? Dans quelle mesure ?*

138

139 Je l'utilisais à l'oral et l'écrit parce que je devais communiquer avec les responsables de
140 productions qui étaient en Chine et en Inde et la langue commune est l'anglais. Donc nous
141 communiquions par téléphone, par visioconférence et par e-mails tout en anglais pour pouvoir
142 suivre le développement des productions de produit.

143

144 **19:01** *Quand tu as passé le TOEIC as-tu pris des cours d'anglais avant/pendant/après ?*

145

146 Non, je n'ai pas pris de cours d'anglais supplémentaires en plus de ceux que l'on avait à
147 l'école. Pas de cours particuliers d'anglais.

148

149 **19:41** *Pouvais-tu communiquer comme tu le voulais au travail entre la Chine et l'Inde ?*

150

151 Non. Je ne dirais pas cela. J'ai vraiment appris l'anglais grâce au travail. Malgré tout ce que j'ai
152 appris à l'école de la 4ème jusqu'à la fin de l'école d'ingénieur, malgré le TOEIC, quand je suis
153 arrivé la première [au travail] et que l'on m'a dit "Il faut que tu appelles ton responsable de
154 production en Inde ou en Chine"... écrire les e-mails ne posait pas de souci... par contre la
155 première fois où il a fallu appeler, j'ai ressenti un gros stress. Parce que tu ne sais pas si vas
156 être capable de tenir une conversation. En plus là c'était une conversation un peu technique en
157 anglais et tu ne sais pas si tu vas être compris. Déjà tu ne sais pas si tu vas comprendre l'autre
158 parce que de la 4ème jusqu'à la fin de l'école d'ingénieur, cela fait dix ans que tu apprends
159 l'anglais, et mon premier coup de téléphone, je ne savais pas si j'allais réussir finalement à tenir
160 une conversation avec quelqu'un. Parce que tu as aussi le stress de l'école, depuis toujours, où
161 quand tu te trompes on se moque de toi. Donc cela rajoute un petit stress. De plus, j'étais en *open*
162 *space*, donc j'avais les autres collègues à côté donc je me disais : "Si tu n'arrives pas à parler
163 anglais, tes autres collègues vont penser que tu es nul." Donc déjà on va se moquer de moi et
164 en plus de cela, c'est pour le travail donc si ton interlocuteur ne parvient pas à comprendre ce
165 que tu lui dis, et que tu ne parviens pas à comprendre ce qu'il te dit, et bien ton travail est
166 compromis. Après tu te lances, tu n'as pas le choix. Si tu ne le fais pas, cela n'avance pas et puis
167 au fur et à mesure, tu apprends sur le tas. Tu te rends compte que tu as quand même de bonnes
168 bases mais qu'en fait, je pense que les trois quarts de tout ce que tu as appris à l'école ne te sert
169 à rien. Et notamment les temps, personnellement je n'utilise que le passé composé, je ne
170 m'embête pas et tout le monde me comprend. Passé composé et prétérit et c'est fini. Les

171 premières fois ont été assez compliquées parce que j'avais beaucoup de stress. Comprendre la
172 personne et me faire comprendre. Mais ensuite c'est sur le tas que tu apprends. À force tu vois
173 que si tu dis n'importe quoi, que tu te trompes dans les mots, que tu te trompes dans les temps,
174 la personne en face te comprend puis continue la conversation. Donc même si tu parles en
175 charabia, peut-être, elle te comprend quand même et puis... de toute façon, que ce soit... bon
176 pas les Indiens mais peut-être plus les Chinois... parce que je travaillais vraiment avec des
177 Chinois... oui des Chinois en Chine... en France nous avons l'habitude de dire "Chinois" pour
178 toute personne asiatique, c'est donc pour cela que je précise. Donc eux aussi se trompaient, et
179 tu te rends compte que tu te comprends quand même, même en te trompant. Et cela enlève
180 beaucoup de pression que tu as depuis l'école car à l'école, quand tu passais des épreuves orales
181 et autres, si tu te trompes, tu as des points en moins, on te sanctionne, etc. Donc tu te dis qu'il
182 faut être parfait quand tu parles anglais. Et finalement quand tu en situation réelle tu rends
183 compte que tu n'as pas besoin d'être parfait et que l'essentiel est de se faire comprendre et de
184 comprendre.

185

186 *24:16 Tu parles de la pression des notes et des résultats ? Où il ne faut pas se tromper ?*

187

188 C'est cela. Il ne faut pas se tromper. Parce qu'en fait à l'école on te dit que si tu te trompes, tu
189 ne parles pas bien anglais. Alors qu'en réalité, ce que mon travail d'ingénieur m'a appris, en
190 étant en tous les jours en contact, même si ce n'était pas avec des natifs anglophones,
191 l'important n'est pas de bien parler la langue. L'important c'est la communication. C'est de se
192 faire comprendre et de comprendre l'autre. Après, nous ne sommes pas Shakespeare, ce n'est
193 pas important de faire d'excellentes formulations. L'essentiel c'est surtout la communication.
194 Contrairement à ce que l'on t'apprend à l'école. À l'école, on t'apprend à être parfait. En réalité
195 ce n'est pas l'important.

196

197 *25:51 Tu n'as plus besoin de parler anglais dans ton travail actuel ?*

198

199 Dans mon travail actuel, cela m'arrive de temps en temps. Quand j'ai des contribuables, étant
200 donné que je travaille en tant qu'agent des impôts, cela arrive d'avoir des personnes étrangères,
201 soit qui ne parlent pas du tout le français avec qui je communique en anglais parce que c'est la
202 langue universelle. Ou bien des anglophones natifs qui ne parlent pas du tout français.
203 L'avantage est que grâce à mon travail d'ingénieur j'ai pu développer mon anglais et j'ai cassé
204 des blocages que j'avais au niveau de l'anglais où j'avais peur de me tromper, où j'avais peur

205 que l'on se moque, etc. Cela m'a permis de relativiser avec l'anglais et maintenant, lorsque je
206 dois parler anglais dans mon travail actuel, cela me fait même très plaisir parce que c'est rare.
207 Et je me rends compte que j'arrive à faire aussi ce que d'autres collègues ne parviennent pas à
208 faire. Dans mon service, je suis le seul qui sait parler anglais. Donc quand quelqu'un arrive au
209 guichet et qui ne parle qu'anglais, on m'appelle et c'est moi qui fait l'intermédiaire, que ce soir
210 à l'oral ou par mail. Don c'est valorisant parce que j'arrive à me débrouiller et j'ai réussi... enfin...
211 ce que j'ai appris, cela me sert quand même. Et aujourd'hui j'adore. J'adore quand quelqu'un [au
212 travail] me dit " Il y a une personne qui ne parle qu'anglais, peux-tu venir ?" C'est super parce
213 que tu parles une autre langue et c'est sympa parce que tu arrives à communiquer avec quelqu'un
214 qui à la base n'est pas de ton pays, ne parle pas comme toi. Cela fait un petit plus, c'est toujours
215 amusant. Donc c'est rare dans mon métier aujourd'hui mais cela m'arrive de temps en temps et
216 à chaque fois je trouve cela bien. Mais c'est grâce à mon métier d'ingénieur où j'ai dû me
217 débrouiller, où je n'avais pas le choix. Cela m'a vraiment aidé. J'ai vraiment appris à parler
218 anglais grâce à cela. Grâce à l'oral. Parce que par e-mails tu y arrive toujours, tu n'as pas de
219 stress. Tu n'as pas la personne en face. [Dans un e-mail] Si la personne ne te comprend pas, tu
220 as le temps de reformuler ton e-mail quinze fois pour être sûr qu'il comprenne bien. Tu peux
221 aller sur *Google Translate* pour traduire son mail si tu n'as pas compris alors que dès que tu es
222 à l'oral, et bien... là tu n'as pas le choix, il faut trouver une solution, il faut arriver à se
223 comprendre tout de suite. Pour moi, c'est cela qui a brisé les blocages, les peurs... comme je te
224 disais, pour moi, l'éducation nationale... tout l'anglais que j'ai eu était lié à la peur de se tromper,
225 la peur du jugement des autres ; que ce soit du professeur, des autres élèves... parce que... entre
226 élèves tu n'es pas forcément tendre. Quand quelqu'un se trompe, tout le monde rigole, tout le
227 monde se moque de lui donc il est vrai que ce n'est pas facile et j'avais [assimilé] ce schéma-là
228 : tu te trompes en anglais, tu es nul, tout le monde se moque de toi. Et tu as peur de t'arrêter de
229 parler si tu te trompes. Et quand tu ne trouves pas tes mots, tu t'arrêtes de parler et tu n'as pas
230 envie de dire le mauvais mot. Donc le fait d'avoir pratiqué l'anglais tous les jours m'a permis de
231 casser des barrières et m'a permis de me lâcher. Donc aujourd'hui lorsque je parle anglais, cela
232 n'est pas grave si je me trompe et si la personne ne me comprend pas, elle me dit "Je ne t'ai pas
233 compris" et tu essaies de trouver une autre [formulation]. Et c'est un plaisir de parler anglais.
234 Avant c'était une peur, aujourd'hui, grâce à [cette expérience en tant qu'ingénieur] où tu es
235 obligé de te débrouiller et de parler à l'oral tout le temps, cela devient un plaisir de parler
236 anglais.

237

238 **30:34** *En règle générale, maintenant, où sont tes faiblesses ? À l'écrit ou à l'oral ?*

239

240 Cela reste à l'oral.

241

242 *Au niveau de la compréhension ou de l'expression ?*

243

244 Je pense que c'est un peu des deux. Je pense que c'est aussi un manque de vocabulaire et on va
245 dire que c'est [d'abord] comprendre. Après s'exprimer, des fois aussi il peut y avoir des blocages.
246 Mais plus [la compréhension] finalement, en réfléchissant. Parce que pour s'exprimer, si je ne
247 connais pas un mot, je vais essayer de changer la formulation de la phrase, d'expliquer
248 autrement, de mettre des comparaisons, etc. Donc cela va plus être [au niveau de] la
249 compréhension parce qu'il reste une toute petite barrière qui dit que si tu ne comprends pas,
250 [l'interlocuteur] ne va pas être content. Ou il va penser que tu es nul et qu'il faut absolument
251 que tu comprennes. [De ce fait] Un petit stress va venir se rajouter où je me dis que [si] je ne
252 comprends pas, je vais l'ennuyer. Et cela, je l'ai vécu quand [mon épouse et moi] sommes allés
253 en Nouvelle-Zélande l'année dernière. J'étais parti assez confiant en me disant "C'est bon, je
254 regarde [presque toutes] les séries en version originale sans sous-titres, je lis les articles en
255 anglais. Il n'y a pas de souci, je comprends et j'arrive à me faire comprendre." J'ai ainsi vu que
256 j'arrivais à me faire comprendre là-bas sauf qu'avec leur accent... parce qu'ils ont un accent [très
257 prononcé]. Là j'avais beaucoup de mal à comprendre. [Surtout] Les personnes qui ont envie de
258 parler avec toi, comme par exemple la première personne Néo-Zélandaise que l'on a croisée
259 était un douanier qui nous a tamponné le passeport. Il nous a posé une première question. Très
260 bien, j'ai répondu, j'ai tout compris, et puis il a essayé de lancer une conversation, parce qu'il
261 n'y avait personne [derrière nous dans la file], et il nous a posé une question. J'ai donc compris
262 que c'était [en rapport] avec notre *road trip* mais je n'ai pas compris ce qu'il voulait [dire]. Je
263 lui ai donc demandé de répéter en m'excusant, il a répété une deuxième fois... je n'ai toujours
264 pas compris ce qu'il m'a dit... et je lui ai [encore] demandé de répéter et là il m'a dit "Non, c'est
265 bon, allez-y, bonne journée". Je l'ai ennuyé, vois-tu. Et il est parti. Et après, une deuxième fois,
266 [idem]. Nous étions dans [un] magasin, nous cherchions quelque chose et j'ai posé une question
267 à quelqu'un. Il m'a expliqué une première fois et je n'ai pas compris. Soit parce que je ne
268 connaissais pas les mots, mais je pense que c'était plutôt l'accent. Je lui ai redemandé une
269 deuxième fois, il m'a expliqué [à nouveau] et je lui ai dit "Je suis vraiment désolé, je ne
270 comprends pas". Il m'a répondu qu'il n'avait pas le temps et s'en est allé. Je me suis alors senti
271 bête parce que je n'arrivais pas à comprendre. Je me suis dit que j'étais peut-être nul finalement.
272 Cela [fait partie] des petites anecdotes mais heureusement, quand nous étions allés à Londres,

273 j'avais vu qu'avec des gens qui ont accent mon prononcé, tout passait bien. Donc je me dis que
274 ce n'est pas uniquement moi qui ne comprends pas, c'est peut-être aussi l'accent [Néo-
275 Zélandais] qui fait que [j'ai du mal à comprendre]. Mais le fait que les gens ne prennent pas le
276 temps de répéter jusqu'à ce que tu comprennes, si l'on n'a pas confiance en soi [en anglais], on
277 peut penser que l'on n'est pas si doué que cela.

278

279 *34:54 Au niveau de l'accent, au niveau du dialecte aussi ça peut changer ? Si par exemple*
280 *un Suédois apprend le français et qu'il va à Paris, tout va bien, mais après s'il va à Ste*
281 *Maxime ou à Brignoles, il va peut-être avoir du mal. Penses-tu qu'en Nouvelle Zélande*
282 *c'était comme ça par rapport à Londres, qu'au niveau de leurs mots ou expression c'était*
283 *différent ?*

284

285 Oui. Je pense qu'ils doivent avoir des mots ou des expressions propres à leur dialecte respectif
286 auxquels nous ne sommes pas habitués dans les séries américaines et anglaises. Et nous avons
287 rencontré un monsieur dans un magasin [en Nouvelle-Zélande] qui nous avait entendus parler
288 français, avec [ma femme]. Il était donc venu à notre rencontre, très content, et nous a dit [en
289 anglais] qu'il aimait bien les Français. Là, nous comprenions. Puis il nous demande s'il peut
290 nous raconter une blague sur les Français. Il nous demande si nous n'allons pas le prendre mal.
291 Nous le rassurons. Je lui fais ensuite répéter la blague trois fois de suite... je n'ai jamais compris
292 la blague... le monsieur est finalement parti en rigolant sans prendre mal le fait que nous ne
293 comprenions pas. Et je ne comprenais aucun mot contenu dans la blague. Pourtant a-t-il répété
294 trois fois, et lentement. Et je pense aussi que suivant les références du pays, une blague d'un
295 pays par rapport à un autre [ne va pas avoir le même effet comique] car nous n'avons pas le
296 même humour, nous n'avons pas les mêmes bases comiques de référence. Et je ne comprenais
297 pas ses mots. À part "French". C'était tout.

298

299 *37:02 C'était en Nouvelle Zélande ?*

300

301 Oui, c'était en Nouvelle-Zélande. Il est vrai que la compréhension d'un pays à un autre peut être
302 plus difficile si l'on se base sur un apprentissage... parce qu'à l'école, on nous apprend l'anglais
303 Anglais. Royaume-Uni. En ne regardant que des séries, on peut s'apercevoir que l'anglais
304 britannique et l'anglais américain sont différents. Ce ne sont pas les mêmes mots, pas les mêmes
305 expressions. L'humour est différent. Je pense donc que lorsque l'on va dans d'autres pays comme

306 la Nouvelle-Zélande, chacun a son histoire, chacun à son identité au niveau de la langue. C'est
307 aussi ce qui en fait le charme.

308

309 *38:26 Ensuite, au quotidien, combien de fois es-tu en contact avec l'anglais ? Jamais ? Au*
310 *moins une fois par jour ? Au moins une fois par semaine ? Au moins une fois par mois ?*
311 *Une fois par an ? Au niveau de la fréquence.*

312

313 Aujourd'hui, au moins une fois par jour. Je suis en contact avec l'anglais tous les jours.

314

315 *39:13 Sous quelle forme retrouves-tu l'anglais ?*

316

317 sous forme écrite car je lis des articles en anglais sur mes passions. Et ensuite sous forme la
318 forme orale. L'écoute car c'est par le biais de séries ou des vidéos sur *Youtube* qui sont en
319 version originale. Il n'y a cependant pas de parler. C'est pour cela que je ne réponds pas "sous
320 toutes ses formes". C'est [uniquement] l'écoute et la lecture.

321

322 *39:58 Au niveau de la télé ? Regardes-tu la télé souvent ?*

323

324 Nous ne regardons pas la télévision à proprement parler c'est-à-dire les chaînes publiques. Nous
325 regardons des émissions et des films via *Netflix* et des émissions ou documentaires sur *Youtube*.

326

327 *40:33 Donc par internet ?*

328

329 Via internet. Pas la télévision classique. Notre télévision nous sert de rétroprojecteur.

330

331 *41:15 Au niveau de la musique, des voyages, des amis ? Si tu as des amis anglophones, est-*
332 *ce que cela peut aider ?*

333

334 Nous n'avons pas d'amis anglophones avec qui nous sommes en contact de manière régulière.

335

336 *41:59 C'était les formes de l'anglais dans la vie de tous les jours. Avec la musique aussi ?*

337

338 La musique en revanche, je n'écoute que de la musique anglophone parce que j'ai beaucoup de
339 mal avec la musique française. Lorsque je travaillais en tant qu'ingénieur et que je parlais

340 anglais quotidiennement, je me suis rendu compte que je comprenais les chansons en anglais.
341 Pas tout mais à force de pratiquer l'anglais tous les jours, je commençais à comprendre les
342 chansons.

343

344 *44:20 Nous allons maintenant voir sur le sondage. Je prends tes résultats et nous allons*
345 *nous arrêter sur six questions auxquelles j'aimerais avoir plus de précisions. J'ai aussi les*
346 *réponses communes aux onze participants [au sondage]. Cela m'a permis de voir quelles*
347 *questions je vais poser.*

348 *Commençons maintenant au niveau de la question numéro 4 : "Je ressens de la peur*
349 *quand je ne comprends pas ce que mon interlocuteur dit en anglais." Tu avais répondu*
350 *neutre à cette question-là et la majorité avait répondu neutre à ce niveau-là ou les gens*
351 *étaient en désaccord. Je m'interroge. Est-ce un peu des deux ou est-ce que cela dépend ?*
352 *Peux-tu approfondir ?*

353

354 C'est un peu des deux. Comme je l'ai dit plus tôt, avant mon métier d'ingénieur, j'aurais coché
355 "Fort Accord". J'aurais coché "Oui j'ai peur si je ne comprends pas, etc.". Comme je le disais
356 avec [l'exemple de] l'école, si tu te trompes, tu es nul. Donc j'aurais eu peur de me tromper
357 parce que j'aurais eu peur d'être nul. Et après mon métier d'ingénieur, j'ai répondu "neutre" parce
358 que aujourd'hui, si je ne comprends pas, j'ai un petit peu peur de ne pas comprendre, d'être nul
359 et de faire perdre mon temps à [mon interlocuteur]. Après, d'un autre côté, ce n'est pas grave.
360 Si je ne comprends pas, je demande de répéter, de reformuler et si la personne le prend mal et
361 qu'elle s'en va, cela n'est pas grave. Mais il y a quand même ce reste de peur de ne pas
362 comprendre et d'embêter l'interlocuteur.

363

364 *47:46 Comme tu l'avais dit, ce n'est pas grave de faire des fautes. Nous sautons jusqu'à la*
365 *question numéro 12 : "Je ne me sens pas nerveux si je parle anglais avec un anglophone*
366 *natif. Oui. Tu as mis "D'accord" et la majorité a répondu "Désaccord". Ma question est :*
367 *Pourquoi ne te sens-tu pas nerveux quand tu parles avec un anglophone natif. Est-ce que*
368 *cela t'apporte quelque chose ?*

369

370 Non. Le fait que la personne soit native ou pas native m'est égal. Je n'ai pas plus de pression.
371 Et je sais aussi que je me débrouille. Grâce à mon ancien métier, j'ai vu que je m'en sortais
372 donc... j'ai toujours un petit peu de pression car j'ai envie de me faire comprendre... tout dépend
373 aussi de la condition. Quand je dois parler à un natif parce que je cherche quelque chose ou que

374 je cherche mon chemin. Je vais avoir un peu plus de pression parce qu'il faut que je me fasse
375 comprendre parce que dans le cas contraire, je peux être embêté. Après, si c'est dans un bar
376 pour faire converser avec quelqu'un de manière récréative, cela n'est pas grave si la personne
377 ne me comprend pas. Et la personne va essayer de comprendre parce qu'elle est sûrement
378 intéressée par moi. Je n'ai pas vraiment de pression parce que je sais que je peux. Mon ancien
379 métier m'a prouvé et m'a appris à me débrouiller. Voilà pourquoi je n'ai pas de pression, que je
380 parle avec un natif ou non.

381

382 *50:23 Question 17 : Mon cœur bat à chaque fois que je dois parler anglais. Neutre. Peux-tu*
383 *approfondir sur le neutre ?*

384

385 Je pense que c'est comme pour la pression. Quand je dois parler anglais, et comme je n'ai pas
386 l'habitude, je prépare mes phrases dans ma tête, je prépare ce que je vais dire. Une petite
387 pression qui est présente, pas forcément négative dans le sens où c'est une sorte de challenge.
388 Le rythme cardiaque augmente forcément un petit peu parce qu'un peu d'adrénaline arrive et
389 un petit peu d'excitation, dirais-je.

390

391 *51:16 Au niveau de la prestation ?*

392

393 C'est plus de l'excitation plutôt que du stress nerveux ou une augmentation négative due à de
394 la panique.

395

396 *51:54 Numéro 19 : Je ne ressens pas l'obligation pressante de bien me préparer pour un*
397 *test ou une épreuve. Tu as mis "Désaccord" et nous avons 54,5% "D'accord". Peux-tu*
398 *approfondir ?*

399

400 Parce que j'étais un bon élève et que je voulais avoir des bonnes notes, il fallait que je me
401 prépare pour un test. J'ai toujours révisé et préparé mes devoirs pour avoir des bonnes notes. Il
402 fallait connaître sa leçon, savoir faire les exercices. Voilà le pourquoi du "Désaccord".

403

404 *52:59 Et j'aurais envie de retourner la question. Au niveau des conséquences, te préparais-*
405 *tu bien parce que tu pensais aux conséquences si tu échouais le test ?*

406

407 Oui. Car si j'échouais le test, j'aurais eu une mauvaise note donc cela voudrait dire que je suis
408 nul. Et d'ailleurs, dans mon cercle d'amis, beaucoup d'entre eux avaient 6 de moyenne en
409 anglais et qui ont toujours dit qu'ils étaient nuls en anglais. Même ma femme se considère
410 nulle en anglais. Elle avait 10...11 de moyenne en anglais à l'école. En réalité, elle n'est pas
411 nulle. Elle était partie seule à Abu Dhabi, elle parlait anglais avec tout le monde. Elle se
412 faisait comprendre, cela ne posait pas de problème. Mais elle se considérait nulle à l'école
413 donc elle se considère nulle en anglais aujourd'hui. Pour ma part, c'est pour cela que
414 travaillais mes exercices et que je ne voulais pas être nul en anglais. Mais c'était scolaire.
415 C'était pour avoir de bonnes notes. C'était l'anglais, la matière, comme cela pouvait être le cas
416 pour les mathématiques ou l'histoire. Je ne voulais pas être nul dans cette matière-là :
417 l'anglais.

418

419 **54:45 Question numéro 24 : Je deviens nerveux quand je ne comprends pas tous les mots**
420 **de mon interlocuteur en anglais. C'est ce que tu disais avec le douanier et la personne qui**
421 **avait fait des blagues sur les Français. Cette question a eu une égalité entre l'accord et le**
422 **désaccord. Confirmez-tu [ta réponse] ?**

423

424 C'est le terme nerveux [qui ne me correspond pas] . On peut dire que cela va m'embêter parce
425 que je ne comprends pas tous les mots. En ce qui concerne le terme "nerveux", j'associe le
426 terme "nerveux" au terme "stress". Et dans ce cas-là, je ne vais pas me sentir stressé. Je vais
427 trouver cela dommage, comme le monsieur qui m'a raconté la blague sur les Français. J'étais
428 embêté pour lui parce qu'il voulait nous faire rire et nous n'arrivions pas [à comprendre] mais
429 après je ne suis pas stressé

430

431 **Tu avais répondu "D'accord".**

432

433 Oui, c'est au niveau de la formulation de la question. En fait, le terme "nerveux", s'il est
434 associé à du stress, dans ce cas, non, cela ne me stresse pas. Par contre, si c'est nerveux dans
435 le sens où tu es gêné parce que tu te sens embêté, je dirais oui. Parce que je me sens gêné mais
436 pas nerveux.

437

438 **Le but de la question [...] est si tu comprends vraiment 0% de ce que dit ton interlocuteur.**

439

440 Aujourd'hui, je ne suis pas nerveux. Au contraire cela va me faire rire et je me dit qu'il faut
441 que je m'entraîne plus. Je prends conscience d'une lacune. Je me dis que je ne suis pas si bon
442 que cela finalement mais dans le sens positif. Dans le sens où je veux m'améliorer, je vais
443 évoluer et apprendre.

444

445 *Dernière Question, c'est la 26 : J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je*
446 *parle anglais. Tu avais très bien mis en avant cela.*

447

448 Cela a peut-être changé maintenant, je ne sais pas. J'ai maintenant 31 ans. L'école était il y a
449 plus de dix ans mais c'était comme ça. Si un camarade se trompait, nous nous moquions de lui.
450 Et il est vrai qu'en cours d'anglais, lorsque nous devions parler à l'oral en anglais, à ce moment-
451 là je ressentais du stress. Je savais que si je me trompais, tout le monde allait rigoler. Peut-être
452 pas tout le monde, j'exagère. Mais j'avais peur de passer pour un nul et que les camarades se
453 moquent de moi. C'est sûr et certain. Et comme je l'expliquais, quand je travaillais en tant
454 qu'ingénieur et que je devais passer mes premiers appels téléphoniques en Chine ou en Inde, je
455 faisais en sorte d'aller dans une salle de conférence pour être seul et que mes collègues ne
456 m'entendent pas au cas où je me trompais, au cas où je ne comprenais pas ; de peur que l'on se
457 moque de moi. D'autant plus que dans ce genre de métier, si quelqu'un n'est pas bon en anglais,
458 techniquement, on ne l'embauche pas. J'appréhendais le fait que l'on pense que m'embaucher
459 était une erreur. J'avais cette pression-là. Ensuite cela allait mieux. Mais au début, je réservais
460 une salle rien que pour moi, je planifiais mes appels, etc. Après j'ai pris confiance en moi. Mais
461 j'avais peur du jugement des autres et notamment à l'école.

462

463 *Et bien merci beaucoup.*

464

465 C'était avec plaisir, j'espère que cela pourra t'aider.

466

467