

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

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Année universitaire 2021/2022

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Master MEEF : Didactique des Langues dans les Activités Professionnelles

Titre du mémoire :

Rôles des représentations de la grammaire dans la communication orale :

*Le cas des adultes français apprenant
l'anglais en centre de formation en langues.*

Présenté par Houni Shéhérazade

Mémoire encadré par

Chaplier Claire	Maîtresse de conférences HDR (section 11) Responsable de l'anglais Master 1&2 (mathématiques, informatique, mécanique, génie de l'habitat, MIAGE) Responsable de l'anglais Licence 3 Chimie Responsable de l'anglais Licence Sciences et Humanités Département des Langues Univ. Toulouse III
------------------------	---

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Chaplier Claire	Maîtresse de conférences
O'Connell Anne-Marie	Professeure des Universités

Soutenu le : 12/07/2022

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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



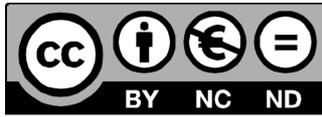
PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

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

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



Avant-propos

*« Si l'on apprend une langue étrangère, c'est pour faire quelque chose avec ce que l'on apprend, c'est pour communiquer, c'est-à-dire comprendre et se faire comprendre. Pour y parvenir, pour éviter les erreurs d'interprétation ou d'expression, l'incompréhension ou les malentendus, il faut d'abord maîtriser le fonctionnement de la langue. **L'outil est la grammaire.** »*

Grémy et Salmon, 2016, p.3

Cette citation évoque à elle seule le sujet que nous allons aborder tout au long de ce mémoire de recherche. Celui-ci se focalise sur la grammaire, mais surtout sur les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes français qui ont repris des cours d'anglais plusieurs années après avoir quitté les bancs du lycée ou de l'université. La grammaire fait partie des compétences travaillées en cours de langue tout comme le vocabulaire ou la prononciation mais elle reste une notion difficile à définir, renvoyant à des règles, à des termes complexes et parfois même à des souvenirs désagréables. Qui ne se souvient pas de la liste interminable de verbes irréguliers à apprendre par cœur en cours d'anglais ?

Pourtant, pour Grémy et Salmon (2016), la grammaire « établit un lien entre forme et sens, entre apprentissage et utilisation, entre langage et vie. Elle est l'analyse du rapport entre la pensée et les mots ». Elle occuperait ainsi une place essentielle dans l'apprentissage d'une langue. C'est justement ce qui suscite notre intérêt. Quelle place la grammaire occupe-t-elle dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et surtout dans les représentations des apprenants ? Est-elle là pour établir du sens ?

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier Madame Chaplier pour s'être montrée disponible et à l'écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire, malgré les difficultés que j'ai pu rencontrer. Merci pour vos précieux conseils et merci de m'avoir soutenue et encouragée dans cette aventure.

Je souhaite également remercier Madame Hespert et Madame O' Connell, responsables du Master DIDALAP ainsi que toute l'équipe pédagogique pour la qualité de leur enseignement durant ces deux années de Master.

Je remercie toutes mes camarades étudiantes de la promotion 2019-2021 qui m'ont soutenue et encouragée avec un merci tout particulier à Suzanne, ma camarade qui a été présente tout au long de cette aventure, du début jusqu'à la fin. Un grand merci à toi.

Je remercie également l'équipe d'*Universal Languages*, les formateurs et formatrices avec qui j'ai pu échanger malgré le contexte particulier lié à la Covid 19. Je remercie particulièrement Madame M. et Madame S. pour avoir accepté de répondre à mes questions lors d'un entretien alors qu'elles n'étaient plus en activité chez *Universal Languages* à ce moment-là. J'apprécie votre geste et votre gentillesse. Merci à Dan pour m'avoir donné accès à l'un de ses ateliers de conversation. Je remercie tous les apprenants qui ont accepté de participer à mon enquête pour la réalisation de ce mémoire. Sans leur participation, il aurait été difficile de fournir un travail complet. Merci à Christelle, Sandrine, Thomas, Léa et Solène.

Pour terminer, je remercie ma famille pour son soutien et ses encouragements. Un merci tout particulier à Layina, Jessim et Karim sans qui je n'aurais pas pu arriver au bout de cette aventure. Merci pour votre patience, vos conseils et vos magnifiques sourires. Merci d'avoir cru en moi.

Un grand merci à toutes les personnes qui, chaque jour, travaillent pour faire avancer la recherche scientifique. Votre travail est indispensable pour développer nos connaissances et notre esprit critique.

Merci à toutes et à tous.

Résumé

Rôles des représentations de la grammaire dans la communication orale : le cas des adultes français apprenant l'anglais en centre de formation en langues

Force est de constater qu'en France, de nombreux adultes s'estiment incapables d'utiliser l'anglais pour communiquer, malgré plusieurs années passées à apprendre cette langue au collège, lycée ou à l'université. Plusieurs facteurs peuvent en être la cause mais celle qui nous intéresse particulièrement c'est la représentation de la grammaire. L'objectif de notre étude est de comprendre l'influence des représentations de la grammaire chez ces apprenants dans l'acte de communiquer oralement en anglais. Ainsi notre problématique de recherche est la suivante : **dans quelles mesures les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes français influencent-elles leur compétence de communication orale dans l'apprentissage de l'anglais ?**

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons mené notre étude auprès d'adultes français âgés de plus de 35 ans et inscrits dans un parcours de formation en anglais après avoir suivi des cours dans leur scolarité. Un questionnaire a été administré aux apprenants d'un centre de formation basé à Toulouse et Blagnac. Les données recueillies ont été complétées par des entretiens apprenants et des entretiens formateurs ainsi que par l'observation d'un atelier de conversation nous permettant d'observer les apprenants interrogés en situation de pratique orale de l'anglais.

Cette enquête a révélé plusieurs éléments de réponse. La première c'est que les apprenants considèrent la grammaire comme une compétence essentielle dans la maîtrise de l'anglais ou de toute langue étrangère. Des lacunes ou difficultés en grammaire sont ainsi considérées comme étant des obstacles à la prise de parole puisqu'elles vont favoriser les erreurs. Or nous avons pu voir que la peur de l'erreur est l'une des craintes dominantes qui favorise l'anxiété langagière chez ces apprenants. De même, la représentation du modèle du locuteur natif entraîne une certaine représentation de la compétence grammaticale, élevant ainsi le niveau d'exigence qui permettrait de se définir comme étant quelqu'un qui parle anglais.

Par le biais de cette étude, nous souhaitons mettre en avant l'idée de complexité dans le domaine d'apprentissage des langues, notamment lorsque nous sommes face à un public d'apprenants adultes avec des représentations, des idées reçues qui vont avoir des conséquences directes sur leur manière d'apprendre mais aussi sur leur capacité à communiquer oralement en anglais dans différents contextes.

Mots-clés : Représentations, Croyances, Anglais, Andragogie, Grammaire, Anxiété langagière, Aisance, Exactitude, Communication orale, Locuteur natif

Abstract

Roles of grammar representations in oral communication: the case of French adults learning English in language training centers

It is a fact that in France, many adults feel unable to use English to communicate, despite several years spent learning the language in high school or university. Several factors can be the cause, but the one that interests us is the representation of grammar. The purpose of our study is to understand the influence of these learners' representations of grammar in the act of oral communication in English. So, our research problem is the following one: to what extent do French adult learners' representations of grammar influence their oral communication skills in learning English? To try to answer this question, we conducted our study with French adults over the age of 35 who were enrolled in an English-language training program after having learnt throughout their school years. A questionnaire was administered to learners in a training center based in Toulouse and Blagnac. The data collected was completed by learner interviews and teacher interviews as well as by observation of a conversation workshop allowing us to observe the learners interviewed in an oral English practice situation.

This survey revealed several answers. The first is that learners consider grammar to be an essential skill in mastering English or any foreign language. Gaps or difficulties in grammar are thus considered to be obstacles to speaking since they will encourage errors. We have seen that the fear of error is one of the dominant fears that promotes language anxiety in these learners. In the same way, the representation of the native speaker model leads to a certain representation of grammatical competence, thus raising the level of requirement that would allow us to define ourselves as someone who speaks English.

Through this study, we wish to highlight the idea of complexity in the field of language learning, especially when we are faced with an adult learner audience with representations, preconceived ideas that will have direct consequences on their way of learning but also on their ability to communicate orally in English in different contexts.

Keynotes: Representations, Beliefs, English, Andragogy, Grammar, Language Anxiety, Fluency, Accuracy, Oral Communication, Native Speaker

Sommaire

Droits d'auteurs	2
Avant-propos	3
Remerciements	4
Résumé	5
Abstract	6
Sommaire	7
Table des illustrations	10
Table des tableaux	12
Introduction	13
1. Positionnement épistémologique	15
2. Revue de la littérature	16
2.1. Les représentations	16
2.1.1. Un concept complexe	16
2.1.2. Distinguer les représentations sociales des représentations mentales	17
2.1.3. Un lien étroit avec les concepts d'attitude et de croyance	18
2.1.4. Une connexion avec les stéréotypes et les préjugés	18
2.1.5. Représentation et enseignement/apprentissage des langues	20
2.1.6. Le mythe du locuteur natif	21
2.2. L'apprenant adulte	22
2.2.1. L'andragogie	22
2.2.2. L'adulte, un apprenant aux attentes et aux besoins spécifiques	23
2.2.3. La motivation chez l'apprenant adulte	25
2.2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle	26
2.2.5. L'adulte face à l'apprentissage des langues	26
2.2.6. Les difficultés d'apprentissage chez l'apprenant adulte	27
2.3. L'anglais	28
2.3.1. L'anglais comme <i>lingua franca</i>	29
2.3.2. L'anglais dans la formation pour adultes	29
2.3.3. L'enseignement de l'anglais dans les centres de formation en langues	30
2.4. La communication orale	31
2.4.1. La communication, un acte complexe	31
2.4.2. La compétence communicative	32
2.4.3. Fluency or Accuracy	33
2.5. La grammaire	36
2.5.1. Définitions	36
2.5.2. La compétence grammaticale	36
2.5.3. Évolution des pratiques dans l'enseignement apprentissage des langues	37
2.5.4. Grammaire et approche actionnelle	38
2.5.5. Représentations de la grammaire	39
3. Problématique et hypothèses	41

3.1. Problématique.....	41
3.2. Hypothèses.....	41
4. Protocole de recherche.....	43
4.1. Objectif de la recherche.....	43
4.2. Méthodologie de recueil de données.....	43
4.2.1. Public et terrain de recherche	44
4.2.2. Contraintes à prendre en compte.....	45
4.2.3. Enquête par questionnaire	46
4.2.4. Enquête par entretien semi-directif	52
4.2.5. L'observation d'un atelier de conversation	54
5. Résultats et analyse	57
5.1. Résultats et analyse de l'enquête par questionnaire	58
5.1.1. L'analyse par tri à plat.....	58
5.1.2. L'analyse par tris croisés	75
5.2. Résultats et analyse des entretiens semi-directifs.....	81
5.2.1. Les entretiens à destination des apprenants.....	81
5.2.2. Les entretiens à destination des formateurs	95
5.3. Résultats et analyse de l'observation.....	102
5.3.1. Analyse de l'observation.....	103
5.3.2. Analyse du discours	106
6. Interprétation des résultats.....	108
6.1. Le cas de Christelle	108
6.2. Synthèse des résultats de notre enquête terrain.....	110
7. Discussion	115
7.1. Vérification des hypothèses.....	115
7.2. Limites de notre recherche	118
7.3. Perspectives de recherche	118
Conclusion	121
Bibliographie	123
Annexes.....	128
Annexe 1. : Niveaux communs de compétences – Échelle globale du CECRL	129
Annexe 2. : Qu'est-ce que le <i>Blended Learning</i> ?.....	130
Annexe 3. : Présentation de la méthode <i>Touchstone</i>	132
Annexe 4. : Questionnaire vierge à destination des apprenants.....	134
Annexe 5. : Grille d'entretien vierge pour les apprenants	141
Annexe 6. : Grille d'entretien vierge pour les formateurs	143
Annexe 7. : Grille d'observation vierge pour l'atelier de conversation	145
Annexe 8. : Présentation globale des niveaux du CECRL.....	147
Annexe 9. : Retranscription de l'entretien de Christelle, apprenant 1	148

Annexe 10. : Retranscription de l'entretien de Sandrine, apprenant 2	157
Annexe 11. : Retranscription de l'entretien de Thomas, apprenant 3.....	164
Annexe 12. : Retranscription de l'entretien de Mme S, formatrice.....	171
Annexe 13. : Retranscription de l'entretien de Mme M, formatrice	179
Annexe 14. : Retranscription de l'atelier de conversation	186

Table des illustrations

Figure 1 : Articulation des concepts autour des représentations sociales - Schématisation proposée par Mannoni (1998, p.32)	20
Figure 2 : Relation transductive en sciences du langage (Narcy-Combes, 2006)	34
Figure 3 : Accuracy in second language acquisition	35
Figure 4 : Répartition par tranche d'âge des 30 apprenants ayant répondu au questionnaire.....	59
Figure 5 : Répartition par tranche d'âge des 23 apprenants correspondant à notre public cible	59
Figure 6 : Répartition des apprenants par situation professionnelle	60
Figure 7 : Nombre de langues parlées par les apprenants	61
Figure 8 : Langues étrangères parlées par les apprenants interrogés	61
Figure 9 : Répartition des apprenants selon leur niveau d'anglais à leur inscription chez Universal Languages	62
Figure 10 : Répartition des apprenants selon leur période de scolarité.....	63
Figure 11 : Souvenirs des cours d'anglais suivis pendant la scolarité.....	64
Figure 12 : Nuage de mots représentant ce qu'évoque la langue anglaise.....	65
Figure 13 : Difficulté ressentie par rapport à l'apprentissage de l'anglais.....	65
Figure 14 : Sens de l'expression "savoir parler anglais" selon les apprenants	66
Figure 15 : Auto-évaluation du niveau de grammaire en français	68
Figure 16 : Lien entre la maîtrise de la grammaire et la communication orale dans la langue maternelle	68
Figure 17 : Nuage de mots représentant le sens du mot "parler" d'après les apprenants	69
Figure 18 : Auto-évaluation du niveau d'anglais à l'oral	70
Figure 19 : Utilisation de l'anglais en dehors de la formation	71
Figure 20 : Répartition des différentes situations où l'apprenant utilise l'anglais	71
Figure 21 : Ressenti des apprenants lors d'une prise de parole en anglais.....	72
Figure 22 : Ressenti des apprenants lors d'un atelier de conversation organisé par Universal Languages.....	73
Figure 23 : Ressenti des apprenants lors d'une conversation informelle avec un natif anglophone	73
Figure 24 : Différents obstacles ressentis par les apprenants lors d'une prise de parole en anglais	74
Figure 25 : Élément le plus important lors d'une interaction en anglais.....	74

Figure 26 : Lien entre le niveau du CECRL et la perception du niveau à l'oral des apprenants.....	76
Figure 27 : Lien entre la période de scolarisation et les souvenirs des cours d'anglais...	77
Figure 28 : Lien entre les représentations de la grammaire française et la place de la grammaire anglaise dans le parcours d'apprentissage.....	79
Figure 29 : Ressenti dans les situations où l'apprenant doit s'exprimer en anglais face aux autres	80

Table des tableaux

Tableau 1 : Les spécificités de l'apprentissage chez l'adulte - Maria Alice Médioni.....	24
Tableau 2 : Résultats de l'analyse croisé des réponses aux questions 11 et 16	78
Tableau 3 : Profil des trois apprenants interviewés et leurs réponses au questionnaire.....	81
Tableau 4 : Analyse des entretiens apprenants - Le rapport à l'anglais.....	89
Tableau 5 : Analyse des entretiens apprenants - Le rapport à la grammaire.....	91
Tableau 6 : Analyse des entretiens apprenants - La communication orale en anglais	92
Tableau 7 : Analyse des entretiens apprenants - L'affect	93
Tableau 8 : Analyse des entretiens apprenants - L'utilisation de la langue selon les contextes	94
Tableau 9 : Profil des formateurs interviewés.....	95
Tableau 10 : Analyse thématique des entretiens formateurs.....	97

Introduction

Dire que « les Français sont nuls en langues » ne serait pas un mythe mais bien une réalité. C'est en tout cas ce qu'ont pu montrer Daniel Gaonac'h et Stéphanie Roussel (2017) dans leur ouvrage intitulé *L'apprentissage des langues - mythes et réalités*. Les performances des Français en langue étrangère, notamment en anglais, sont mauvaises aussi bien pour les élèves à l'issue du collège, que pour les étudiants avec une mauvaise performance des Français dans les tests TOEFL. Gaonac'h et Roussel (2017) ont tenté de comprendre ce phénomène en consacrant tout un chapitre sur la question. Plusieurs déterminants possibles à ce phénomène ont été analysés par leur soin pour conclure sur cette idée :

Malgré le poids de l'Histoire, on a bien l'impression que toutes les conditions sont réunies pour que les Français ne soient pas « nuls » : beaucoup d'heures de langues à l'école, des enseignants compétents, une internationalisation grandissante des métiers, une mobilité croissante de la population. De plus, si la L1 des Français présente de fait quelques caractéristiques particulières, rien ne démontre qu'elles constituent un obstacle rédhibitoire à l'acquisition d'autres langues. (Gaonac'h et Roussel, 2017, p.47)

Leur analyse nous a interpellée avec la définition du mythe, tirée du Larousse qu'ils citent dans leur chapitre (p.36) : « ensemble de croyances, de représentations idéalisées autour d'un personnage, d'un phénomène, d'un événement historique, d'une technique et qui leur donnent une force, une importance particulière : le mythe napoléonien ». Dans quelle mesure un ensemble de croyances et de représentations pouvant être interprétées chez l'apprenant va-t-il influencer son apprentissage de la langue ? A partir de là, l'idée de représentation a pris une place centrale dans notre réflexion nous amenant à nous poser les questions suivantes : en quoi les représentations des apprenants peuvent-elles influencer leur apprentissage de l'anglais, notamment lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral ? Les représentations ont-elles un lien avec la capacité à s'exprimer oralement dans l'apprentissage de l'anglais ?

Pendant notre stage d'observation réalisé dans un centre de formation en langues pour adultes, dans le cadre de la première année de Master DIDALAP, nous avons pu remarquer que nombreux étaient les apprenants sollicitant des exercices de grammaire dans leur apprentissage. Pourtant ces adultes suivaient une formation en anglais dans un but assez précis, celui de développer leur compétence communicationnelle en anglais, c'est-à-dire pouvoir parler cette langue avec d'autres interlocuteurs qui parlent également anglais (pour un

objectif touristique, professionnel ou personnel). Pourquoi ce besoin d'effectuer des exercices de grammaire alors que leur objectif est de savoir s'exprimer oralement, de communiquer un message compréhensible en vue d'agir par exemple ?

Le rapprochement entre ces différents constats nous a ainsi mené vers cette problématique : **Dans quelles mesures les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes français influencent-elles leur compétence de communication orale dans l'apprentissage de l'anglais ?** D'autres interrogations en découlent : Quelles sont les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes qui apprennent l'anglais ? Comment ces représentations peuvent-elles influencer la prise de parole en anglais chez un apprenant adulte ? Quelle est la place accordée à la grammaire pour ces apprenants adultes ? Les expériences vécues dans l'apprentissage de l'anglais pendant la scolarité influencent-elles l'apprentissage de la langue chez l'adulte ? Ces représentations favorisent-elles chez ces apprenants des émotions négatives comme l'anxiété langagière ?

Afin de tenter de répondre à ces différentes questions de recherche, nous avons ciblé notre étude sur les apprenants adultes français apprenant l'anglais dans un centre de formation en langues et plus précisément le centre *Universal Languages* basé à Toulouse et Blagnac. Notre enquête a pour objectif de mieux connaître le profil de ces apprenants ainsi que leurs représentations de l'anglais, de la grammaire et de la communication orale pour tenter de comprendre et d'expliquer pourquoi ils rencontrent des difficultés lorsqu'ils doivent parler anglais. Pour cela, nous avons établi une méthodologie de recueil de données essentiellement qualitative. Nous avons tout d'abord réalisé un questionnaire auprès des apprenants de ce centre de formation en langues puis nous l'avons complété par des entretiens auprès d'apprenants mais aussi auprès de formateurs. Les réponses ainsi obtenues nous ont permis d'observer un atelier de conversation organisé par le centre de formation et de relier nos observations aux discours de nos apprenants.

Dans un premier temps, nous présenterons différents concepts essentiels à la compréhension de notre sujet de recherche. Nous aborderons ainsi les concepts de représentation, d'andragogie avec l'apprenant adulte, celui de l'anglais, de la communication orale et de la grammaire. Ensuite, après avoir explicité dans le détail notre méthodologie de recueil de données, nous présenterons les résultats de notre enquête selon une démarche bien précise et ainsi comprendre le lien entre les représentations de la grammaire et la prise de parole en anglais chez ces apprenants adultes.

1. Positionnement épistémologique

Toute recherche scientifique se construit dans un cadre délimité où le positionnement épistémologique du chercheur est important (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). En nous intéressant à l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère, notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et des cultures qui lui-même fait partie des sciences humaines et sociales. Cependant, elle ne se limite pas à la seule discipline que revêt la langue, à savoir l'anglais. Notre recherche, tout comme l'est le domaine de la didactique des langues et cultures, s'inscrit dans une approche transdisciplinaire. Elle fait référence à plusieurs disciplines à savoir la sociolinguistique, la sociologie, les sciences de l'éducation mais aussi la psychologie sociale et cognitive. Comme le souligne Edgar Morin (1994) dans son approche systémique, « les disciplines scientifiques sont transdisciplinaires ». Cette transdisciplinarité nous inscrit ainsi dans le paradigme de la complexité, toujours en référence à Edgar Morin.

En effet, comprendre la manière dont la représentation d'un individu peut influencer son comportement et sa manière d'apprendre s'inscrit dans cette complexité. L'être humain est complexe et notre recherche doit prendre en compte la dimension sociale de l'apprenant. En référence à Bourgeois et Nizet (2005), rappelons que « l'apprentissage est sans nul doute l'un des phénomènes humains les plus complexes à saisir en raison de la multitude et de la diversité des variables et des interactions qu'il met en jeu ». Mettre l'apprenant au centre de notre recherche tout comme le contexte dans lequel elle s'inscrit relève de la complexité.

Les éléments de notre recherche devront être reliés et articulés entre eux pour tenter de comprendre un phénomène. Notre recherche ciblant un public dans un contexte spécifique ne peut se généraliser ni être reproduite. Elle ne reste valable que dans son contexte.

Enfin, en cherchant à comprendre comment les représentations de la grammaire peuvent influencer l'apprentissage de l'anglais et les capacités à s'exprimer dans une situation d'interaction, nous nous inscrivons dans une approche compréhensive (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). En parallèle, l'étude d'un contexte particulier, sans avoir pour objectif de créer ou démontrer une loi universelle nous inscrit dans une approche idiographique (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). Notre recherche concerne un public spécifique, les adultes ; une langue spécifique, l'anglais, et un cadre spécifique, l'apprentissage en centre de formation pour adultes. Ce contexte délimite ainsi notre cadre et nous permet de préciser les différents concepts à étudier pour notre recherche.

2. Revue de la littérature

Il convient dès lors de présenter les différents concepts en lien avec notre sujet de recherche et montrer de quelle manière ils s'articulent entre eux ; concepts que nous définirons et analyserons plus en détail dans ce chapitre.

Le concept au centre de notre recherche est celui de **représentation**. Il s'agit d'un concept polysémique, utilisé dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales. Le concept de représentation est très souvent employé dans les écrits scientifiques, ce qui implique de faire la distinction entre le concept de représentations sociales et celui de représentations mentales. Par ailleurs, nous ne pouvons analyser le concept de représentation, sans évoquer les attitudes et les croyances comme nous allons le voir, mais aussi les stéréotypes et les préjugés.

Ensuite, le concept d'**apprenant adulte** sera étudié afin de comprendre les spécificités d'un apprentissage chez l'adulte. Comment apprend-il ? Pourquoi apprend-il ? Quels sont ses besoins lorsqu'il s'inscrit dans une formation en langues ? Quelles sont ses motivations ? Tout autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans le prochain chapitre.

Ensuite, l'**anglais** sera abordé pour comprendre quelle est la place de cette langue étrangère au sein de la population française, mais aussi quelle est sa place dans la formation pour adultes.

De plus, la **compétence à communiquer oralement** en anglais est un concept important de notre recherche que nous définirons également par la suite. Que signifie « savoir communiquer en anglais » ? Pourquoi savoir communiquer oralement en anglais est-il important ? Quelle est la place de cette compétence dans l'enseignement/apprentissage des langues ? Ceci est à mettre en relation avec les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues.

Enfin, une partie sera consacrée à la définition et l'analyse du concept de **grammaire**. Qu'est-ce que la grammaire ? Comment est-elle enseignée ? Quelle est sa place actuellement dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais en France ? En articulation avec le concept de représentation, nous pouvons nous demander quelle est la représentation de la grammaire chez les Français ? Quelle place accordent-ils à l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans l'apprentissage de l'anglais ?

2.1. Les représentations

2.1.1. Un concept complexe

Le concept de représentation n'est pas un concept nouveau. Comme nous le rappelle Moore (2001), spécialiste de didactique des langues, « la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues ».

En parallèle, cette notion apparaît dans de nombreux écrits scientifiques de différentes disciplines des sciences humaines : sociologie, psychologie sociale, linguistique ou même anthropologie. C'est ainsi que le terme représentation est devenu polysémique. Chaque discipline va se l'approprier en fonction de son objet d'étude et cette polysémie nécessite d'apporter quelques clarifications pour mieux comprendre le concept de représentation.

2.1.2. Distinguer les représentations sociales des représentations mentales

Deux types de représentations sont à distinguer : les représentations mentales et les représentations sociales. Les représentations mentales font davantage référence aux processus cognitifs. Pour reprendre la définition du CNRTL¹, une représentation mentale est « une action, le fait de se représenter quelque chose ; manière dont on se représente quelque chose ; acte par lequel un objet de pensée devient présent à l'esprit ». C'est avoir une idée de quelque chose ou de quelqu'un dans son esprit. C'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène etc... du monde dans lequel vit le sujet et qui lui est propre ou partagée avec d'autres individus (représentations individuelles ou collectives). Ce type de représentation, bien que pouvant être en lien avec l'apprentissage des langues, ne fera pas l'objet de notre recherche. Nous nous intéresserons davantage aux représentations sociales.

Rappelons qu'en premier lieu c'est le sociologue Émile Durkheim qui, en 1895, a posé les idées qui ont fondé le concept de représentations collectives. Pour Durkheim, « la représentation désigne en priorité, une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction » (Moscovici, 1989, p.82). Il précise notamment que « la représentation a pour fonction de préserver le lien entre les membres d'un groupe, de les préparer à penser et à agir de manière uniforme et c'est pourquoi elle est collective ; elle perdure dans le temps à travers les générations et exerce sur les individus une contrainte » (Moscovici, 1989, p.81-82). Durkheim a ainsi mis en avant ce lien entre représentation et société. C'est ainsi qu'à la suite des travaux de Durkheim, Serge Moscovici a lancé la théorie des représentations sociales. D'après Jodelet (1989), une représentation sociale se définit comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Une représentation sociale c'est également un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Nous pouvons voir qu'il y a un lien direct avec les notions d'attitude et de croyance que nous évoquerons par la suite. Ajoutons à cela qu'une représentation peut se distinguer d'une autre selon si elle est évolutive ou non. Py (2000, cité dans Castellotti et Moore, 2002) distingue

¹ CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/representation>

ainsi les représentations de référence, statiques qui servent de point de référence, et les représentations en usage, évolutives puisqu'elles vont s'élaborer dans l'interaction. Elles sont donc également modifiables dans une situation, un contexte donné. Cela signifie donc qu'il est possible d'agir sur une représentation et la faire évoluer. Cette information nous paraît essentielle dans le processus d'apprentissage des langues.

2.1.3. Un lien étroit avec les concepts d'attitude et de croyance

Rappelons-le, le concept de représentation est un concept complexe, qui s'apparente souvent à ses notions voisines que sont l'attitude et la croyance. En effet, d'après Moore (2001), « ces notions voisines, souvent évoquées ou invoquées dans le champ de l'analyse des représentations, [...] sont souvent difficiles à cerner les unes par rapport aux autres malgré l'intérêt qu'on leur reconnaît pour la didactique des langues ». Ainsi, représentation et attitude sont deux notions très proches, empruntées toutes deux à la psychologie sociale. D'ailleurs, il arrive souvent que ces deux notions soient utilisées l'une à la place de l'autre comme le soulignent Castellotti et Moore (2002). Kolde (1981) définit l'attitude comme « une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet ; une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde, 1981, cité dans Lüdi & Py 1986, p.97, cité dans Castellotti et Moore 2002, p.7). Ceci rejoint la définition du CNRTL² qui précise qu'une attitude est « une disposition d'esprit, déterminée par l'expérience à l'égard d'une personne, d'un groupe social ou d'une chose abstraite (problème, idée, doctrine, etc.) et qui porte à agir de telle ou telle manière ». Ces attitudes, non observables, vont ainsi conduire l'individu à adopter un certain comportement, guidé notamment par des croyances (informations objectives, préjugés ou même stéréotypes) qui peuvent aussi être modifiées ou qui peuvent évoluer (Moore, 2001). Ainsi, les attitudes et les croyances peuvent aisément se confondre avec les représentations. Dans notre recherche, nous serons amenées à utiliser aussi bien le terme de représentation que celui d'attitude puisqu'ils sont étroitement liés.

2.1.4. Une connexion avec les stéréotypes et les préjugés

Outre les notions d'attitude et de croyance, les représentations se retrouvent connectées aux stéréotypes et aux préjugés. Au regard de la définition donnée par le CNRTL³, un stéréotype, au sens psychologique et sociologique, est « une idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir. ». Un préjugé, toujours d'après le CNRTL⁴, est « une opinion à priori favorable ou

² Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/attitude>

³ Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/stereotype>

⁴ Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/prejugé>

défavorable qu'on se fait sur quelqu'un ou quelque chose en fonction de critères personnels ou d'apparences ». Lorsqu'il est employé au pluriel, le CNRTL précise que le mot « préjugés » désigne « une opinion hâtive et préconçue souvent imposée par le milieu, l'époque, l'éducation, ou due à la généralisation d'une expérience personnelle ou d'un cas particulier ». A travers ces définitions, nous observons qu'un préjugé ou stéréotype s'apparente à une opinion qu'un individu ou un groupe d'individus se fait ou à une opinion imposée. Le terme 'opinion' est commun aux deux concepts. Mannoni (2022) ajoute par ailleurs que les stéréotypes se présentent comme « des clichés mentaux stables, constants et peu susceptibles de modification [...] ils sont plus puissants que les préjugés » (Mannoni, 2022, p.20). Préjugés et stéréotypes seraient donc des idées toutes faites, qui participent à la pensée commune et donc à la construction de représentations. Selon Castelloti et Moore (2002), le stéréotype fait référence à « une forme spécifique de verbalisation d'attitudes », affichant ainsi « les perceptions identitaires et la cohésion des groupes » (p. 7-9). Mannoni (1998) ajoute « qu'une même représentation peut faire appel à un ou plusieurs stéréotypes ou préjugés. Elle apparaît de la sorte comme le niveau d'intégration psychique supérieur aux préjugés et stéréotypes dont elle se sert tout en se distançant quelque peu. Il existe de nombreuses représentations faisant principalement appel à ces pré élaborations mentales ». Ces stéréotypes peuvent donc avoir une incidence sur le comportement de certains individus notamment dans l'apprentissage d'une langue.

La schématisation suivante proposée par Mannoni permet de rendre compte de la complexité du concept de représentation et de ces multiples articulations avec les notions que nous avons pu voir telles que stéréotypes, croyances, préjugés et représentations mentales, mais aussi avec les notions de clichés, superstitions ou encore les mythes. Selon Mannoni, « les représentations sociales se situent en aval par rapport aux organisateurs de schèmes cognitifs, comme les représentations mentales et les fantasmes. En revanche, elles se présentent en amont des clichés, stéréotypes, superstitions, croyances, contes, mythes, à l'égard desquels elles ont une fonction constituante ». (Mannoni, 1998, p.32)

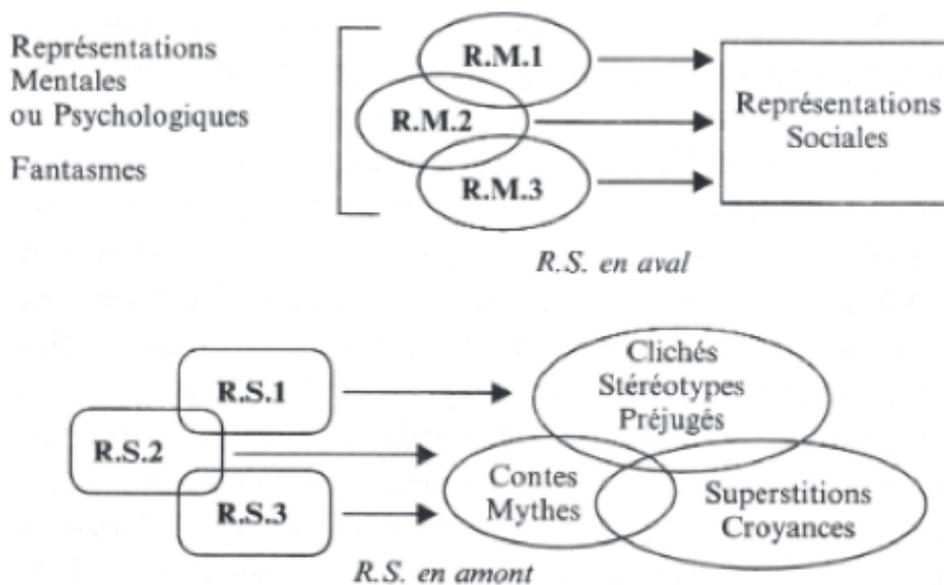


Figure 1 : Articulation des concepts autour des représentations sociales - Schématisation proposée par Mannoni (1998, p.32)

2.1.5. Représentation et enseignement/apprentissage des langues

En didactique des langues, faire référence aux représentations, c'est faire référence aux représentations sociales, d'où le choix de nous intéresser à ce type de représentation. Castellotti et Moore (2002) expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Celles-ci véhiculent les images que peuvent se faire les apprenants sur la langue qu'ils apprennent, le pays ou encore les locuteurs de cette langue. Castellotti et Moore (2002) nous rappellent que les représentations d'une langue chez un apprenant peuvent avoir un impact sur les représentations qu'il se fait de son propre apprentissage. Ces représentations, comme nous l'avons souligné avec Py (2000, cité dans Castellotti et Moore, 2002), sont évolutives et se construisent ou se modifient dans l'interaction. Le contexte d'apprentissage joue donc un rôle essentiel dans l'évolution des représentations. Klett précise également que « les représentations que les participants possèdent de la langue-culture cible, de ses locuteurs, de même que leur attitude par rapport à la langue de départ et à celle d'arrivée marquent l'apprentissage » (Klett, 2014, p.99). Le lien entre représentation et apprentissage d'une langue étrangère est donc important.

Dans une enquête menée par Forlot en 2006 concernant les stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs, il en est ressorti que très souvent, la langue anglaise évoque à la fois « une mondialisation oppressante et une faculté avantageuse que les êtres humains ont maintenant à communiquer entre eux » (Forlot, 2006, p.133). De plus, « l'anglais est souvent présenté comme incontournable » (Forlot, 2006, p.136). Toujours dans cette enquête, Forlot remarque que « de nombreux stéréotypes sont construits dans l'histoire socio-politique des

répondants » (Forlot, 2006, p.137). Les stéréotypes sociolinguistiques sont des préjugés mais également des « représentations construites par une expérience vécue et évaluée au travers de l'apprentissage scolaire et universitaire » (Forlot, 2006, p.137). Cette remarque nous interpelle car elle nous invite à prendre en considération, lors de notre enquête terrain, le parcours d'apprentissage des langues étrangères de nos apprenants. Par ailleurs, l'enquête de Forlot révèle que la perception que les participants ont des langues vivantes étrangères se fait « via leur expérience d'apprenants » (Forlot, 2006, p.137). L'allemand, par exemple, est souvent associé à une langue « difficile à apprendre du fait de ses nombreuses déclinaisons ». L'anglais renvoie plutôt à « son système aspect-temporel considéré comme complexe » (Forlot, 2006, p.137).

2.1.6. Le mythe du locuteur natif

En parallèle, dans l'apprentissage des langues, différentes études ont montré que certaines représentations, notamment celle du modèle du « monolingue-natif idéal » pour reprendre l'expression de Castellotti et Moore (2002), avaient une influence sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela nous amène à évoquer le concept de locuteur natif, très présent dans la littérature et principalement dans le domaine de la langue anglaise avec le terme « *native speaker* » comme le souligne Toke (2013, p.5). Ce concept de locuteur natif a longtemps fait l'objet de polémiques dès son origine puisque difficile à définir, d'une part, mais aussi parce qu'il « était bâti sur une série de préjugés d'ordre idéologique aux implications négatives » (Baxter, 2021, paragraphe 6). Malgré cela, il a pris de l'importance avec Chomsky en apparaissant sous l'appellation « locuteur auditeur idéal » désignant ainsi toute personne qui parle la langue depuis l'enfance (Chomsky, 1965, p.3, cité dans Baxter, 2021, paragraphe 9). Pour Baxter, le fait que ce concept soit mis en avant par le célèbre linguiste Chomsky « sert à légitimer la popularité continue de l'idée du locuteur natif comme une réalité objective voire scientifique » (2021). Par conséquent, ce concept reste ancré « dans l'imaginaire collectif » mais aussi « dans le discours académique » (Toke, cité dans Baxter, 2021, paragraphe 11). De nombreux auteurs évoquent ce concept comme un mythe tels que Ferguson ou encore Paikeday et pourtant il « s'avère particulièrement tenace comme idéologie omniprésente » (Baxter, 2021, paragraphe 13). En effet, « le cliché du locuteur natif comme locuteur idéal se traduit dans l'imaginaire populaire et souvent aussi dans le champ de la pédagogie des langues secondes dans l'idée qu'il serait naturellement plus compétent sur le plan linguistique » (Cook, 1999, p.185 cité dans Baxter, 2021, paragraphe 15). Pour Davies, le locuteur natif « est à la fois un mythe, c'est-à-dire quelque chose d'intangible, et une réalité dans le sens d'une idée reçue profondément enracinée dans l'imaginaire collectif » (Davies, 2003, p.2 cité dans Baxter, 2021, paragraphe 22). C'est un mythe « aux conséquences dangereuses et destructrices pour l'enseignement des langues et surtout pour

l'évaluation des étudiants » (Davies, 2003, cité dans Joseph, 2013, p.33). Cette critique se retrouve également chez Toke (2013, p.6) pour qui c'est un terme « au pouvoir de stigmatisation et de discrimination qui évoque l'idéal inaccessible de l'apprenant de langue seconde ». Il n'est nullement demandé aux apprenants d'atteindre le niveau d'un locuteur natif. Toutefois, cette idée reste présente dans l'imaginaire collectif et les apprenants se retrouvent souvent en situation d'échec puisque le modèle idéal, celui du locuteur natif, est souvent impossible à atteindre pour un non-natif.

Dans l'enseignement de l'anglais par exemple, la référence à un anglais « standard », l'anglais britannique, pose un problème puisqu'elle ne représente qu'une infime partie de la population anglophone dans le monde. Le Lièvre (2008) le souligne d'ailleurs puisque, selon elle, « on se représente ordinairement l'apprentissage d'une langue, dès qu'il s'agit de son efficacité, comme un processus diachronique qui se réaliserait dans un mouvement ascendant avec pour visée l'acquisition d'une compétence proche de celle du locuteur natif ». Ainsi, penser que bien parler anglais pour un apprenant français c'est parler comme un natif, britannique en l'occurrence, est une représentation d'un idéal qui peut avoir d'importantes conséquences dans le processus d'apprentissage de la langue par un apprenant, notamment chez l'adulte. Ce degré d'exigence peut être un frein à l'apprentissage notamment lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral. Joseph illustre d'ailleurs ce propos au travers de cet extrait :

Le but n'était plus de rendre l'étudiant aussi difficile à distinguer que possible d'un *native speaker* ; dès lors, on voyait un tel but comme autodestructeur, car il rendait la plupart des étudiants incapables de communiquer, tant ils avaient peur d'échouer devant cet idéal de perfection linguistique que le *native speaker* représentait. (Joseph 2012, p. 5 cité dans Toke, 2013, p.12)

Ainsi, ce mythe du locuteur natif, encore d'actualité dans les discours, a pour conséquences d'entraîner une peur de l'échec chez l'apprenant mais aussi une peur lorsqu'il s'agit de prendre la parole. Toke (2013, p.12) souligne d'ailleurs que « le locuteur natif n'est pas mort, il a de beaux jours devant lui ».

2.2. L'apprenant adulte

2.2.1. L'andragogie

Étudier l'adulte en tant qu'apprenant, c'est faire référence à l'andragogie, utilisée dans le domaine des sciences de l'éducation et qui fait référence à l'apprentissage des adultes. L'andragogie ou « l'art d'enseigner à des adultes » a été lancée dans les années 1970 par Malcolm Knowles dans son ouvrage *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy vs Andragogy*. Pour cet auteur, l'andragogie s'oppose à la pédagogie. En effet, Knowles va

présenter plusieurs caractéristiques permettant de distinguer les adultes des enfants dans un processus d'apprentissage.

Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. Ils éprouvent un profond besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer. Les groupes [d'adultes] sont plus hétérogènes – que ce soit à propos du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins, des centres d'intérêt et des objectifs. [Les adultes] assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles. Enfin, ils sont davantage sensibles aux facteurs de motivation intrinsèque qu'aux motivations extrinsèques. (Knowles 1990 : 70-75, traduction française de l'ouvrage de 1973, cité dans Bourgeois & Nizet, 2005).

Avec le développement constant de la formation pour adultes à la fin du XXème siècle, notamment la mise en place de la formation tout au long de la vie, une théorie comme celle de l'andragogie, apporte des éléments permettant de répondre davantage aux besoins propres de l'apprenant adulte. L'adulte et l'enfant n'apprennent pas de la même façon. Cependant, l'opposition entre andragogie et pédagogie a été critiquée comme le soulignent Bourgeois et Nizet (2005) dans leur ouvrage pour aboutir à un nouveau paradigme. Selon eux, il conviendrait « d'aborder la problématique de l'apprentissage en formation d'adultes en référence à une théorie générale de l'apprentissage et de l'enseignement ». D'après Bourgeois et Nizet (2005), cette théorie doit prendre en compte :

- Le fonctionnement et le développement humain,
- Le développement cognitif,
- Le processus d'apprentissage de manière générale,
- Les différentes variables pouvant affecter le processus d'apprentissage.

Elle est ensuite à adapter en fonction du public d'apprenants, du contexte d'apprentissage et de l'objet d'apprentissage. Cela nous amène à dire que le processus d'apprentissage chez l'adulte est un système complexe où plusieurs variables sont à prendre en compte pour comprendre une situation.

2.2.2. L'adulte, un apprenant aux attentes et aux besoins spécifiques

Nous l'avons évoqué précédemment en citant Knowles : les adultes ont besoin de comprendre la finalité des apprentissages qui leurs sont proposés avant d'entrer dans un processus d'apprentissage. Ils se voient comme responsables de leurs décisions et de leur vie. Ils ont donc besoin d'être traités comme des individus autonomes pouvant ainsi travailler en

autonomie. Les adultes ont une expérience importante, de nature et de qualité très variable et dont il faut tenir compte dans tout processus d'enseignement/apprentissage au risque de se sentir rejeté ou incompris. De plus, toujours d'après Knowles (1990), inspiré par son mentor Lindeman, les adultes ont une « volonté d'apprendre si les connaissances et les compétences nouvelles leur permettent de mieux affronter les situations réelles qu'ils rencontrent dans leur vie ». En effet, les apprenants adultes sont centrés sur la vie réelle. Ceux-ci sont donc motivés à apprendre s'ils perçoivent que cela va les aider à gérer les situations de leur quotidien. Ils ont également besoin de contextualiser connaissances et compétences dans le cadre de situations réelles pour bien les assimiler.

Maria Alice Medioni (2017) a recensé sous forme de tableau les différentes spécificités de l'apprentissage chez l'adulte qu'elle a ensuite commenté pour plus de précisions :

Tableau 1 : Les spécificités de l'apprentissage chez l'adulte - Maria Alice Médioni⁵

Spécificités de l'apprentissage chez l'adulte	Commentaires
L'apprenant est toujours détenteur d'un savoir et d'une expérience.	L'apprenant n'est pas une page vierge.
La motivation est plus importante chez l'adulte.	C'est la motivation intrinsèque qui est la plus déterminante.
L'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes	Apprendre suppose cependant de passer du particulier au générique.
Les groupes d'adultes en formation sont très souvent hétérogènes	L'hétérogénéité peut être pensée comme un levier d'apprentissage.
Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. L'adulte ne s'investit dans une formation que s'il en perçoit la valeur ajoutée. Les adultes disposent de peu de temps et sont pressés d'obtenir des résultats.	Il y a valeur ajoutée si le sens est construit et si l'écart entre la valeur initiale et la valeur attendue se trouve réduit ou éliminé au terme d'un apprentissage.
Les adultes refusent d'être infantilisés.	L'infantilisation consiste en effet à faire à la place, à décider pour celui qu'on ne considère pas capable.

⁵ Ce tableau a été simplifié par nos soins sur la base du tableau original extrait du document suivant p.10 et 11 : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no_205_comment_on_apprend.pdf

Dans notre recherche, qui concerne exclusivement les apprenants adultes, ces éléments nous seront d'une grande utilité pour mettre en relation les représentations de ces adultes concernant l'apprentissage de l'anglais de manière générale mais aussi concernant leur propre apprentissage de cette langue et de l'utilisation qu'ils en font.

2.2.3. La motivation chez l'apprenant adulte

Nombreuses sont les disciplines des sciences humaines qui se sont intéressées au concept de motivation, qu'il s'agisse de la psychologie cognitive ou encore de la didactique des langues. Cependant la motivation reste un concept complexe et difficile à définir. N'étant pas l'objet principal de notre recherche, nous traiterons de la notion de motivation uniquement en lien avec la formation des adultes et avec ce qui est observable. En effet, d'après Bourgeois (2009, p.236-237), la motivation peut être découpée en trois construits observables :

- **L'engagement** : il s'agit d'observer l'acte d'entrée dans l'apprentissage mais aussi l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage grâce aux indicateurs comportementaux, émotionnels et cognitifs.
- **Les construits motivationnels** proprement dit, à savoir, des perceptions construites par le sujet apprenant, qui apparaissent directement reliées aux indicateurs d'engagement comme le sentiment d'efficacité personnel ou l'espérance de réussite (*expectancy*).
- **Les facteurs individuels et situationnels** en interaction qui conditionnent les construits motivationnels. Concernant les facteurs individuels, il s'agit de l'image de soi, de l'estime de soi, des croyances, du rapport au savoir, de la personnalité... Concernant les facteurs situationnels, ceux-ci désignent les caractéristiques de la situation d'apprentissage comme le contexte institutionnel, les pratiques du formateur... Bourgeois précise que « le paradigme social-cognitif insiste tout particulièrement sur l'idée que les construits motivationnels qui jouent un rôle déterminant dans l'engagement du sujet dans son activité de formation ne résultent ni des seuls facteurs individuels, ni des seuls facteurs situationnels mais bien de l'interaction entre les deux » (Bourgeois, 2009, p.237).

Au travers de ces différents construits qui composent la motivation, nous pouvons remarquer que la dimension individuelle mais aussi émotionnelle et cognitive occupent une place importante dans le processus d'apprentissage. Cela peut donc avoir un impact aussi bien positif que négatif dans l'apprentissage de l'adulte, notamment dans l'apprentissage des langues.

2.2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle

En tant que construit motivationnel, il nous semble important d'aborder ici le sentiment d'efficacité personnelle. Selon Galand, Philippot et Vanlede (2006, p.52), il s'agit d'une des approches de la confiance en soi la plus étudiée. D'ailleurs, la confiance en soi est essentielle lorsque nous traitons de la motivation et davantage lorsqu'il s'agit de motivation et d'apprentissage. En effet, « il a toujours été démontré que la confiance d'une personne en ses capacités influence considérablement sa motivation et ses performances » (Galand, Philippot et Vanlede, 2006, p.52). Pour en revenir au sentiment d'efficacité personnelle, c'est un concept proposé par Bandura et qui se définit comme « la perception qu'a la personne de ses capacités à mettre en œuvre les activités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée » (Galand, Philippot et Vanlede, 2006, p.52). Il a été montré, à la suite de diverses recherches sur le sujet, qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé avait des effets positifs chez l'apprenant comme « la persévérance face aux difficultés, une meilleure gestion du stress, la fixation d'objectifs élevés, et bien sûr de meilleures performances » (Galand, Philippot et Vanlede, 2006, p.52). Plusieurs éléments peuvent agir sur le sentiment d'efficacité personnelle mais d'après les travaux de Bandura, il existerait quatre sources à l'origine du sentiment d'efficacité personnelle :

- Les expériences actives de maîtrise (performances antérieures),
- Les expériences vicariantes (comparaison sociale entre pairs),
- La persuasion verbale (feed-back, encouragements, avis de personnes significantes)
- Les états physiologiques et émotionnels (l'anxiété par exemple)

Ainsi, ces quatre sources vont exercer une influence directe sur les croyances de l'apprenant en ses capacités à réussir, influence pouvant être aussi bien positive que négative.

2.2.5. L'adulte face à l'apprentissage des langues

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il est intéressant de rappeler qu'il existerait deux types de motivation : la motivation à fonction instrumentale et la motivation à fonction intégrative (Gardner & Lambert, 1959, 1972, cité dans Duguine, 2017, p.2). S'agissant de la motivation à fonction instrumentale, l'individu apprend une langue « pour obtenir une reconnaissance sociale, un emploi ou des avantages économiques » (Duguine, 2017, p.2) ; il s'agit d'un apprentissage dans un intérêt pragmatique. S'agissant de la motivation à fonction intégrative, « le but est de s'intégrer dans une communauté, ce qui sous-entend un besoin d'appartenance sociale, c'est-à-dire la nécessité, pour chaque individu, d'être intégré dans un groupe social et de se sentir exister à travers les relations qu'il peut avoir avec ses semblables (Maslow, 1943, cité dans Duguine, 2017, p.2).

Par ailleurs, l'apprenant adulte se retrouve dans un parcours complexe lorsqu'il est face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Klett (2014, p.97) fait référence à cette remarque puisque selon elle :

Apprendre une LE suppose un long chemin à parcourir car le processus d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue va bien au-delà de l'utilisation d'une bonne méthode gérée avec compétence par un maître sérieux. L'entreprise mobilise chez l'apprenant et chez l'enseignant, des sentiments controversés, des idées reçues, des conflits des attitudes d'attirance ou de rejet, des considérations sur les valeurs et l'appartenance etc. C'est donc un processus complexe qui va réussir ou échouer en fonction des dimensions psychologiques, identitaires, socioculturelles. (Klett, 2014, p.97)

Ceci nous relie au concept de représentations vu précédemment, notamment lorsqu'il est fait référence aux « idées reçues » ou « aux attitudes d'attirance ou de rejet » de la langue. Autre élément intéressant que rappelle Klett, c'est la dimension sociale et affective liée au processus d'apprentissage. Trois domaines exerceraient une influence sur l'apprentissage d'un individu (Lambert, 1982 : 82, cité dans Klett, 2014, p.100) :

- **Le pôle cognitif** (aptitudes individuelles)
- **Le pôle social** (relations entre les individus)
- **Le pôle affectif** (désir et besoin d'apprendre)

Ceci rejoint les trois construits de la motivation où justement les dimensions individuelles, émotionnelles et cognitives sont essentielles au processus d'apprentissage. La place de l'affect peut favoriser comme défavoriser l'apprentissage d'une langue. Nous avons pu le souligner en évoquant le mythe du locuteur natif et ses conséquences négatives sur l'apprentissage telles que la peur de s'exprimer ou la peur d'échouer. L'apprenant adulte peut ainsi se retrouver face à des difficultés dans son parcours d'apprentissage d'une langue et il serait intéressant de voir quelles peuvent être ces difficultés.

2.2.6. Les difficultés d'apprentissage chez l'apprenant adulte

Prendre la parole en classe de langue étrangère représenterait une situation très anxiogène (Arnold & Brown, 1999). En effet, l'une des principales difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'apprenant adulte est liée à l'affect et à ses émotions : il s'agit de l'anxiété langagière. Elle se distingue de l'anxiété générale que nous connaissons tous comme étant une émotion universelle, « une réaction émotionnelle courante qui se traduit habituellement par des manifestations physiologiques et des modifications comportementales. » (Bridou et Aguerre, 2012, p. 375 cité par Spetz, 2018, p.3). Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, cette anxiété a fait l'objet de plusieurs recherches car il semblerait qu'elle

soit plus élevée que dans l'apprentissage d'une autre matière (Horwitz et al., 1986). C'est d'ailleurs Horwitz qui, en 1986, qualifia cette anxiété d'anxiété langagière. Horwitz et al. (1986, p.128) ont dit: « *we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process* ». Ce que nous pouvons traduire comme « nous concevons l'anxiété langagière comme un ensemble distinct d'auto-perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe, découlant du caractère unique de cet apprentissage ». Ils ajoutent que l'anxiété langagière « se constitue de trois éléments plus ou moins distincts qui sont : l'appréhension de communication, la peur de l'évaluation négative et la peur face aux tests » (Horwitz et al., 1986). Ainsi, prendre la parole devant autrui serait source d'angoisse et donc d'anxiété. Il y a ici une anxiété ressentie par l'apprenant au moment de parler la langue cible devant d'autres personnes (appréhension de communication), mais aussi une appréhension du jugement par les pairs (évaluation négative) ou encore une peur de l'échec (peur face aux tests). Ceci va donc exercer une influence sur le comportement de l'apprenant qui aura tendance à éviter les situations où il devra prendre la parole dans la langue cible et donc tendance à se replier dans le silence.

Parallèlement à l'anxiété langagière, il existerait une autre variable pouvant influencer l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit du filtre affectif, ou *affective filter* selon Krashen (1982). Ce filtre affectif est en lien direct avec la confiance en soi et l'estime de soi. D'après Krashen (1982), plus un apprenant est confiant et plus son filtre affectif est bas. Ceci aura pour conséquence de faciliter la prise de parole et l'entrée en communication. A l'inverse, si son filtre affectif est élevé, celui-ci va agir comme un obstacle, une barrière à la prise de parole.

2.3. L'anglais

L'anglais, avec le développement de la mondialisation, est devenu la langue de communication internationale. Face au besoin croissant de pouvoir communiquer en anglais, l'enseignement de cette langue s'est nettement développé en France ces dernières années, aussi bien dans le système scolaire avec un enseignement dès le CP, mais aussi dans l'enseignement supérieur avec l'émergence du LANSAD et dans les formations pour adultes. L'anglais devient ainsi la langue la plus enseignée en France mais aussi dans le monde.

2.3.1. L'anglais comme *lingua franca*

L'anglais est très souvent considéré comme étant une *lingua franca*, c'est-à-dire, au regard de la définition référencée dans le Petit Larousse⁶ (2002) ; « une langue auxiliaire de relation, utilisée par des groupes de langues maternelles différentes ». En anglais, *the Oxford Advanced Learner's Dictionary*⁷ donne la définition suivante : « *a shared language of communication used between people whose main languages are different* » qui peut être traduit par « une langue de communication partagée par des locuteurs de langue maternelle différente ». Il s'agirait donc d'une langue auxiliaire permettant de faciliter la communication entre individus n'ayant pas la même langue maternelle. Par exemple, un Japonais voulant communiquer avec un Français optera pour l'anglais comme langue auxiliaire qui sera ainsi comprise par son interlocuteur et inversement. Cette langue auxiliaire a ainsi pour but de faciliter les échanges entre populations et cultures différentes. Lévy-Leblond utilise par exemple l'expression « langue auxiliaire internationale » pour désigner l'anglais des sciences (Lévy-Leblond 1996 : 235-245, cité dans Hay, 2009, Paragraphe 20).

Il n'est pas rare de retrouver l'expression « langue véhiculaire » qui signifie « langue qui sert aux communications entre des communautés de langue maternelle différente »⁸, pour parler de l'anglais. Cette définition rejoint celle de *lingua franca* et peut donc facilement se confondre avec elle. En France, ce statut de l'anglais comme langue véhiculaire se retrouve dans de nombreuses entreprises qu'elles soient françaises et/ou internationales comme Airbus par exemple, et qui ont intégré l'anglais dans leurs communications officielles (groupe l'Oréal, BNP Paribas, Orange...). Dans ces entreprises, un phénomène de « standardisation », voire « d'uniformisation par l'anglais » se développe (Truchot, 2013, p.82), conduisant ainsi à un usage de l'anglais de plus en plus fréquent.

2.3.2. L'anglais dans la formation pour adultes

Il faut savoir qu'en France, la formation professionnelle est un secteur en plein essor. Ce phénomène d'expansion s'est accentué avec la pandémie due à la Covid 19 puisque le nombre de formations demandées a plus que doublé entre 2019 et 2021. Selon le Baromètre de la formation et de l'emploi 2022⁹, les formations certifiantes en anglais font partie des formations les plus demandées juste après les formations en informatique. De même, le baromètre de la formation¹⁰ établi par *HelloWork Group* nous indique que « l'anglais occupe

⁶ https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lingua_franca/47264

⁷ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/lingua-franca>

⁸ Dictionnaire Le Robert en ligne à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/vehiculaire>

⁹ Il s'agit d'une enquête réalisée en janvier 2022 par Centre Inffo (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) et dont les résultats sont disponibles à : <https://www.centre-inffo.fr/content/uploads/2022/02/barometre-centre-inffo-csa-2022.pdf>

¹⁰ Baromètre de la formation réalisé en mai 2022 et disponible à <https://www.helloworld-group.com/barometre-formation-edtech-2022/>

une place majeure pour l'ensemble des profils d'actifs puisque cette formation se retrouve à chaque fois dans le top 5 des formations les plus demandées. Elle est toujours fortement demandée avec 5 fois plus de recherches en un an ». Ceci montre que les adultes sont demandeurs de formations en anglais et qu'ils souhaitent augmenter leurs compétences mais aussi leur employabilité car parler anglais est devenu une compétence recherchée par les recruteurs.

Cette hausse du nombre de demandes de formations en anglais a été facilitée en partie par la mise en place du compte personnel de formation, plus connu sous l'abréviation de CPF et qui simplifie les démarches et le financement des formations tous domaines confondus. Les formations en anglais aboutissant à une certification étant éligibles au financement par le CPF, l'offre sur le marché de la formation professionnelle s'est adaptée en conséquence. Ainsi, nombreux sont les centres de formation en langues qui se sont développés en France ces dernières années pour répondre à cette demande croissante de formations certifiantes en anglais auprès des adultes.

2.3.3. L'enseignement de l'anglais dans les centres de formation en langues

Avec un tel engouement pour les formations en anglais, l'offre s'est considérablement développée permettant ainsi aux adultes, quel que soit leur statut (actif, demandeur d'emploi, retraité ou sans profession) de prendre des cours d'anglais. Pour se donner une idée de l'offre actuelle, 22 281 offres de formation permettant d'obtenir le TOEIC¹¹ sont répertoriées sur le site de l'EDOF¹² en 2022. La référence dans le domaine reste le groupe *Wall Street English* qualifié comme étant « le spécialiste de l'anglais pour tous » sur son site internet puisque spécialisé uniquement dans l'enseignement de l'anglais, contrairement à la majorité des centres de formation en langues qui proposent des cours d'anglais en grande partie mais aussi des cours d'espagnol, italien, russe, chinois, français langue étrangère etc...

Ces centres de formation ont pour référence l'échelle européenne du CECRL¹³ en s'alignant sur les différents niveaux d'apprentissage (de A1 à C2) afin d'avoir une référence commune et reconnue au niveau européen. Les certifications sont également reconnues pour la plupart par l'Université de Cambridge.

S'agissant de l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans ces centres de formation, celui-ci fonctionne, dans la grande majorité des cas, sur le principe du *blended learning*¹⁴ combinant un apprentissage en ligne et un apprentissage en présentiel avec un formateur, la plupart du

¹¹ TOEIC: Test Of English for International Communication

¹² EDOF : Espace Des Organismes de Formation

¹³ Voir Annexe n°1 p.129 : Échelle globale du CECRL

¹⁴ Voir Annexe n°2 p.130 : Qu'est-ce que le *blended learning* ?

temps natif anglophone. Ceci permet de proposer un parcours de formation personnalisé pour l'apprenant, adapté à son niveau, son rythme d'apprentissage et à ses besoins. De plus, ce fonctionnement offre une certaine flexibilité aux apprenants, avec la possibilité d'apprendre en s'adaptant à leur emploi du temps. C'est un avantage considérable puisque la plupart des apprenants étant actifs, il n'est pas facile pour eux de libérer du temps en dehors de leurs heures de travail pour suivre une formation. Même si chaque centre de formation va adopter une démarche pédagogique qui lui est propre, la formation sera centrée sur l'apprenant avec des cours davantage axés sur la communication orale, puisque c'est cette compétence que recherchent les adultes, afin d'être capable de communiquer en anglais dans leur vie professionnelle mais aussi personnelle.

2.4. La communication orale

2.4.1. La communication, un acte complexe

D'après le CNRTL, la communication, dans le domaine de la linguistique, de la psychologie ou encore des sciences sociales, se définit comme :

Un processus par lequel une personne (ou un groupe de personnes) émet un message et le transmet à une autre personne (ou groupe de personnes) qui le reçoit, avec une marge d'erreurs possibles (due, d'une part, au codage de la langue parlée ou écrite, langage gestuel ou autres signes et symboles, par l'émetteur, puis au décodage du message par le récepteur, d'autre part au véhicule ou canal de communication emprunté)¹⁵.

De même, « la communication est un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement), soit producteur, soit consommateur de messages » (Moirand, 1982, cité dans Gaonac'h, 1991 p.176). Communiquer c'est donc une interaction entre individus. C'est transmettre un message à une autre personne, message qui peut cependant comporter des erreurs en fonction du « décodage », c'est-à-dire de la compréhension par le récepteur du message. Il y a ici une complexité qui s'installe entre l'action de transmettre un message et celui de le comprendre, de l'interpréter. Ne pas comprendre son interlocuteur est assez courant lorsque le locuteur et son interlocuteur ne parlent pas la même langue. Se faire comprendre passe donc en grande partie par le langage oral, même si la gestuelle est à prendre en compte dans tout acte de communication. Il semblerait qu'une langue soit un outil de communication, un moyen de

¹⁵ Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/communication>

transmettre un message à une autre personne. Pouvoir communiquer dans une autre langue nécessite de posséder une compétence communicative.

2.4.2. La compétence communicative

En 1972, Hymes a défini la compétence de communication comme étant « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Il a par ailleurs développé le modèle *SPEAKING*, en 1984, modèle qui cherche à optimiser la communication et dont l'acronyme signifie :

Setting (le cadre spatio-temporel)

Participants (les participants)

Ends (les objectifs) : intention et résultat lié à la communication

Acts (acte de langage) : contenu et forme du message

Key (tonalité) : aspect psychologique de l'échange.

Instrumentalities (instruments de communication)

Norms (les normes d'interaction)

Gender (le type de discours)

Ce modèle est intéressant dans le sens où il met en avant la complexité de la compétence communicative et que celle-ci ne tient pas uniquement compte de l'acte de parole. Plusieurs éléments sont à considérer pour analyser toute forme de communication. En 1982, Moirand (Gaonac'h, 1991) va à son tour décomposer la compétence de communication en distinguant 4 composantes :

- La composante linguistique,
- La composante discursive (connaissance des différents types de discours)
- La composante référentielle (connaissance du monde)
- La composante socioculturelle (normes d'interaction, règles sociales).

Intéressons-nous ici à la composante socioculturelle qui comprend l'utilisation de la langue en fonction des facteurs et des règles socioculturelles dans différents contextes sociaux. Cette compétence souligne le fait que la communication n'est pas uniquement un acte de parole, et qu'elle comprend une dimension culturelle, d'où l'existence d'une communication interculturelle. S'il existe de nombreuses définitions de la notion de communication interculturelle, nous nous arrêterons sur celle proposée par Ting-Toomey (1999). Selon elle, la communication interculturelle est constituée des éléments suivants :

- Deux personnes (ou deux groupes de personnes)
- De cultures différentes
- En interaction
- Négociant un signifié commun.

La quatrième composante de cette définition est intéressante, car elle met en évidence l'importance d'essayer de communiquer, mais également de se comprendre, ce qui, en termes de communication, est bien plus complexe. Être face à un interlocuteur de culture différente peut provoquer « un choc culturel » et entraîner dans certains cas un sentiment de malaise, voire parfois une crise de panique et ainsi favoriser un blocage dans la prise de parole ou dans la relation à l'autre par des mauvaises interprétations par exemple.

Enfin, ajoutons qu'au niveau des textes institutionnels, le CECRL définit la compétence à communiquer langagièrement comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. La composante linguistique se décline elle-même en compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique.

Ainsi, au regard de ces différents modèles, il s'avère que communiquer demande la mobilisation simultanée de plusieurs compétences. Qu'arrive-t-il si toutes ces compétences ne sont pas acquises chez l'apprenant ? Sera-t-il en mesure de communiquer ? Parviendra-t-il à se faire comprendre ? Cela nous amène à la question du sens dans tout acte de communication.

2.4.3. Fluency or Accuracy

Cette question du sens dans le discours oral nous amène à évoquer les notions de *fluency* que nous traduisons par l'aisance, et d'*accuracy* que nous traduisons par exactitude. Pour Brumfit (1984, p.56, cité dans Brown, 1995, p.11), « *fluency is to be regarded as natural language use* », elle se définit comme une utilisation naturelle de la langue. Pour Richards, Platt et Weber (1985, p. 108, cité dans Brown, 1995, p.11), l'aisance, ou *fluency*, dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère se caractérise par plusieurs aptitudes, notamment « *to speak with a good but not necessarily perfect command of intonation, vocabulary and grammar* ». Cela implique qu'une parfaite maîtrise du vocabulaire ou de la grammaire n'est pas nécessaire pour communiquer de manière fluide. En parallèle de la notion de *fluency* s'ajoute celle d'*accuracy*. Pour Richards et al. (1985, p. 109, cité dans Brown, 1995, p.12), « *fluency can also be understood in contrast to accuracy, which refers to the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or write fluently* ». L'aspect grammatical serait donc dominant dans cette notion d'*accuracy*.

Nous l'avons vu précédemment, l'enseignement/apprentissage de l'anglais a pris de l'ampleur avec le phénomène de mondialisation. Dans ce contexte où la communication en anglais se fait avec des natifs mais aussi et surtout avec des non-natifs (l'anglais est parlé par 1 850 000

000 de personnes à travers le monde dont 400 millions pour qui il s'agit de la langue maternelle alors que pour tous les autres il s'agit d'une langue seconde ou étrangère)¹⁶, se pose la question du sens. Faut-il parler sans faire d'erreurs, en maîtrisant chaque composante de la compétence linguistique précisées dans le CECRL ou faut-il axer son discours sur le sens du message à transmettre ?

Avant de poursuivre notre revue de la littérature, arrêtons-nous sur le mot « parler ». Que veut dire « parler » ? Le CNRTL nous en donne plusieurs définitions¹⁷ : « émettre des sons articulés d'une langue naturelle », « utiliser la parole pour exprimer sa pensée », « s'exprimer par le moyen du langage » ou encore « prononcer des paroles, tenir des propos, des discours relatifs à quelqu'un ou quelque chose ». Ces définitions mettent en avant les termes de langage, discours, parole et langues et nous rappellent la relation transductive¹⁸ avancée par J-P Narcy-Combes (2006) et représentée par la figure suivante :

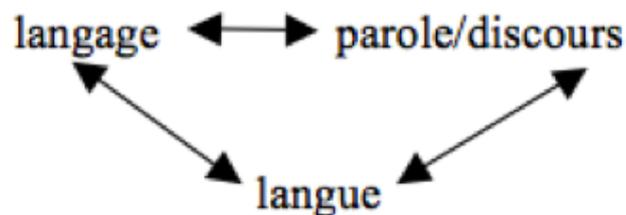


Figure 2 : Relation transductive en sciences du langage (Narcy-Combes, 2006)

J-P Narcy-Combes nous explique ainsi que :

Le langage est la faculté [...] que les humains ont développée pour communiquer, mais également pour organiser leur monde. La réalisation physique de ce langage en est la parole/le discours. Les diverses sociétés ont donné des réalisations physiques différentes au langage, les langues, qu'ils ont objectivées d'abord avec une vision du système, puis avec une vision de l'outil. (Narcy-Combes, 2006, paragraphe 8)

Une production langagière ne se limite donc pas à la langue mais elle se construit par la langue, le langage et le discours qui en ressort.

S'agissant de la question du sens abordée précédemment, Pluskwa, Willis, D et Willis, J. (2003), soulignent le fait que « de nombreux apprenants sont réticents à s'exprimer dans la

¹⁶ Chiffres issus de l'atlas sociologique mondial et accessibles à <https://atlasocio.com/classements/langues/locuteurs/classement-langues-par-nombre-locuteurs-total-monde.php>

¹⁷ Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/parler>

¹⁸ Une relation transductive est une relation dans laquelle on postule qu'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent (Simondon, 1989, cité par Narcy-Combes, 2006, paragraphe 3)

langue cible par crainte de l'inexactitude de leur discours ou par peur de faire des erreurs. Ils sont donc incapables d'atteindre l'aisance d'élocution qui serait parfaitement acceptable au quotidien, même avec quelques erreurs ». Avec l'approche communicative, nous pouvons penser que le mythe de l'apprenant parlant aussi bien qu'un natif comme gage de maîtrise de la langue semble s'éteindre peu à peu. Avec cette approche, le sens prime sur la forme. L'aisance l'emporte sur l'exactitude. Pour Hammerly (1991), « l'approche communicative s'appuie sur une définition de la compétence qui prend en compte la rapidité du débit, voire l'intelligibilité, mais pas la précision ». Il va critiquer cette approche en proposant un modèle d'enseignement de la langue qui respecterait un ordre d'apprentissage précis :

- 1/ la prononciation
- 2/ la grammaire et les structures
- 3/ le vocabulaire.

Pour Hammerly (1991), c'est de cette manière que la compétence linguistique communicative et culturelle sera acquise. Il préconise en premier lieu un travail sur la précision pour acquérir les bases de la langue et ensuite, passer à la fluidité puisque trop mettre l'accent sur la fluidité aura tendance à bloquer toute progression dans le parcours d'apprentissage. Dans cette approche, la grammaire aurait une place essentielle pour l'acquisition d'une certaine précision ou *accuracy* qu'il est possible de schématiser de la sorte :

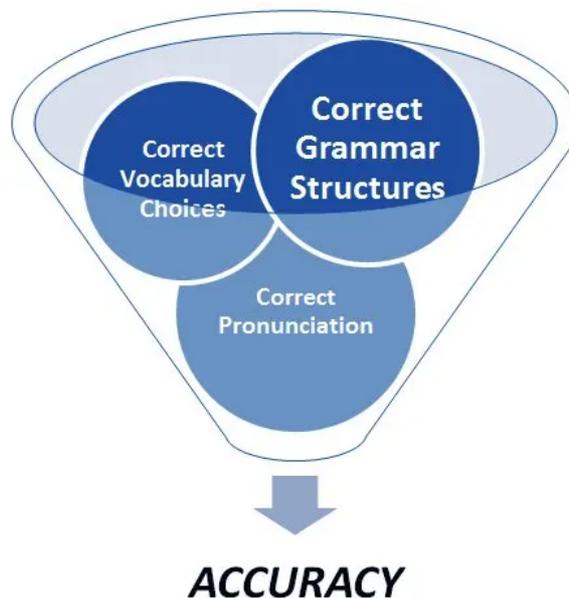


Figure 3 : Accuracy in second language acquisition

Pourtant, le propos d'Hammerly est critiquable, notamment par Péchou (1995, p.68) pour qui cette approche ne peut s'appliquer aux étudiants, ou aux adultes ayant déjà plusieurs années d'étude de la langue étrangère. Ces derniers ont acquis une certaine précision mais aucune fluidité craignant toujours de « se lancer ». Atteindre un certain niveau de précision dans la

langue parlée n'est donc pas la priorité pour tous. Cependant c'est sur la compétence grammaticale que nous nous intéresserons davantage, en lien avec notre objet de recherche.

2.5. La grammaire

Nous venons de le souligner, apprendre une langue étrangère c'est avant tout dans un objectif communicationnel. Pour y parvenir et pour éviter toute erreur d'interprétation ou d'expression, toute incompréhension ou malentendu, il faut connaître les bases dans le fonctionnement de la langue. L'outil permettant d'y parvenir reste la grammaire. En effet, la grammaire permet d'établir un lien entre la forme et le sens ; entre l'apprentissage et l'utilisation de la langue étrangère. Éveline Charmeux (2006) considère ainsi la grammaire comme « un savoir à la fois non indispensable en apparence, et pourtant absolument nécessaire à l'autonomie de l'individu, donc véritablement subversif ».

2.5.1. Définitions

Le CNRTL¹⁹ définit la grammaire comme « une notion qui évoque l'exercice d'une langue et est associée à celle de normes caractérisant diverses manières de parler et d'écrire. C'est l'art de parler et d'écrire correctement (Ac. 1932) ; c'est l'ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite ».

Cependant, il s'avère que la grammaire est un terme polysémique. Médioni (2011), nous rappelle qu'il n'existe pas *une* grammaire, mais *des* grammaires :

- La grammaire du grammairien avec la grammaire traditionnelle, générative, transformationnelle, structurale, normative, énonciative et bien d'autres.
- La grammaire de l'utilisateur,
- La grammaire de l'enseignant,
- La grammaire de l'apprenant.

Ces dernières s'inscrivent dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

2.5.2. La compétence grammaticale

Au regard du CECRL, la compétence grammaticale se trouve au centre même de la compétence communicative. Cette compétence, nous précise Médioni (2011), relève davantage du procédural que du déclaratif et c'est le sens qui est premier. Toujours d'après le CECRL, la compétence grammaticale se définit comme :

¹⁹ Définition disponible à <https://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>

La connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser. [...] La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. (CECRL, p.89)

Il y a donc ici un aspect fonctionnel de la grammaire, un usage pratique qui s'inscrit par ailleurs dans l'approche actionnelle, approche dans laquelle s'inscrit le CECRL.

2.5.3. Évolution des pratiques dans l'enseignement apprentissage des langues

Tout comme les méthodes d'enseignement apprentissage des langues, l'enseignement apprentissage de la grammaire a évolué. Dans la méthode traditionnelle c'est une grammaire traditionnelle qui était enseignée, grammaire « qui ne permettait pas d'expliquer le fonctionnement de la langue » (Narcy-Combes, M-F, 2005, p.66). Avec les méthodes directes et les méthodes actives des années 1920, les règles de grammaire étaient apprises par cœur. La grammaire était qualifiée d'explicite, déductive et prescriptive (Narcy-Combes, M-F, 2005, p.43). En 1950 apparaît la méthode audio-orale suivie par la méthode audiovisuelle entre 1960 et 1970. Durant cette période, c'est une grammaire structurale qui est enseignée en classe de langues. Les mots sont décomposés afin de comprendre la langue. Cette méthode s'intéresse davantage à la forme qu'au sens des mots. Ce structuralisme n'a pas fait ses preuves comme méthode d'enseignement de la grammaire efficace, laissant place à une nouvelle évolution des pratiques. En effet, à partir des années 1970, les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues évoluent et l'approche communicative fait son apparition. « La langue devient un moyen d'expression de la pensée ». La communication va être mise en avant et apprendre une langue devient un processus actif où la participation de l'apprenant est centrale. Durant cette période, Krashen (1982) a mis en évidence une approche excluant l'enseignement de la grammaire en classe de langues. Selon lui, l'enseignement de la grammaire serait nuisible à la communication et il serait nécessaire et suffisant que l'apprenant soit exposé à des activités signifiantes de compréhension (Germain et Séguin, 1995, p.126). Ainsi, parler ne nécessiterait pas de connaître les règles de grammaire, mais plutôt d'adopter une approche appelée notionnelle-fonctionnelle. Il s'agit d'apprendre les formes linguistiques correspondantes à une fonction précise et de la réadapter à une autre utilisation. Se pose alors la question suivante : faut-il supprimer toute référence à la grammaire en classe de langues ? Cette méthode, bien que largement développée dans les pays anglo-saxons, n'a pas eu l'effet escompté dans les cours d'anglais en France. Avec Hymes, une autre approche apparaît, adaptée à la compétence communicationnelle, tout en intégrant l'aspect grammatical d'une langue. Pour Hymes (1972, cité dans Narcy-Combes, M-F, 2005), une proposition est recevable si elle est

« correcte grammaticalement, logique, appropriée et attestée » (Narcy-Combes, M-F, 2005, p.68). Dans l'approche communicationnelle, la langue, rappelons-le, est avant tout un outil de communication complexe et qui nécessite certaines connaissances linguistiques dont la grammaire. Enfin, dans les années 2000 et avec la création du CECRL, c'est la perspective actionnelle qui va dominer l'enseignement/apprentissage des langues.

2.5.4. Grammaire et approche actionnelle

L'approche actionnelle est la dernière méthode d'enseignement/apprentissage des langues connue à ce jour. Avec la perspective actionnelle et comme le précise le CECRL, l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues c'est de permettre aux apprenants de communiquer efficacement avec des locuteurs étrangers. La priorité devrait donc être donnée à la fluidité plutôt qu'à l'exactitude comme nous l'avons présenté précédemment. Cependant, cela n'exclut pas la mise en place d'enseignement/apprentissage de la grammaire en cours de langue. Gaonac'h (1991), à la suite de différentes études analysées dans son ouvrage *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, en conclut qu'acquérir une compétence de communication suppose une maîtrise minimale du code linguistique (la grammaire) et qu'il existe même une relation fonctionnelle entre l'aspect "communicatif" et ce code linguistique.

Dans l'approche actionnelle, la pratique pourrait se résumer ainsi : « la tâche d'abord, la grammaire ensuite », pour reprendre le titre de Pluskwa et al. Enseigner la grammaire (effectuer des exercices de grammaire, apprendre des règles de grammaire etc....) avant toute situation de communication ne fonctionnerait pas. La méthode traditionnelle l'a d'ailleurs montré puisqu'avec elle, les apprenants étaient pour beaucoup en situation d'échec lorsqu'il fallait s'exprimer oralement. Malgré le développement de l'approche communicationnelle en cours de langues, Pluskwa et al. constatent en 2009 que nombreux sont les apprenants français qui, malgré plusieurs années à apprendre l'anglais avec des connaissances lexicales et grammaticales correctes, sont incapables d'utiliser l'anglais pour communiquer. L'idée de l'approche actionnelle c'est de mettre l'apprenant dans des situations d'interaction pour l'inciter à parler. L'apprentissage se fait dans l'interaction, dans une situation de communication, où l'accent est mis sur le sens. La grammaire est présente mais elle arrive en second lieu, pour donner des outils de communication supplémentaires à l'apprenant et lui permettre de réaliser la tâche demandée.

Il semblerait que cette approche soit davantage en lien avec le besoin de communication en anglais que nous retrouvons chez les apprenants adultes. Toutefois, comme nous l'avons constaté au moment de choisir notre sujet, les adultes ressentent ce besoin d'effectuer des exercices de grammaire, en dehors d'une tâche ou d'une situation de communication. Comment expliquer cela ?

2.5.5. Représentations de la grammaire

L'une des réponses pourrait se trouver dans les représentations de la grammaire chez ces apprenants. A la suite d'une étude, Fougerouse (2001) nous indique que :

Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique [...] **Ce retour en force de la grammaire dans la classe de langue paraît correspondre aux attentes des apprenants, car c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part.** Elle devance le lexique et la civilisation, la phonétique n'apparaissant pas comme primordiale. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants. (Fougerouse, 2001)

Outre le fait que la grammaire soit importante chez les enseignants, celle-ci semblerait également occuper une place importante dans l'esprit des apprenants, malgré l'évolution de la place accordée à la grammaire dans les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues. Il semblerait que cette évolution n'ait pas véritablement transformé les pratiques puisque, selon Fougerouse :

L'intérêt pour un enseignement de la grammaire basé sur l'apprentissage des règles et les exercices d'application ne s'est guère émoussé aussi bien chez les enseignants **convaincus de l'utilité de telles pratiques**, plus faciles à leurs yeux à mettre en œuvre et à contrôler, que chez les apprenants, voir les parents, **persuadés que les connaissances déclaratives peuvent garantir à elles seules leur utilisation à bon escient dans des situations de communication authentiques.** (Fougerouse, 2001)

Les apprenants auraient donc une représentation de la place de la grammaire dans leur apprentissage qui influencerait leur pratique. De même cette représentation se retrouve chez les enseignants qui vont intégrer des exercices de grammaire traditionnelle dans leur pratique. Cette représentation se retrouve également chez les concepteurs de manuels dédiés à l'apprentissage des langues, de l'anglais notamment, comme le montre Médioni (2018) qui a pu observer la présence de leçons de grammaire avec des exercices d'application dans plusieurs manuels d'anglais. Elle en déduit que ces manuels ne diffèrent pas des manuels plus anciens puisqu'ils invitent à mémoriser et reproduire les ressources grammaticales fournies comme « des formules toutes faites ». D'ailleurs, Forlot (2010) le souligne, « la méthode communicative, prônée dès la fin des années 1980 dans le système scolaire français, n'a en réalité eu qu'un très modeste impact sur la pédagogie des LVE en France ». Dans une enquête menée auprès de professeur stagiaire, il en ressort que pour 83% d'entre eux, l'enseignement d'une langue vivante étrangère serait centrée sur l'aspect grammatical au

collège. Ce chiffre passe à 67,6% au lycée. Ces chiffres sont élevés et montrent la domination de l'approche grammaticale dans l'enseignement d'une langue. Ceci pourrait renforcer la représentation future de ses apprenants pour qui tout apprentissage d'une langue doit intégrer une part élevée de grammaire ; représentation qui à termes pourrait potentiellement devenir une « norme ».

3. Problématique et hypothèses

3.1. Problématique

Au regard de nos différentes lectures, il semblerait que malgré une méthode d'enseignement/apprentissage des langues axée sur la compétence de communication, comme le prône d'ailleurs le CECRL avec la perspective actionnelle, la grammaire occupe toujours une place importante, aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. Une méthode peut évoluer mais les représentations des individus peuvent en parallèle rester statiques et ne pas prendre en compte cette évolution. L'apprenant peut se représenter la grammaire comme étant nécessaire à l'apprentissage de l'anglais mais il peut en avoir une représentation spécifique. Qu'est-ce que signifie « faire de la grammaire » ? C'est effectuer des exercices de grammaire ? C'est apprendre par cœur des règles de grammaire pour comprendre le fonctionnement d'une langue ? Autant de questionnement qui nous ont conduit à poser la problématique suivante :

Dans quelles mesures les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes français influencent-elles leur compétence de communication orale dans l'apprentissage de l'anglais ?

Quelles sont les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes qui apprennent l'anglais ? Comment ces représentations peuvent-elles influencer la prise de parole en anglais chez un apprenant adulte ? Quelle est la place accordée à la grammaire pour ces apprenants adultes ? Existe-t-il des spécificités dans l'apprentissage de l'anglais pour des apprenants français ? De même, les expériences vécues dans l'apprentissage de l'anglais pendant la scolarité influencent-elles l'apprentissage de la langue chez l'adulte et comment ? Ces représentations favorisent-elles des émotions négatives comme l'anxiété langagière chez ces apprenants ?

3.2. Hypothèses

Cette problématique nous mène vers les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : La grammaire est considérée par les apprenants comme une compétence essentielle dans la maîtrise de l'anglais ou de toute langue étrangère.

Hypothèse 2 : L'apprenant adulte pense que bien parler une langue c'est parler comme un natif. Cette représentation pourrait limiter ses interactions tant qu'il pense que le niveau du natif n'est pas atteint et développer une anxiété langagière chez l'apprenant.

Hypothèse 3 : Il existe un lien entre les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées pendant la scolarité des apprenants et leur rapport à la grammaire dans leur parcours d'apprentissage de l'anglais en centre de formation pour adultes, lien qui conduirait à une mauvaise estime de soi.

Hypothèse 4 : Développer les compétences grammaticales réduirait l'anxiété langagière chez ces apprenants et le risque de commettre des erreurs serait réduit.

4. Protocole de recherche

4.1. Objectif de la recherche

Notre recherche, rappelons-le, cherche à comprendre un phénomène, celui de comprendre comment les représentations de la grammaire de l'apprenant adulte français peuvent influencer ses prises de parole en interaction dans le cadre d'un apprentissage de l'anglais. En lien direct avec l'apprenant adulte et ses représentations, nous aurons besoin de recueillir essentiellement des données qualitatives. Plusieurs méthodologies de recherche peuvent répondre à cet objectif et nous allons présenter celle que nous avons retenue.

4.2. Méthodologie de recueil de données

Pour répondre à notre objectif de recherche, nous nous sommes appuyée sur plusieurs méthodes de recueil de données qualitatives qui vont se compléter :

- **Le questionnaire,**
- **L'entretien semi-directif,**
- **L'observation.**

Le questionnaire vise à mieux connaître le profil des apprenants adultes que nous avons choisi de cibler pour notre recherche. Il nous permettra d'obtenir des données concernant leur parcours d'apprentissage de l'anglais, leurs représentations de l'anglais, de la grammaire et la place de celle-ci dans l'acte de communication orale. Ce questionnaire va nous permettre de sélectionner ensuite des profils d'apprenants pour mener des entretiens semi-directifs. Ces entretiens visent à obtenir des informations plus détaillées, sur la base du questionnaire. Ils nous permettront également de décrire et de mieux comprendre le comportement des apprenants adultes en situation de communication orale dans la langue cible. Enfin, l'observation d'un atelier de conversation nous permettra d'observer l'apprenant en situation où il prend la parole en anglais, face à d'autres interlocuteurs et ainsi de mettre en lien son comportement et son discours (celui de l'entretien).

Nous pensons que les données qualitatives de notre enquête peuvent être complétées par quelques données quantitatives obtenues grâce au questionnaire et ainsi apporter des éléments complémentaires pour l'analyse des résultats. Ceci rejoint l'idée de Mialaret pour qui :

Toute recherche ne produit pas que des résultats quantitatifs : il faut tenir compte des résultats « qualitatifs » qui viennent moduler, modifier quelquefois, compléter les résultats quantitatifs. Inversement, dans une recherche de type qualitatif le chercheur est amené à considérer d'autres aspects de type quantitatif qui viendront enrichir l'interprétation des résultats qualitatifs. (Mialaret, 2014, p.31)

Lors de notre analyse, nous pourrions mettre en corrélation les données obtenues grâce au questionnaire avec les réponses aux entretiens et les observations effectuées.

4.2.1. Public et terrain de recherche

- **Le public :**

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée à un public d'adultes dont la langue maternelle est le français et qui suivent actuellement des cours d'anglais dans un centre de formation en langues. Il s'agit du centre *Universal Languages*, centre où nous avons effectué un stage d'observation pendant notre première année de Master DIDALAP. Les apprenants que nous avons ciblés sont des adultes ayant déjà suivi des cours d'anglais lors de leur scolarité (au collège, lycée, enseignement supérieur), ils n'en sont pas à leur premier apprentissage de l'anglais et sont âgés de 35 ans et plus.

- **Le terrain :**

Concernant le centre de formation *Universal Languages*, il faut savoir que celui-ci possède deux agences, la première basée à Toulouse et la seconde à Blagnac. Notre public cible comprend les apprenants inscrits au sein de ces deux établissements. Aucune distinction de lieu n'a été faite, sachant que les apprenants sont des habitants de Toulouse et des villes environnantes.

Universal Languages est un centre de formation linguistique créé en 2000 et basé à Toulouse. Lors de sa création, il s'agissait d'une franchise de *Wall Street Institute*²⁰. C'est en décembre 2014 que son dirigeant a choisi de quitter la franchise pour créer son propre centre de formation en langues qu'il nommera *Universal Languages*. Ce centre de formation propose essentiellement des cours d'anglais, environ 90 % de son activité, mais d'autres langues peuvent être enseignées comme l'espagnol, l'allemand, l'italien ou encore le français langue

²⁰ Wall Street Institute est aujourd'hui connu sous le nom de Wall Street English. Il s'agit d'un centre de formation proposant des cours d'anglais uniquement, disposant de plusieurs franchises dans le monde entier et de sa propre méthode d'enseignement (*The Wall Street English Method*).

étrangère. L'équipe de formateurs se compose de 4 personnes en CDI, mais également de formateurs intervenant en tant qu'auto-entrepreneurs.

Concernant la démarche pédagogique, *Universal Languages* utilise la méthode du *blended learning* qui propose des parcours individualisés pour chaque apprenant. La méthode la plus utilisée est la méthode **Touchstone**²¹ proposée par *The Cambridge University* et alignée sur l'échelle des niveaux du CECRL. C'est une méthode qui intègre à la fois des temps de formation à distance via le module correspondant, et des temps de cours en présentiel, cours individuels avec un formateur du centre. Lorsque l'apprenant a suivi deux unités de son module de formation en ligne, il va pouvoir rencontrer son formateur pour une heure en présentiel afin de revoir ces deux unités. Les cours individuels sont privilégiés pour répondre aux besoins et au parcours de chaque apprenant. Cependant, un même apprenant ne sera pas suivi par un seul et même formateur tout au long de son parcours. Il rencontrera différents formateurs afin de se familiariser avec les locutions de chacun et éduquer son oreille aux différents accents anglais possibles.

En parallèle et en complément de la méthode *Touchstone*, des cours en face à face sont proposés aux apprenants. Il s'agit de cours individuels préparés par le formateur. C'est lui qui va élaborer sa séance de cours en fonction du niveau de l'apprenant, de sa situation dans son parcours de formation et il choisira le thème du cours, les ressources, les supports utilisés etc... de manière totalement autonome.

4.2.2. Contraintes à prendre en compte

Lors de notre enquête de terrain, nous avons dû nous adapter au contexte sanitaire lié à la Covid 19. Le centre ayant dû fermer ses portes au public, tout était fait à distance. Cela nous a contraint à nous organiser en fonction, notamment pour la prise de contact avec le centre de formation, essentiellement par mail. De même, pour l'administration du questionnaire, nous nous devions de créer un questionnaire pouvant être diffusé en ligne. La crise sanitaire a eu un fort impact sur notre enquête de terrain, mais aussi sur l'activité économique du centre. A l'heure où nous écrivons ce mémoire, il faut savoir que le centre *Universal Languages* n'existe plus. La pandémie l'a contraint à réduire considérablement son activité entre 2020 et 2021 ce qui a finalement conduit à sa liquidation. Cette situation a été ressentie lors de notre recherche de terrain car le nombre d'apprenants que nous souhaitions interroger et qui était assez représentatif au départ (plus de 100 apprenants en cumulant Toulouse et Blagnac) s'est réduit considérablement. De même, prendre contact avec les formateurs n'était pas évident car ils ont dû chercher un nouvel emploi. Certains qui étaient des locuteurs natifs sont retournés dans

²¹Cf. Annexe n°3, p.132 : Présentation de la méthode *Touchstone*

leur pays d'origine, d'autres ont changé d'activité et n'étaient pas facilement joignables. Malgré cette situation, nous avons réussi à nous adapter et à collecter suffisamment de données pour constituer notre corpus de recherche.

4.2.3. Enquête par questionnaire

- **Élaboration du questionnaire**

La première étape de notre enquête de terrain a été l'élaboration d'un questionnaire²². Ce questionnaire a été réalisé avec *Google Forms* et diffusé par courriel dans un souci de praticité, à la fois pour nous enquêteurs, et pour les enquêtés, c'est-à-dire les apprenants. Effectivement, une diffusion en ligne simplifie les démarches : elle offre un gain de temps mais aussi une certaine liberté en termes d'organisation. Les apprenants peuvent y répondre en fonction de leurs disponibilités quel que soit l'endroit où ils se trouvent. De plus, cette option augmente les chances d'obtenir des réponses. Ajoutons que la diffusion d'un questionnaire en ligne avec *Google Forms* facilitera le traitement des données par la suite.

Le but du questionnaire était d'obtenir le profil des apprenants, leur biographie langagière et culturelle ainsi que leurs représentations générales sur l'anglais, la grammaire et le niveau requis pour pouvoir communiquer en anglais. Il devait également nous permettre de sélectionner les profils d'apprenants correspondants exactement à notre public cible, c'est-à-dire des apprenants ayant le français pour langue maternelle, ayant déjà suivi des cours d'anglais dans leur scolarité et âgés d'au moins 40 ans et pouvant par la suite participer à des entretiens et/ou à un atelier de conversation que nous observerons.

Pour plus de clarté, notre questionnaire, composé de 35 questions, a été divisé en 5 rubriques que nous avons intitulées :

- 1/ Biographie langagière,
- 2/ Représentations et rapport à l'anglais,
- 3/ Représentations de la grammaire,
- 4/ L'apprenant face à l'oral,
- 5/ Identité.

- **Biographie langagière :**

Pour la première rubrique, nous avons posé 7 questions fermées afin de connaître quelles sont les différentes langues parlées par les personnes interrogées et obtenir des informations

²²Cf. Annexe n°4, p.134 : Questionnaire à destination des apprenants

sur leur parcours antérieur d'apprentissage de l'anglais. Nous avons opté pour des questions fermées à choix multiples afin de faciliter l'analyse des données et nous situer dans un cadre précis.

- Q1 : Quelle est votre langue maternelle ?

Cette question est nécessaire pour vérifier que la personne interrogée a bien pour langue maternelle le français. Dans le cas contraire, le questionnaire ne sera pas retenu pour l'analyse des données.

- Q2 : Parmi les propositions suivantes, cochez-la ou les autres langues que vous parlez.

Cette question servira à établir la biographie langagière de chaque apprenant et nous permettra de savoir si l'apprenant est monolingue ou plurilingue car cela pourrait avoir une influence sur la représentation de la grammaire.

- Q4, Q5 et Q6 : Avez-vous suivi des cours d'anglais pendant votre scolarité ? Si oui, pouvez-vous préciser à quel(s) niveau(x) de scolarité ? Si oui, pouvez-vous préciser à quelle période étiez-vous scolarisé(e) ?

La question 4 est essentielle pour notre recherche afin de déterminer si l'apprenant fait partie de notre public cible puisque nous nous intéressons aux apprenants adultes suivant des cours d'anglais et ayant déjà suivi des cours dans leur scolarité. Une personne qui répond « non » à cette question ne fera pas partie des données qui seront analysées. Les questions 5 et 6 permettent non seulement de situer les périodes de scolarité des apprenants et ainsi les relier aux méthodes d'enseignement/apprentissage de l'anglais en vigueur, mais aussi de voir s'ils ont suivi plusieurs années d'études de la langue.

- Q7 : Quel souvenir avez-vous gardé de ces cours d'anglais ?

Nous souhaitons faire appel ici aux souvenirs des apprenants afin de connaître quelle est l'image qu'ils gardent de leurs cours d'anglais et quel lien peut-il y avoir entre leurs représentations du passé et leur ressenti, affect. Gardent-ils une image plutôt positive, plutôt négative ? Cela a-t-il potentiellement un impact sur la formation suivie à l'âge adulte ?

- **Représentations et rapport à l'anglais :**

La seconde rubrique se compose de 6 questions, 2 ouvertes et 4 fermées, axées sur les représentations des apprenants et leur rapport à l'anglais. Les questions ouvertes permettent aux apprenants de répondre librement en utilisant les mots de leur choix et d'obtenir ainsi des

données qualitatives plus précises qui nous permettront de mieux comprendre le phénomène observé.

- Q8 et Q9 : De manière générale, aimez-vous les langues étrangères ? Aimez-vous l'anglais ?

Ces questions permettent en quelque sorte d'introduire cette seconde rubrique, plus axée sur le rapport à l'anglais, les représentations de l'anglais. Il s'agit d'une composante affective, une représentation actuelle de l'anglais, par opposition à la représentation du passé soulevée dans la question 7.

- Q10 : Qu'évoque pour vous la langue anglaise ?

Nous faisons ici le choix d'une question ouverte afin de laisser une entière liberté de réponse aux personnes interrogées et ainsi obtenir une réponse personnelle, élément important pour étudier les représentations qui, rappelons-le, sont propres à chaque individu.

- Q11 et Q12 : Pour vous, l'anglais est une langue plutôt Et pouvez-vous expliquer pourquoi ?

La question 11 nous permettra de voir si les apprenants considèrent l'anglais comme une langue plutôt facile ou difficile à apprendre et à quel degré. Pour cela, nous nous sommes basées sur une échelle de Likert en 5 points avec les propositions suivantes : très facile à apprendre, facile à apprendre, moyennement facile à apprendre, difficile à apprendre ou très difficile à apprendre. Ensuite nous demandons à l'apprenant de justifier sa réponse par le biais d'une question ouverte. Cela fait partie des représentations possibles que peuvent avoir les apprenants sur l'apprentissage de l'anglais et il nous semble intéressant qu'ils puissent se justifier avec leurs propres mots.

- Question 13 : Pour vous, savoir parler anglais c'est avant tout : Avoir une bonne prononciation Parler comme un natif Ne pas faire d'erreurs Savoir se faire comprendre Autre(s), précisez :

En proposant cette question avec différents items, nous cherchons à déterminer quelle est la représentation la plus citée quant au fait de savoir parler anglais. La réponse obtenue pourra nous permettre de faire un lien avec les réponses des apprenants concernant leur pratique orale de l'anglais et ainsi vérifier si un lien de corrélation existe ou non.

- **Représentations de la grammaire**

La troisième rubrique se compose de 7 questions au sujet des représentations des apprenants sur la notion de grammaire en lien avec l'apprentissage de l'anglais. Quelle est la place qui lui est accordée dans leur parcours d'apprentissage ? Deux questions sont ouvertes, quatre sont des questions à choix multiples et une question demande à l'apprenant de classer des éléments de l'apprentissage de l'anglais par ordre d'importance.

- Q.14 : Selon vous, qu'est ce qui est le plus important dans l'apprentissage de l'anglais ? (Classer les propositions suivantes de 1 à 8, 1 étant le plus important) le vocabulaire la grammaire la lecture et compréhension de textes l'écoute et la compréhension de l'oral la prononciation les situations où vous devez vous exprimer à l'oral la culture, les faits culturels rédiger un écrit professionnel (du courriel au rapport, projet...)

En posant cette question, nous voulons savoir quels critères sont les plus importants aux yeux des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais et ainsi voir le positionnement de la grammaire par rapport aux autres compétences travaillées en cours d'anglais.

- Q.15 : Qu'évoque pour vous la notion de « grammaire » ?

Nous avons fait le choix de poser cette question de manière ouverte pour comprendre ce que représente la grammaire pour chacun des apprenants en leur laissant la liberté d'utiliser les mots qu'ils souhaitent.

- Q16 : En langue française, comment évalueriez-vous votre niveau en grammaire ? et Q17 : Pensez-vous que maîtriser la grammaire française est nécessaire pour communiquer oralement ?

Pour ces 2 questions nous nous sommes basée sur une échelle de Likert en 5 points afin de connaître la place qu'occupe la grammaire dans la langue maternelle des apprenants (le français) et si sa maîtrise est nécessaire pour communiquer dans cette langue. Les réponses pourront nous permettre de comparer l'image de la grammaire du français avec celle de l'anglais chez nos répondants.

- Q18 : Pour vous, combien de temps l'enseignement de la grammaire devrait-il occuper dans le temps alloué à l'apprentissage de l'anglais ? Moins de 10 % 10 à 25 % 25 à 40 % 40 à 50 % plus de 50 %

En demandant à la personne interrogée un pourcentage de la durée à accorder selon eux à l'enseignement de la grammaire, cela nous permet d'avoir une donnée

quantitative et de mesurer d'une certaine manière l'importance ou non accordée à la grammaire dans l'apprentissage de l'anglais.

- Q19 : Dans votre apprentissage actuel de l'anglais, diriez-vous que la place accordée à la grammaire est suffisante ? Q20 : Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

Nous cherchons ici à connaître l'opinion des apprenants par rapport à la place de la grammaire dans leur apprentissage actuel de l'anglais. Cette variable pourra être corrélée avec la tranche d'âge dans laquelle se situe l'apprenant, mais aussi avec la question précédente (Q.18). La question ouverte nous permettra de comprendre la réponse donnée à la question précédente et de vérifier si d'autres éléments peuvent intervenir dans les représentations de la grammaire de chaque apprenant.

- **L'apprenant face à l'oral**

La quatrième rubrique se compose de 12 questions qui vont nous permettre de connaître la posture de l'apprenant vis-à-vis de sa pratique orale de l'anglais ; avec 10 questions à choix multiples et 2 questions ouvertes.

- Q21. Pour vous, de manière générale, que signifie « parler » ?

Nous faisons le choix ici d'une question ouverte afin de laisser chaque apprenant répondre librement et nous révéler le sens attribué au mot "parler". En effet, d'une personne à une autre ce terme peut représenter différentes idées qu'il serait intéressant d'analyser par la suite.

- Q22 : Êtes-vous amené(e) à parler anglais en dehors de votre formation ? Q23 : Si oui, dans quel(s) contexte(s) ?

Nous chercherons à savoir quelle est la place de l'anglais dans la vie de nos apprenants. Est-ce une langue qu'ils sont amenés à parler ou pas ? Si c'est le cas, nous aimerions savoir si c'est plutôt dans un cadre professionnel, usage le plus fréquent en France comme nous avons pu le voir dans notre revue de la littérature.

- Q24 : Généralement, comment vous sentez-vous lorsque vous devez vous exprimer oralement en anglais ?

Avec cette question à choix multiples, nous voulons en savoir plus sur l'affect de nos apprenants, notamment le lien entre l'affect et la prise de parole en anglais.

- Q25 : Comment évalueriez-vous votre niveau d'anglais à l'oral ?

Nous avons utilisé une échelle de Likert en 5 points pour connaître l'estime de soi des apprenants notamment en ce qui concerne l'image qu'ils ont de leur niveau en anglais et plus spécifiquement à l'oral. Cela rejoint la question 24 orientée également sur l'affect des apprenants.

- Q26 et Q27 : Situations d'utilisation de l'anglais oral et ressenti.
Toujours en lien avec l'affect des apprenants, nous souhaitons connaître leur positionnement lorsqu'ils doivent parler en anglais dans une situation précise et voir ainsi si leur ressenti change selon la situation, lors d'un atelier de conversation en centre de formation ou dans un contexte plus informel mais face à un locuteur natif. Comment se considère-t-il face à la prise de parole dans une conversation en anglais ?
- Q.28 et Q29 : Obstacles liés à la prise de parole en anglais
Ces questions vont permettre aux apprenants d'expliquer ce qui rend difficile leur prise de parole en anglais. Elles peuvent être reliées aux ressentis décrits dans les questions 26 et 27.
- Q30, Q31 et Q32 : Place de l'oral dans l'apprentissage
Ces questions ont été regroupées car elles visent directement à comprendre comment les apprenants perçoivent le fait de communiquer oralement en anglais. Qu'est-ce qui est le plus important pour eux et est-ce que la formation leur semble suffisante pour atteindre l'objectif de mieux parler anglais ?

- **Identité**

La dernière rubrique se compose de 3 questions qui vont nous permettre de dresser le profil des apprenants en fonction de leur âge, leur statut professionnel et la ou les raisons de leur inscription en formation d'anglais. Le genre n'étant pas une variable pouvant exercer une influence sur l'analyse des données récoltées nous n'avons pas poser de question à ce sujet. Une rubrique « pour aller plus loin » a été ajoutée à la fin du questionnaire afin de demander aux apprenants s'ils souhaitent justement aller plus loin dans cette étude en participant à un entretien et en leur laissant la possibilité de fournir leur adresse électronique pour un contact ultérieur.

- **Diffusion du questionnaire :**

Nous avons adressé ce questionnaire à toutes les personnes en formation au sein du centre *Universal Languages*, le tout avec l'accord préalable du responsable pédagogique que nous

avons contacté par mail. Précisons ici que le questionnaire, dans le cadre de notre recherche, correspond davantage à un mode d'enquête interne à une organisation, ici *Universal Languages*. De ce fait, il ne se pose pas de questions quant à la constitution d'un échantillon et à sa représentativité statistique. Au total, il y avait exactement 67 apprenants inscrits lorsque nous avons diffusé notre questionnaire le 12 avril 2021 (47 à Toulouse, 20 à Blagnac). A cette période, le centre était fermé au public, compte tenu de la situation sanitaire donc tout se faisait à distance. Nous avons transmis le questionnaire par mail à la responsable pédagogique qui ensuite l'a relayé aux assistantes pédagogiques pour l'envoyer aux apprenants via leurs adresses mails. Nous avons mis du temps à obtenir des réponses. La première semaine, seulement 6 personnes avaient répondu. Il nous a fallu relancer à trois reprises les apprenants par l'intermédiaire du centre qui disposait de leurs adresses mails. Par souci d'éthique et pour respecter les données personnelles des apprenants, nous n'étions pas en mesure d'obtenir leurs adresses mails. Malgré nos relances, nous avons obtenu 30 réponses seulement fin mai 2021, soit un taux de réponse de 45%.

4.2.4. Enquête par entretien semi-directif

Au départ, nous souhaitions organiser un *Focus group*. Il s'agit d'une technique d'entretien de groupe, un groupe de discussion semi structuré, modéré par un animateur neutre et qui a pour but de collecter des informations sur un nombre limité de questions définies à l'avance. Kitzinger et al. (2004) nous expliquent comment mettre en œuvre cette méthode d'enquête. Nous souhaitions ainsi réunir un groupe d'adultes homogènes, minimum 5 personnes et maximum 8, dont la langue maternelle est le français, et qui apprennent l'anglais au sein d'*Universal Languages*. Le but était de leur poser des questions (5 questions maximum que nous aurons préparées au préalable) et de les laisser discuter, parler de leurs expériences, observer leurs réactions, savoir ce qu'ils pensent... en lien avec notre sujet de mémoire. Malheureusement, cette technique d'entretien n'a pas pu être réalisée du fait du contexte sanitaire d'une part, puisque le centre étant fermé au public, il aurait été difficile de l'organiser en présentiel comme nous le souhaitions. D'autre part, à l'issue du questionnaire le nombre d'apprenants ayant répondu positivement à notre demande d'entretien était insuffisant. Sur les 30 personnes ayant répondu au questionnaire, 7 personnes ont accepté d'être recontactées pour un entretien. Sur ces 7 personnes, une n'a pas laissé son adresse électronique, elle n'a pas pu être contactée. Une autre était âgée de 20 ans ce qui ne correspondait pas à notre public cible. Nous avons donc contacté les 5 personnes restantes et sur ces 5 personnes, 3 seulement nous ont répondu et ont accepté de participer à un entretien. Avec 3 personnes, organiser un *Focus group* ne nous a pas semblé pertinent. Nous avons donc choisi de réaliser à la place des entretiens semi-directifs avec ces 3 apprenants.

Afin de compléter nos données, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'interroger un ou deux formateurs du centre pour obtenir leurs points de vue par rapport à notre questionnement.

- **L'entretien semi-directif à destination des apprenants**

L'entretien semi-directif, bien qu'étant libre, suit une forme de plan préétabli par le chercheur, notamment dans l'ordre des questions à poser (Blanchet, 2000 : 45). Les questions posées sont des questions ouvertes élaborées en lien avec notre questionnaire afin de compléter les réponses obtenues et d'obtenir plus d'informations de la part des enquêtés. Nous avons donc élaboré une grille d'entretien²³ pour nous guider dans cette démarche. Nous avons d'abord vérifié que les trois apprenants retenus avaient bien le profil recherché, ce qui était le cas. Ensuite, nous les avons contactés par mail afin de convenir d'un rendez-vous soit par téléphone, soit en ligne en créant une salle virtuelle Zoom. Deux ont opté pour un entretien virtuel et le troisième a opté pour un entretien téléphonique. Les entretiens durent une quarantaine de minutes en moyenne ce qui est une durée suffisante pour obtenir des données pouvant être analysées. Des entretiens trop courts ne nous auraient pas permis d'obtenir de données suffisamment exploitables pour notre analyse. A l'inverse, des entretiens trop longs auraient été difficilement analysables avec un risque de nous écartier de notre sujet de recherche. Précisons que l'une des personnes interrogées avait terminé sa formation depuis près d'un an au moment de l'entretien. Nous avons donc adapté nos questions pendant l'entretien, chose qui nous a été possible en choisissant la technique de l'entretien semi-directif puisqu'elle permet justement de compléter ou modifier les questions lors de l'entretien, en fonction du discours de l'enquêté. Les autres personnes ont été interrogées alors qu'elles étaient toujours dans leur parcours de formation en anglais. Nous avons d'abord rappelé l'objectif de l'entretien pour notre recherche et ensuite nous avons posé des questions biographiques afin de préciser le profil de chaque apprenant que nous avons pré établi grâce aux réponses du questionnaire. Cela nous a permis d'échanger avant de rentrer dans le vif du sujet et de mettre la personne à l'aise. Ensuite, chaque entretien a été enregistré, après avoir obtenu l'accord des apprenants et après avoir précisé que les données collectées seront confidentielles, anonymes et uniquement destinées à l'élaboration de notre mémoire.

²³ Cf. Annexe n°5, p.141 : Grille d'entretien vierge à destination des apprenants

- **L'entretien semi-directif à destination des formateurs**

Pour nous guider, nous avons élaboré une grille d'entretien spécialement conçue pour les formateurs²⁴ afin de compléter nos données d'enquête. Pour des raisons personnelles, nous avons dû interrompre notre travail de recherche pendant près d'un an. Nous avons donc interrogé les formateurs à la reprise de notre enquête, en mai 2022 et à cette période, les formateurs n'étaient plus en activité au centre de formation *Universal Languages* qui, fin 2021 a été mis en liquidation. Il ne nous a pas été facile de trouver deux formateurs à interroger puisque certains étaient retournés dans leur pays d'origine et les autres n'étaient pas facilement joignables. Nous ne disposions pas de leurs coordonnées. C'est par l'intermédiaire de la formatrice qui avait accepté d'être interviewée que nous avons pu obtenir un entretien avec un deuxième formateur. Le premier entretien a été réalisé par téléphone et le second en visioconférence via Zoom. Là aussi, nous avons d'abord rappelé l'objectif de l'entretien pour notre recherche et ensuite nous avons posé des questions biographiques afin de pouvoir établir le profil de chaque formateur. Ensuite chaque entretien a été enregistré, après avoir obtenu l'accord des formateurs et après avoir précisé que les données collectées seront confidentielles, anonymes et uniquement destinées à l'élaboration de notre mémoire.

4.2.5. L'observation d'un atelier de conversation

Nous avons fait appel à une autre méthode de recueil de données très utilisée dans les sciences humaines et sociales et qui est celle de l'observation. En effet, l'observation est une méthode adaptée pour étudier le comportement et les conduites humaines dans un contexte précis et vient compléter les déclarations de comportement obtenues lors des entretiens et via le questionnaire. Selon Massonnat (2013), l'observation est un mode d'approche spécifique de l'activité humaine permettant ainsi de voir s'il existe des décalages entre ce que dit l'être humain et ce qu'il montre au travers de son comportement. Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu réunir un petit groupe d'adultes dont certains participants sont les personnes interrogées en entretien et ainsi observer leur comportement, leur attitude lors d'un atelier de conversation en anglais proposé par le centre de formation (en situation de communication et donc de production orale en interaction). Afin d'établir un cadre précis pour notre recherche, une grille d'observation²⁵ a été réalisée au préalable avec une liste précise des éléments à observer, notamment :

- Le nombre de prises de parole et leurs moments (après avoir été interrogé ou non...),
- L'aisance et la précision à l'oral,

²⁴ Cf. Annexe n°6, p.143 : Grille d'entretien vierge à destination des formateurs

²⁵ Cf. Annexe n°7, p.145 : Grille d'observation vierge

- Le nombre d'hésitations,
- L'utilisation du français,
- Les erreurs de grammaire,
- Les pratiques d'autocorrection,
- L'utilisation de phrases simples,
- L'utilisation de phrases complexes,
- L'intervention du formateur et son temps de parole.

En parallèle, nous avons également pris des notes sur le contenu de leurs propos racontant leur expérience de l'apprentissage de l'anglais, leurs représentations et opinions ainsi que tout élément pouvant intéresser notre recherche.

Cette technique de l'observation nous permettra de faire un lien entre les éléments obtenus lors des entretiens et le comportement en pratique. Ce qui a été dit est-il vérifiable en situation ou pas ?

- **Organisation de l'atelier de conversation :**

Comme nous n'avions pas pu organiser de *focus group* nous avons saisi l'opportunité de l'atelier de conversation pour inciter les apprenants à parler de leur apprentissage de l'anglais. Ainsi, le thème de la discussion proposé par le centre était : « *Your experience learning English* ». Ce thème était visible par les apprenants au moment de leur inscription à l'atelier. Compte tenu de la situation sanitaire, l'atelier de conversation s'est déroulé à distance sur une salle virtuelle Zoom. Il a eu lieu le 6 juillet 2021 de 18h à 19h. Six participants se sont inscrits à l'atelier, mais le jour J, seulement trois personnes étaient présentes, dont une seule que nous avons interrogée en entretien. Comme nous voulions essentiellement observer le comportement des personnes interrogées pour les comparer à leur discours nous nous sommes focalisées davantage sur cette apprenante. Cependant, il nous a paru intéressant d'avoir un groupe hétérogène puisque différent de notre public cible, et d'analyser leur comportement pendant cette discussion.

En tant qu'observatrice, nous étions en retrait et afin de ne pas perturber ou mettre mal à l'aise les participants, nous n'avons pas allumé notre webcam. Nous ne sommes pas intervenue dans la discussion. Seuls les apprenants et le formateur parlaient. Nous n'avions pas influencé le formateur quant au choix des questions posées pendant la discussion. Il était entièrement libre. Ainsi, au-delà de les faire parler en anglais (but de l'atelier), il y avait aussi un objectif d'en apprendre davantage sur leur expérience dans l'apprentissage de l'anglais. Cependant, il est important de noter qu'ici, les apprenants devant s'exprimer entièrement en anglais, nous n'attendons pas d'explications ou de détails aussi poussés que s'ils parlaient dans leur langue maternelle. Il ne s'agit pas d'un entretien mais bien d'une observation où nous relèverons

également certains éléments de langage concernant leur expérience dans l'apprentissage de l'anglais. Le fait que l'atelier se soit déroulé à distance, nous a permis d'effectuer un enregistrement audio de la discussion via un dictaphone, ceci après avoir demandé verbalement l'accord des participants et après avoir précisé que les données collectées seront confidentielles, anonymes et uniquement destinées à l'élaboration de notre mémoire.

Pour résumer, notre corpus est constitué de données qualitatives et quantitatives issues du questionnaire, de données qualitatives issues des différents entretiens semi-directifs ainsi que des données recueillies lors de l'observation de l'atelier de conversation. Le questionnaire va nous permettre d'obtenir des premières données sur les profils des apprenants et leurs représentations de l'anglais, de la grammaire et de la production orale. Ce questionnaire va ensuite servir de base pour les entretiens semi-directifs qui viendront compléter et préciser les réponses au questionnaire. Enfin, l'observation de l'atelier de conversation va nous permettre d'analyser le comportement des apprenants en pratique, en lien avec le discours obtenu grâce aux entretiens. Ces différentes méthodes d'enquête sont donc complémentaires et adaptées, selon nous, à une recherche qualitative portant sur des représentations.

5. Résultats et analyse

A l'issue de notre enquête de terrain, nous avons recueilli différentes données constituant ainsi notre corpus. Celui-ci se compose :

- Des 30 réponses obtenues au questionnaire diffusé auprès des apprenants inscrits chez *Universal Languages*,
- De trois entretiens semi-directifs auprès d'apprenants,
- De deux entretiens semi-directifs auprès de formateurs,
- Des données issues de l'observation d'un atelier de conversation organisé par *Universal Languages*.

Rappelons qu'en cherchant à comprendre comment les représentations de la grammaire peuvent influencer l'apprentissage de l'anglais et les capacités à s'exprimer dans une situation d'interaction, nous nous inscrivons dans une approche compréhensive. Notre analyse sera donc compréhensive et dans cette optique, adopter une démarche inductive nous semble le plus approprié. Opter pour cette démarche va nous permettre de trouver les causes du phénomène étudié mais aussi de donner des explications possibles à des effets observés.

Ainsi, nous nous sommes inspirée de l'approche générale d'analyse inductive de Thomas (2006), rapportée par Blais et Martineau (2006). Selon eux, cette approche vise « à donner du sens à un corpus de données brutes mais complexes » (2006, p.2). De plus, elle « se veut relativement simple et détaillée pour le chercheur débutant, qu'il s'agisse pour lui d'analyser du verbatim d'entretien, des documents ou des notes d'observation » (Blais et Martineau, 2006, p.14). Avec une analyse inductive, nous pourrions traiter nos données qualitatives et tenter d'en donner un sens. En utilisant cette démarche d'analyse inductive et tout en nous adaptant à notre objectif de recherche et à notre corpus de données, nous avons tenté de respecter les différentes étapes prévues par Thomas (2006, cité dans Blais et Martineau, 2006) à savoir :

- Étape 1 : Préparer les données brutes
- Étape 2 : Faire une lecture attentive et approfondie
- Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories
- Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories.

Dans un premier temps nous allons analyser les données issues du questionnaire, ensuite nous procéderons à l'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des apprenants et formateurs, puis nous terminerons avec l'analyse de l'observation d'un atelier de conversation organisé par *Universal Languages*. Ces différentes données seront analysées de manière

isolée d'une part, puis, d'autre part, nous allons les confronter afin d'obtenir des éléments de réponses supplémentaires.

5.1. Résultats et analyse de l'enquête par questionnaire

Afin d'analyser les données issues du questionnaire et, à dominante qualitative, nous allons procéder à une double analyse. En effet, nous utiliserons tout d'abord la méthode du tri à plat, puis celle du tri croisé.

Le tri à plat va nous permettre dans un premier temps d'avoir une connaissance des données recueillies, d'obtenir une description, question par question, et ainsi d'avoir une idée globale de ce qui ressort du questionnaire. Ensuite, dans le but de réaliser une analyse plus approfondie, nous procéderons à un tri croisé de nos données pour croiser deux variables et ainsi observer le lien qu'il pourrait y avoir entre elles.

Nous retiendrons uniquement les réponses des personnes correspondant à notre public cible et remplissant les critères suivants :

- Avoir le français pour langue maternelle,
- Avoir déjà suivi des cours d'anglais pendant la scolarité,
- Avoir plus de 35 ans.

En filtrant les réponses selon ces critères, nous obtenons au total 23 apprenants, soit environ 76% des personnes interrogées.

5.1.1. L'analyse par tri à plat

5.1.1.1. Profil général des apprenants interrogés

Nous nous basons ici sur les réponses aux questions posées à la fin du questionnaire pour mieux connaître le profil des apprenants, à savoir la tranche d'âge et la situation professionnelle.

- **Question 33 : Tranche d'âge**

Pour cette question nous avons choisi d'établir deux graphiques, le premier en conservant la totalité des réponses obtenues et le second en nous basant uniquement sur les réponses des 23 apprenants correspondant à notre public cible afin de mieux connaître l'âge des apprenants inscrits chez *Universal Languages*.

33 : Répartition par tranche d'âge

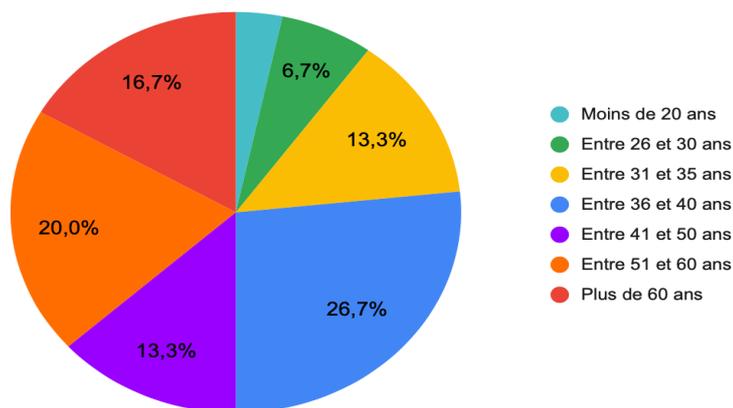


Figure 4 : Répartition par tranche d'âge des 30 apprenants ayant répondu au questionnaire

Ce graphique montre une population d'apprenants assez hétérogène compte tenu de la tranche d'âge avec toutefois une majorité âgée de plus de 35 ans puisqu'ils représentent au total 76% des répondants. Cependant, nous ne pouvons déclarer que cet échantillon est représentatif de la population apprenante chez *Universal Languages*, pour rester dans notre contexte, puisque nous n'avons pas les chiffres avec l'âge de tous les apprenants inscrits au moment de notre enquête.

33. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

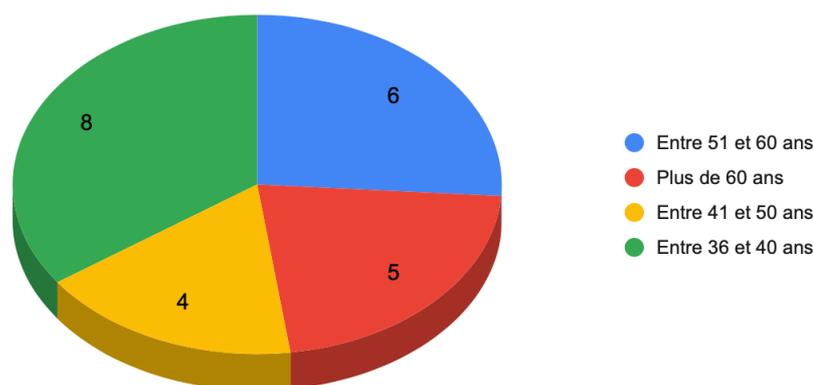


Figure 5 : Répartition par tranche d'âge des 23 apprenants correspondant à notre public cible

La tranche d'âge la plus représentée est celle des 36-40 ans ; mais globalement, notre échantillon se compose de 12 apprenants de moins de 50 ans et de 11 apprenants de plus de 50 ans, soit une quasi-égalité entre ces deux tranches d'âge.

- **Question 34 : Situation professionnelle**

La majorité des apprenants inscrits chez *Universal Languages* sont des actifs, avec 63 % de salariés, suivis des demandeurs d'emploi avec 20% des répondants.

34. Quelle est votre situation professionnelle actuelle ?

30 réponses

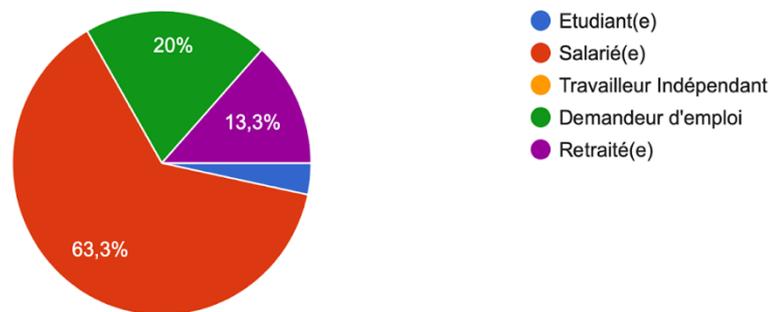


Figure 6 : Répartition des apprenants par situation professionnelle

5.1.1.2. Leur biographie langagière

- **Question 1 : Quelle est votre langue maternelle ?**

Sur la totalité des répondants, une seule personne a déclaré avoir pour langue maternelle une autre langue que le français, à savoir l'arabe. Tous les autres sont des francophones apprenant l'anglais. En ayant sélectionné uniquement les réponses des apprenants correspondant à notre public cible, cela implique que pour la suite des analyses, 100% des répondants ont pour langue maternelle le français.

- **Question 2 : Quelles sont les autres langues que vous parlez ?**

Tout d'abord, à partir des réponses obtenues à cette question, nous avons voulu connaître le nombre de langues parlées par les répondants en plus du français, leur langue maternelle. Plus de 90% des répondants parlent au moins une langue étrangère, en tenant compte de l'anglais, langue actuellement apprise. Cependant, malgré le fait que tous les répondants soient dans un parcours d'apprentissage de l'anglais, deux personnes ont considéré qu'elles ne parlaient pas d'autres langues en dehors du français.

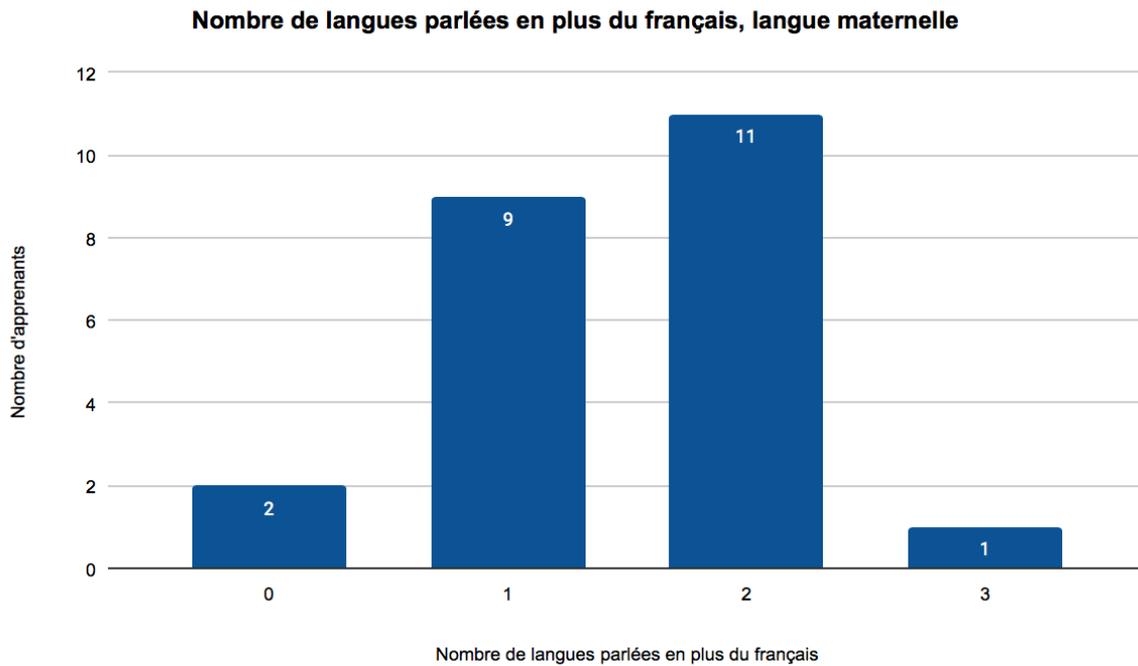


Figure 7 : Nombre de langues parlées par les apprenants

La figure suivante nous montre que l'anglais et l'espagnol sont les langues les plus parlées parmi notre échantillon d'apprenants.

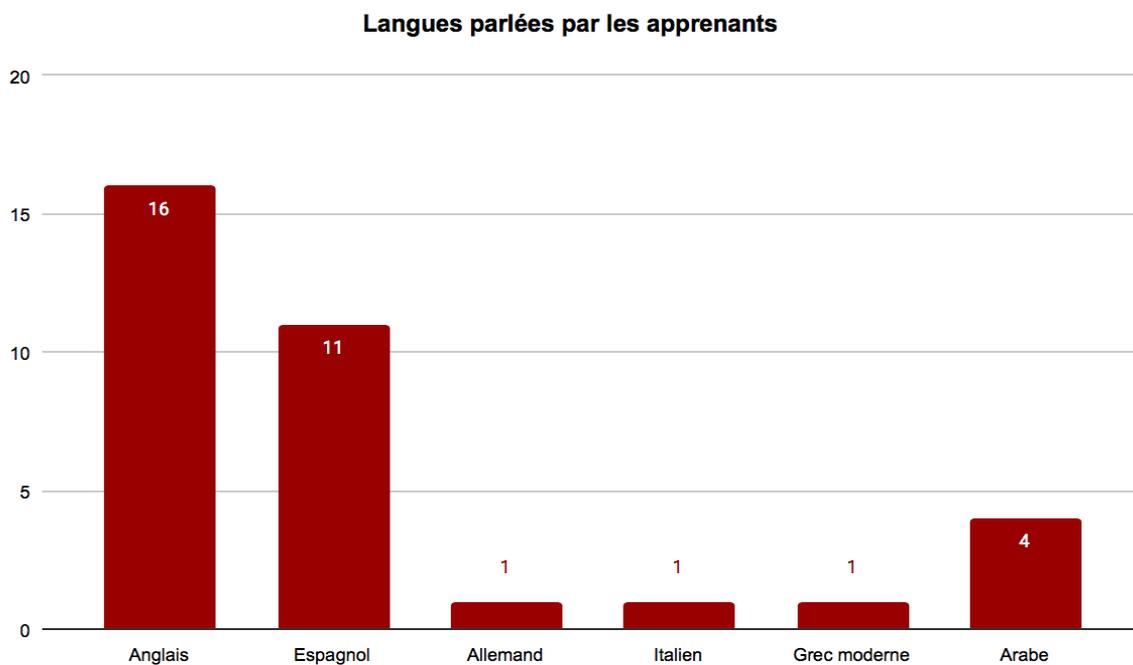


Figure 8 : Langues étrangères parlées par les apprenants interrogés

Cependant, il est intéressant de noter que sur les 23 apprenants, seulement 16 d'entre eux déclarent parler anglais alors que la totalité des répondants est inscrite dans un parcours d'apprentissage de l'anglais au moment de l'enquête. Cela signifie que 30% des répondants ne se considèrent pas comme parlant anglais pendant leur phase d'apprentissage. Ce constat est intéressant et nous y reviendrons dans notre analyse.

5.1.1.3. Leur parcours d'apprentissage de l'anglais

- **Question 3 : A quel niveau global êtes-vous actuellement inscrit dans votre parcours d'apprentissage de l'anglais ?**

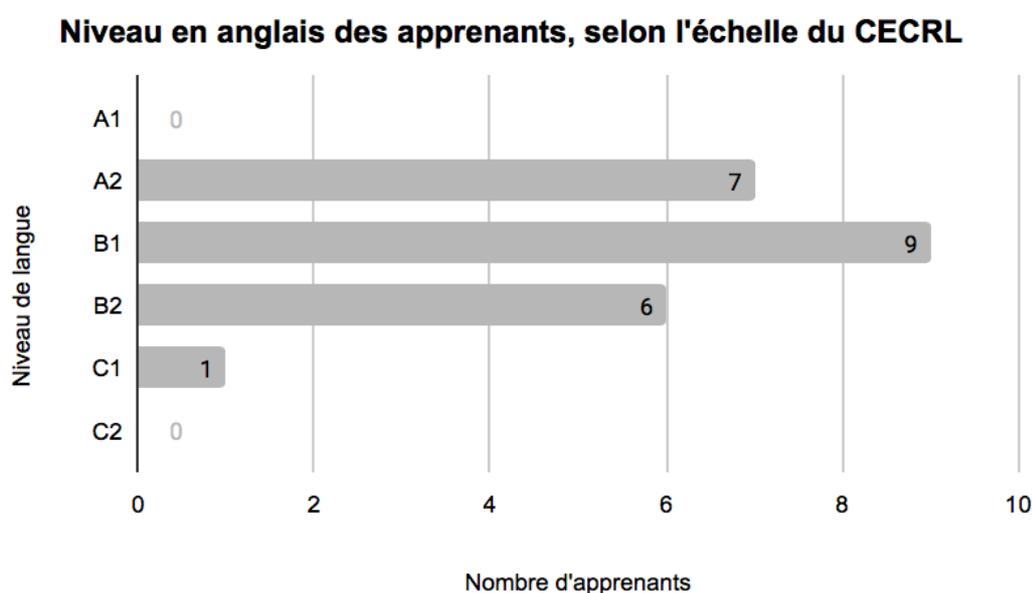


Figure 9 : Répartition des apprenants selon leur niveau d'anglais à leur inscription chez *Universal Languages*

Nous pouvons observer ici que parmi les apprenants de notre échantillon, aucun n'est débutant puisque tous ont suivi des cours d'anglais pendant leur scolarité. Cela étant, la majorité ont un niveau intermédiaire allant du A2 au B2, soit 95 % des répondants. Une seule personne est à un niveau avancé. Malgré le fait que le ministère de l'Éducation Nationale évoque l'idée qu'à la fin du lycée, les apprenants sont capables de justifier d'un niveau B2 en anglais selon l'échelle du CECRL, cela ne se vérifie pas auprès de notre échantillon d'apprenants qui se situent pour la plupart à un niveau inférieur, malgré des cours suivis jusqu'au lycée pour 83 % d'entre eux. Précisons toutefois que nos apprenants ayant suivi des cours d'anglais avant la mise en place du CECRL, ils n'étaient pas concernés par ce niveau à atteindre en fin de lycée.

Nous avons mis en annexe²⁶ un tableau qui récapitule les niveaux communs de compétence qui concernent nos apprenants, soit de A2 à C1 avec une reprise spécifique pour la compétence « prendre part à une conversation » qui est la compétence ciblée par notre sujet de recherche.

- **Questions 4, 5 et 6 : parcours d'apprentissage de l'anglais dans le passé**

Tous les répondants indiquent avoir suivi des cours d'anglais pendant leur scolarité, essentiellement au collège et au lycée. Aucun répondant n'indique avoir suivi des cours d'anglais à l'école élémentaire. Cependant, nous émettons un doute quant à la fiabilité des réponses obtenues. En effet, nous avons constaté à plusieurs reprises que les répondants indiquent parfois une seule réponse parmi les propositions, avec quelquefois des personnes indiquant avoir suivi uniquement des cours d'anglais au lycée ou pendant leurs études supérieures, ce qui, compte tenu de leur âge n'est pas cohérent puisque l'anglais était enseigné dès le collège. Ce que nous retiendrons, c'est le fait que tous ont suivi des cours d'anglais pendant leur scolarité, entre 1979 et 2001 pour 74 % des répondants comme le montre le graphique suivant :

6. Si oui, pouvez-vous préciser à quelle période étiez-vous scolarisé(e) ?

23 réponses

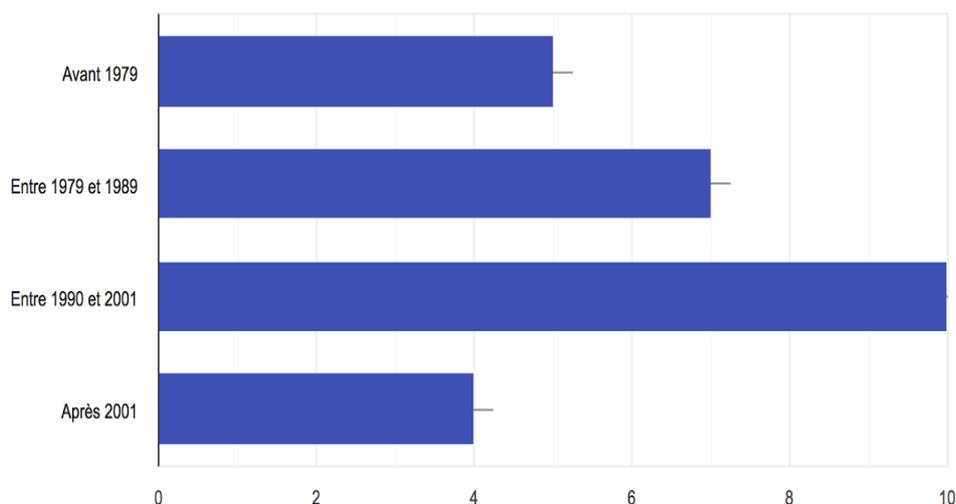


Figure 10 : Répartition des apprenants selon leur période de scolarité

26 Cf. Annexe n°8, p.147 : Présentation globale du niveau du CE RL

- **Question 7 : Quel souvenir avez-vous gardé de ces cours d'anglais ?**

7. Quel souvenir avez-vous gardé de ces cours d'anglais ?

23 réponses

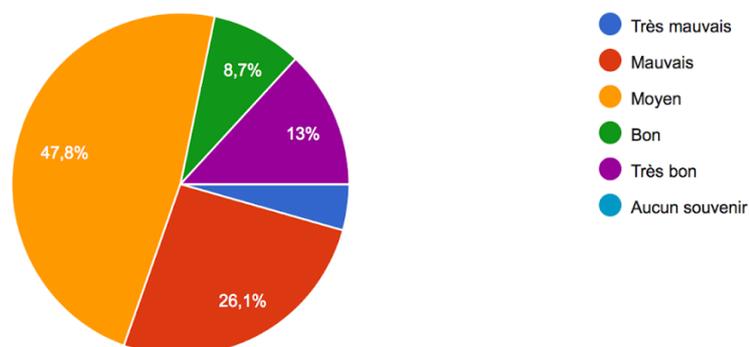


Figure 11 : Souvenirs des cours d'anglais suivis pendant la scolarité

Au regard des résultats, seulement 22 % des répondants gardent un souvenir positif des cours d'anglais suivis pendant leur scolarité dès le collège. 30,5% en gardent un mauvais voire un très mauvais souvenir et la grande majorité évoque pour près de la moitié un souvenir moyen, c'est-à-dire ni bon, ni mauvais. En regroupant les modalités de cette question nous obtenons les chiffres suivants :

Très mauvais / Mauvais souvenir	Souvenir Moyen	Bon / Très bon souvenir	Aucun souvenir
30,5%	47,8%	21,7%	0%

5.1.1.4. Leurs représentations de l'anglais

- **Questions 8 et 9 : Aimez-vous l'anglais et les langues étrangères ?**

Pour ces questions, une seule personne a répondu ne pas aimer les langues étrangères et donc aussi l'anglais. Tous les autres déclarent aimer les langues étrangères et l'anglais. Les réponses sont cohérentes puisque ceux ayant répondu oui à « aimez-vous les langues étrangères ? » ont également répondu oui à la question « aimez-vous l'anglais ? » et inversement.

- **Question 10 : Qu'évoque pour vous la langue anglaise ?**

Il s'agit d'une question ouverte que nous avons posée pour savoir ce que pouvait évoquer l'anglais pour les apprenants. Afin d'obtenir une image représentative des réponses, nous

avons établi un nuage de mots à partir du verbatim des apprenants. Celui-ci met en avant les mots les plus souvent cités, à savoir « internationale », « voyages » et « communication ». La notion d'ouverture a également été citée à plusieurs reprises évoquant ainsi l'ouverture aux autres et à la culture de l'autre, presque autant que l'idée de communication.



Figure 12 : Nuage de mots représentant ce qu'évoque la langue anglaise

Pour beaucoup d'apprenants, l'anglais fait référence à une langue internationale permettant de communiquer avec des étrangers dans un contexte de voyage (vacances, tourisme) mais aussi dans un contexte professionnel puisque certains parlent de « langue pour travailler », « pour le business ». Toutefois, nous pouvons nous demander ici quel sens est donné à « langue internationale » pour ces apprenants : est-ce une langue véhiculaire dénuée de culture ?

- **Questions 11 et 12 : Difficulté d'apprentissage de l'anglais**

11. Pour vous, l'anglais est une langue plutôt :

23 réponses

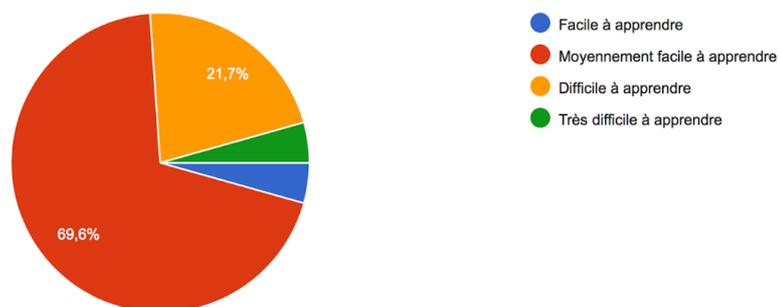


Figure 13 : Difficulté ressentie par rapport à l'apprentissage de l'anglais

Près de 70 % des répondants qualifient l'anglais comme une langue moyennement facile à apprendre. Ajoutons qu'avec plus de 20% de répondants qui trouvent que l'anglais est difficile à apprendre, nous pouvons constater que la plupart des apprenants rencontrent certaines difficultés dans leur parcours d'apprentissage de l'anglais. Avec la question 12, question ouverte, nous avons voulu comprendre pourquoi et pour près de 40% des réponses, les difficultés ont un lien direct avec la grammaire. En effet, parmi les réponses obtenues nous avons comptabilisé celles évoquant la grammaire, la conjugaison et les structures de phrases que nous avons ensuite regroupées. Ces réponses concernent 9 personnes sur les 23 répondants. Citons par exemple les réponses suivantes : « conjugaison complexe », « j'ai du mal à me familiariser avec la structure des phrases », « difficultés avec la grammaire (*preterit, present perfect...*) » etc... Ensuite, c'est la prononciation qui est la difficulté la plus citée parmi les réponses. Il est intéressant de relever ici les réponses évoquant un lien avec la langue française pour certaines personnes qui disent « il faut penser autrement par rapport au français » ou encore « j'essaie toujours de traduire mot pour mot du français vers l'anglais ».

- **Question 13 : Pour vous, savoir parler anglais c'est avant tout :**

13. Pour vous, savoir parler anglais c'est avant tout : (une seule réponse possible)

23 réponses

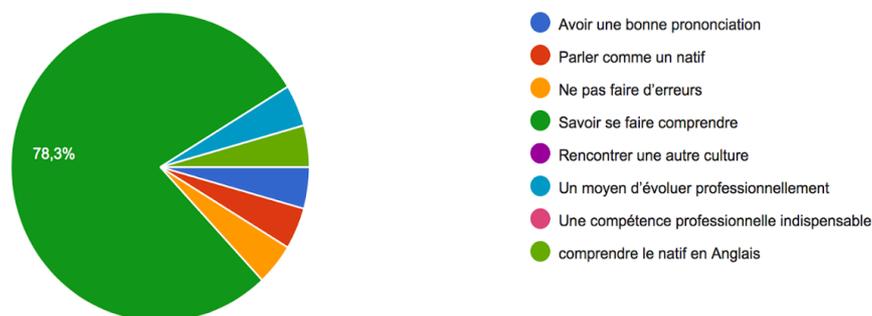


Figure 14 : Sens de l'expression "savoir parler anglais" selon les apprenants

Pour près de 80 % des répondants, savoir parler anglais, c'est avant tout savoir se faire comprendre, comprendre le message de l'autre. Même si les répondants sont majoritairement des personnes actives, le lien avec le contexte professionnel n'est pas du tout mis en avant. Effectivement, une personne seulement a évoqué le fait que parler anglais est un moyen d'évoluer professionnellement. Par ailleurs, nous remarquons que le lien avec la culture n'a été cité à aucune reprise. Cependant, parmi les réponses, deux personnes mettent en avant le lien avec le natif et pour une autre, parler anglais c'est le fait de ne pas faire d'erreurs.

5.1.1.5. Leurs représentations de la grammaire

- **Question 14 : Selon vous, qu'est ce qui est le plus important dans l'apprentissage de l'anglais ?**

Pour répondre à cette question, nous avons établi une liste de 8 propositions que chaque répondant devait classer par ordre d'importance afin de voir quelle proposition allait ressortir le plus parmi les réponses. Il s'avère que les réponses obtenues n'ont pas respecté, pour la grande majorité, le classement demandé. Il nous est donc difficile d'analyser les réponses à cette question et de proposer un classement. Rappelons toutefois les propositions qu'il fallait classer par ordre d'importance dans le parcours d'apprentissage de l'anglais :

- Le vocabulaire,
- La grammaire,
- La prononciation,
- La lecture et compréhension de texte,
- L'écoute et la compréhension de l'oral,
- Les situations où vous devez vous exprimer à l'oral,
- La culture, les faits culturels,
- Rédiger un écrit professionnel (du courriel au rapport, projet...).

Ce que nous pouvons dire, c'est que dans le top 3 des éléments les plus importants dans l'apprentissage de l'anglais pour nos apprenants nous retrouvons le vocabulaire, cité 14 fois, la grammaire, cité 12 fois et l'écoute et la compréhension orale, cité 11 fois. Par ailleurs, les propositions le plus souvent classées en dernière position sont la culture et les faits culturels ainsi que la rédaction d'un écrit professionnel.

- **Question 15 : Qu'évoque pour vous la notion de "grammaire" ?**

Avec cette question ouverte, nous voulions savoir quelle était l'image associée à la grammaire aux yeux des apprenants, selon leurs propres mots. L'analyse des verbatim nous montre que pour 70 % des répondants, la grammaire a un rapport direct avec sa définition ; c'est-à-dire que pour les apprenants, elle renvoie à « un ensemble de règles », à « la structure des phrases », à « toutes les règles pour parler correctement ». En parallèle, nous avons pu observer que pour 22% des répondants, la grammaire a davantage une connotation négative puisque nous avons relevé des éléments de langage tels que « souffrance », « un mal nécessaire », « difficile », « complications » ou encore « ennuyeux, lourdeur de l'apprentissage » qui lui sont associés.

- **Questions 16 et 17 : Niveau et place de la grammaire en français**

Avec ces deux questions, nous souhaitons connaître quel était le rapport à la grammaire du français de nos apprenants et ainsi voir s'il y avait potentiellement un lien avec leur rapport à la grammaire anglaise. A la question « en langue française, comment évalueriez-vous votre niveau en grammaire ? », les apprenants évaluent leur niveau comme étant bon pour la moitié d'entre eux et très bon pour un tiers d'entre eux, comme le montre le graphique suivant :

16. En langue française, comment évalueriez-vous votre niveau en grammaire ?
23 réponses

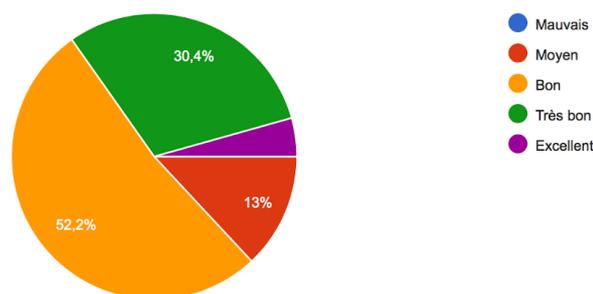


Figure 15 : Auto-évaluation du niveau de grammaire en français

Les apprenants s'auto-évaluent positivement quant à leur niveau en grammaire française. D'ailleurs, pour les $\frac{3}{4}$ d'entre eux, maîtriser la grammaire en français est plutôt, voire absolument nécessaire pour pouvoir communiquer oralement. Ces réponses montrent qu'il y aurait un lien entre la maîtrise de la grammaire et la communication orale. Nous analyserons cette donnée de manière approfondie par la suite.

17. Pensez-vous que maîtriser la grammaire française est nécessaire pour communiquer oralement ?
23 réponses

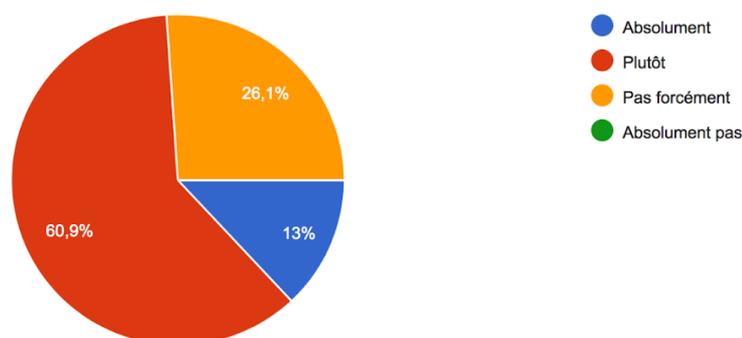


Figure 16 : Lien entre la maîtrise de la grammaire et la communication orale dans la langue maternelle

- **Questions 18, 19 et 20 : Place de la grammaire dans l'apprentissage de l'anglais**

Pour environ 78 % des répondants, la grammaire devrait représenter au moins 25 % du programme d'apprentissage de l'anglais. Parmi ces répondants, plus d'un quart estime qu'il faudrait accorder jusqu'à la moitié du temps à l'apprentissage de la grammaire dans leur parcours d'apprentissage de l'anglais. Cependant, plus de 80 % des apprenants estiment que la place accordée à la grammaire est suffisante dans leur parcours proposé par *Universal Languages*. D'après ce que nous avons pu relever, les apprenants évoquent que « de nombreux exercices sont proposés et de nombreuses notions abordées », que « les modules nous font travailler des points de grammaire régulièrement », « je trouve qu'elle n'est pas trop pesante, elle se noie dans l'apprentissage sans y prendre toute la place ». Ceux pour qui la place accordée à la grammaire est insuffisante, nous avons relevé entre autres le fait que « la grammaire est travaillée en autonomie avec le logiciel en ligne mais très peu en interaction avec le formateur et je trouve ça dommage », mais aussi le fait qu'il leur « manque du temps » pour travailler davantage la grammaire.

5.1.1.6. Leur rapport à l'anglais oral

- **Question 21 : Pour vous, de manière générale, que signifie « parler » ?**

Dans un objectif compréhensif, nous voulions savoir quel était le sens donné à l'acte de « parler » pour nos apprenants. Avec cette question ouverte, chacun a pu, avec ses propres mots, donner un sens à l'acte de « parler ». Pour analyser et représenter les réponses obtenues, nous avons réalisé un nuage de mots représenté dans la figure ci-après :



Figure 17 : Nuage de mots représentant le sens du mot «parler» d'après les apprenants

L'association avec la notion de compréhension est dominante parmi les réponses obtenues. En effet, plusieurs apprenants associent l'acte de parler avec le fait de « se faire comprendre », « se faire comprendre et comprendre en retour », « arriver à se faire comprendre malgré l'accent et les fautes », « exprimer une idée et la faire comprendre ». Viennent ensuite le vocabulaire de l'expression, de l'échange et de la communication : « s'exprimer », « exprimer une idée et la faire comprendre à autrui », « communiquer », « discuter, échanger ».

- **Question 25 : Comment évalueriez-vous votre niveau d'anglais à l'oral ?**

Avec cette question, nous voulions savoir comment les apprenants auto-évaluent leur niveau d'anglais à l'oral, lorsqu'il s'agit de prendre la parole. Sur la totalité des répondants, deux personnes seulement estiment avoir un bon niveau à l'oral. Pour tous les autres, le niveau à l'oral est perçu comme moyen pour la majorité (60 %) et comme étant mauvais pour les autres. Ceci met en évidence une auto-évaluation plutôt négative de la performance à l'oral de nos apprenants.

25.Comment évalueriez-vous votre niveau d'anglais à l'oral ?

23 réponses

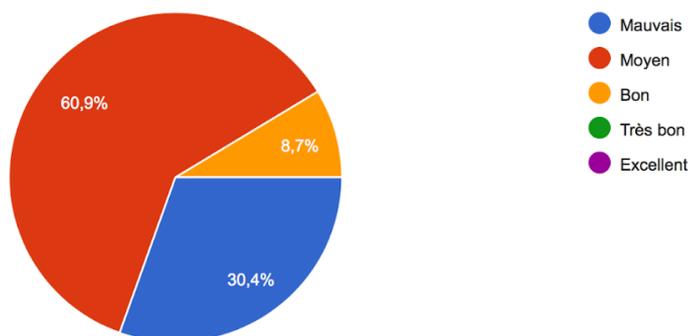


Figure 18 : Auto-évaluation du niveau d'anglais à l'oral

- **Questions 22 et 23 : Dans quels cas les apprenants sont-ils amenés à utiliser l'anglais ?**

Ces questions nous permettent de déterminer si les apprenants ont l'occasion de parler anglais en dehors de la formation chez *Universal Languages*, et si oui, dans quel type de situation. La figure suivante nous montre que les $\frac{2}{3}$ des apprenants ne parlent pas anglais en dehors de leur formation.

22. Etes-vous amené(e) à parler anglais en dehors de votre formation ?

23 réponses

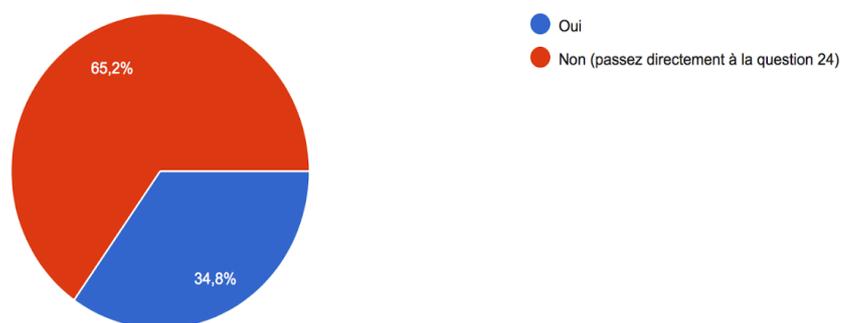


Figure 19 : Utilisation de l'anglais en dehors de la formation

Pour ceux qui ont l'occasion de parler anglais, c'est principalement dans le cadre d'un usage informel, c'est-à-dire avec des personnes de leur entourage. Toutefois, un usage plus formel, dans le cadre de leur activité professionnelle est également évoqué.

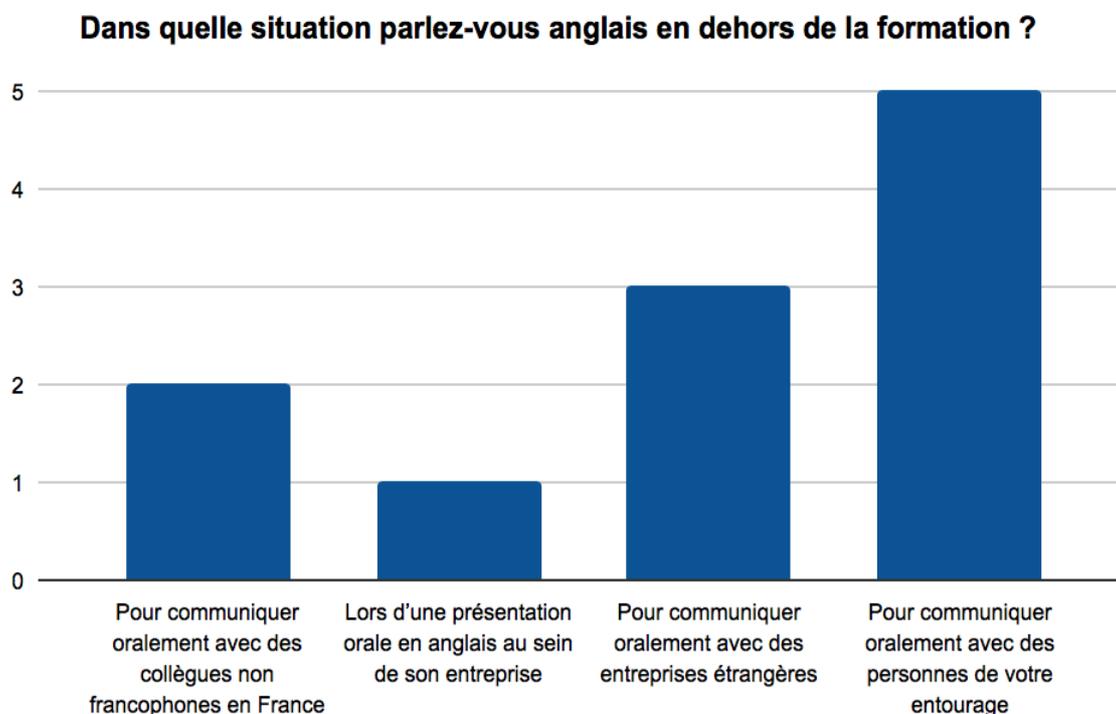


Figure 20 : Répartition des différentes situations où l'apprenant utilise l'anglais

L'affect et la prise de parole :

- **Question 24 : Généralement, comment vous sentez-vous lorsque vous devez vous exprimer oralement en anglais ?**

60 % des apprenants déclarent se sentir mal à l'aise lorsqu'ils doivent parler en anglais, situation qui engendre du stress mais aussi de la nervosité pour environ la moitié des répondants. Parler évoque plutôt un sentiment de malaise chez la plupart des apprenants.

24. Généralement, comment vous sentez-vous lorsque vous devez vous exprimer oralement en anglais ? (Plusieurs réponses possibles)

23 réponses

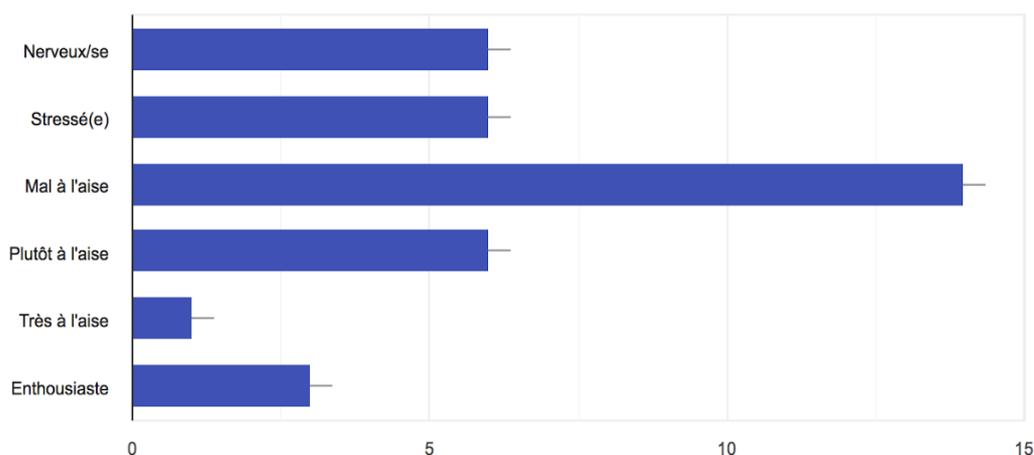


Figure 21 : Ressenti des apprenants lors d'une prise de parole en anglais

- **Questions 26 et 27 : Ressenti selon les situations de prise de parole**

Malgré le malaise que peut susciter la prise de parole en anglais pour ces apprenants, celui-ci diffère selon la situation. Lors d'un atelier de conversation au sein-même du centre de formation *Universal Languages*, plus de la moitié des apprenants déclarent aimer parler anglais et parler volontairement comme nous le montre la figure 22. En revanche, lorsqu'il s'agit de parler dans un autre contexte, face un natif par exemple, seulement $\frac{1}{3}$ des apprenants est prêt à parler volontairement. Près de 40 % des apprenants craignent de commettre des erreurs dans cette situation et préfèrent parler le moins possible ou se sentent terrifiés à l'idée de parler devant un natif (figure 23).

26. Lors d'un atelier de conversation organisé par votre centre de formation, quelle situation vous correspond le mieux ?

23 réponses



Figure 22 : Ressenti des apprenants lors d'un atelier de conversation organisé par *Universal Languages*

27. Dans le cadre d'une situation informelle où vous devez vous exprimer en anglais avec un natif, quelle situation vous correspond le mieux ?

23 réponses



Figure 23 : Ressenti des apprenants lors d'une conversation informelle avec un natif anglophone

Obstacles liés à la prise de parole :

- **Questions 28 et 29**

A la question « diriez-vous que vous rencontrez des obstacles lorsque vous devez parler en anglais ? », 22 personnes sur 23 ont répondu oui, soit pratiquement la totalité des apprenants. Avec la question 29, nous avons cherché à connaître quels étaient ces obstacles et voici ce qu'il en ressort : le manque de vocabulaire semble être l'obstacle le plus important, suivi du manque de grammaire et de la peur de commettre des erreurs. La timidité est considérée comme un obstacle pour 40% des répondants. A contrario, le fait de manquer d'inspiration ou

de n'avoir rien à dire sur un sujet de conversation n'est pas considéré comme un obstacle à la prise de parole pour 74% des répondants.

29. Quels sont ces obstacles ?

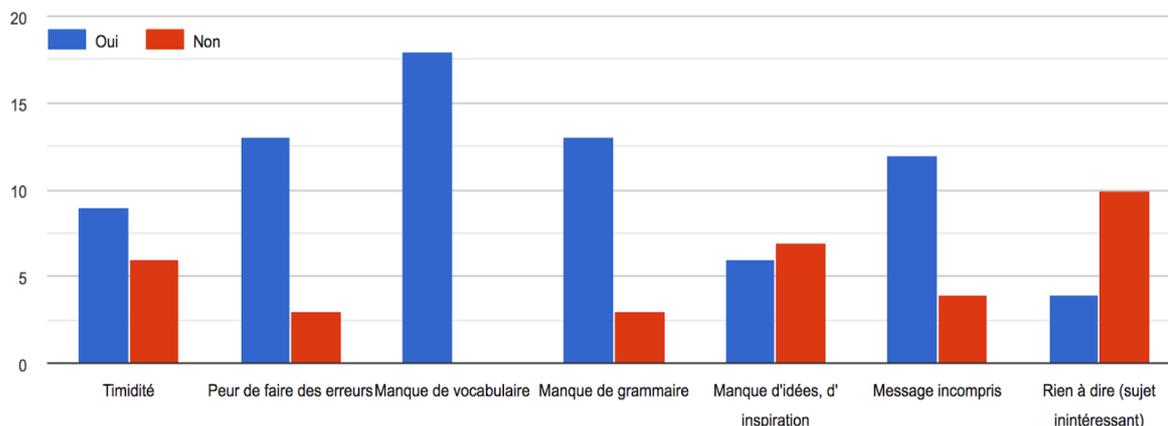


Figure 24 : Différents obstacles ressentis par les apprenants lors d'une prise de parole en anglais

Place de l'oral dans la formation :

- **Question 30 : Lorsque vous vous exprimez en anglais, qu'est-ce qui, selon vous, importe le plus ?**

De toute évidence, ce qui est le plus important pour $\frac{2}{3}$ de nos apprenants c'est de se faire comprendre lorsqu'ils doivent s'exprimer oralement en anglais. Notons ici que la maîtrise de la grammaire ne figure pas parmi les réponses. Elle n'est pas considérée comme l'objectif ou la finalité d'une communication à l'oral dans la langue cible.

30. Lorsque vous vous exprimez en anglais, qu'est-ce qui, selon vous, importe le plus ?

23 réponses

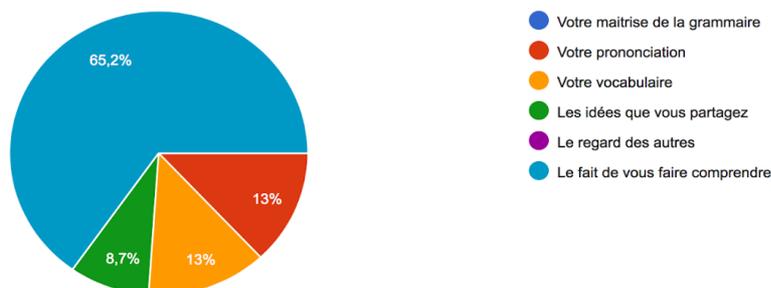


Figure 25 : Élément le plus important lors d'une interaction en anglais

- **Questions 31 et 32 :**

74% des répondants estiment que la formation chez *Universal Languages* accorde une place suffisante à l'oral, soit pour 17 apprenants de notre échantillon. Pour les 6 autres personnes, nous avons voulu savoir ce qui leur manquait pour s'améliorer à l'oral et il en ressort deux tendances :

- Le manque de pratique en situation comme le révèlent les réponses suivantes « plus de pratique dans des situations concrètes » ou encore « pratiquer plus sur des sujets du quotidien » ;
- L'apprentissage en immersion comme le montrent les réponses « parler avec quelqu'un en immersion totale » et « être dans un pays où seul l'anglais est compris par les deux parties ».

Ce tri à plat des données de notre questionnaire nous a ainsi permis d'avoir une description détaillée de l'adulte dans un parcours de formation en anglais, avec une idée de ses représentations de l'anglais, de la grammaire et de l'oral. A présent, il serait intéressant de croiser certaines de nos données pour obtenir une analyse plus approfondie et comprendre davantage ce que nous avons pu observer jusqu'ici.

5.1.2. L'analyse par tris croisés

Nous allons à présent utiliser la méthode des tris croisés afin d'analyser les données recueillies par le biais du questionnaire de manière plus approfondie. Cette méthode nous semble appropriée dans le cadre d'une analyse qualitative. Nous avons pour ce faire, sélectionné des variables dont la mise en relation peut être pertinente par rapport à notre sujet de recherche et que nous allons présenter de manière plus détaillée. Afin d'établir une analyse par tris croisés, nous avons récupéré les données brutes du questionnaire dans un tableur *Google Sheets*. Ensuite, nous avons procédé à la création de tableaux croisés dynamiques en croisant à chaque fois deux variables (ou deux questions) pour récolter de nouvelles données et ainsi observer ce qu'il en ressort. Selon les variables croisées, nous avons pu établir certains graphiques que nous présenterons également.

5.1.2.1. Lien entre le niveau du CECRL et la perception du niveau à l'oral des apprenants

En croisant ces deux questions, nous voulions savoir s'il y avait un potentiel lien entre le niveau en anglais des apprenants, basé sur l'échelle du CECRL (question 3), et leur auto-évaluation du niveau à l'oral, lorsqu'il s'agit de parler anglais (question 25). Les données obtenues sont

intéressantes puisqu'elles montrent une certaine corrélation entre le niveau global en anglais des apprenants et la perception de leur niveau à l'oral. Le graphique ci-après nous montre que plus le niveau général est bas, plus le niveau à l'oral sera perçu comme « mauvais » et inversement, plus le niveau général est élevé et plus la perception du niveau à l'oral sera « bonne ». La majorité des apprenants ayant un niveau inférieur au niveau B2 du CECRL, il semble cohérent que la plupart d'entre eux évaluent leur niveau à l'oral comme moyen voire mauvais pour la majorité des apprenants interrogés.

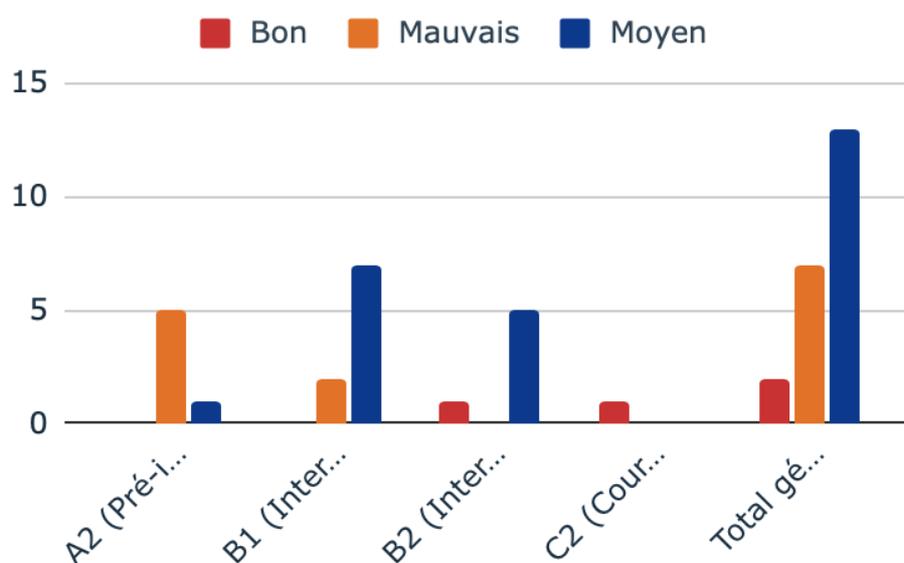


Figure 26 : Lien entre le niveau du CECRL et la perception du niveau à l'oral des apprenants

5.1.2.2. Période de scolarisation et souvenirs des cours d'anglais

En croisant les réponses obtenues pour ces deux questions, nous voulions savoir s'il y avait un lien entre les souvenirs des apprenants concernant leurs cours d'anglais et la période de scolarisation. Le graphique suivant nous montre qu'aucune généralité ne peut être faite et que le lien entre la période scolarisée et les souvenirs des cours d'anglais n'est pas évident.

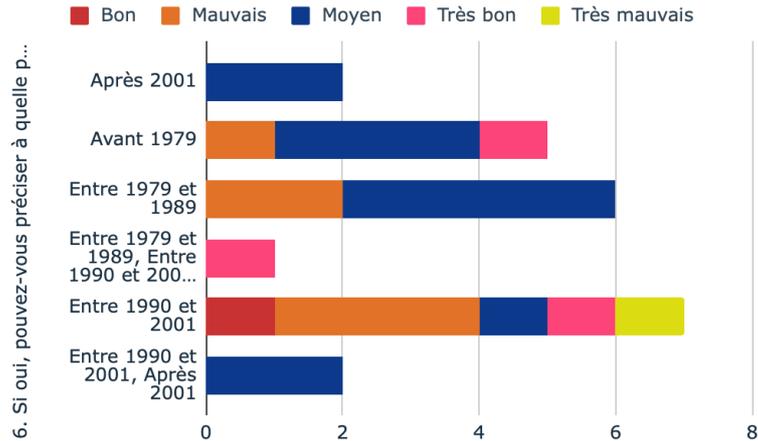


Figure 27 : Lien entre la période de scolarisation et les souvenirs des cours d’anglais

Nous remarquons que les souvenirs sont majoritairement moyens ou mauvais, toute période confondue et que les apprenants ayant un bon ou très bon souvenir de leurs cours d’anglais au collège, lycée n’étaient pas nécessairement scolarisés pendant la même période. Cela implique que les causes justifiant ce « mauvais souvenir » peuvent être multiples et complexes. Les méthodes d’enseignement peuvent en faire partie, tout comme la place de l’enseignant d’anglais mais ceci n’entre pas dans le cadre de notre recherche. Malgré le fait qu’une grande majorité des apprenants déclare avoir de mauvais souvenirs de leur apprentissage de l’anglais scolaire, cela n’a pas impacté leur goût pour l’anglais puisque la quasi-totalité des apprenants indiquait aimer les langues étrangères et l’anglais.

5.1.2.3. Ressenti des apprenants et souvenirs des cours d’anglais

Nous voulions observer le lien entre les souvenirs liés au cours d’anglais suivis par les apprenants dans leur scolarité et leur ressenti lorsqu’ils doivent parler en anglais. Ce qu’il ressort de cette analyse par tri croisé, c’est que les personnes plutôt à l’aise ou enthousiastes à l’idée de parler anglais sont celles qui ont un bon voire très bon souvenir de leurs cours d’anglais. Les personnes ayant un mauvais ou très mauvais souvenir déclarent, pour la totalité d’entre elles, être mal à l’aise, stressé ou nerveux dans une situation de prise de parole en anglais.

5.1.2.4. Niveau en grammaire du français et perception de la difficulté d'apprentissage de l'anglais

Il nous a semblé intéressant d'analyser le lien entre le niveau en grammaire du français déclaré par les apprenants et leur opinion sur la difficulté à apprendre l'anglais. Le tableau que nous avons conçu à cet effet nous montre que le lien entre le niveau en grammaire française déclaré et la représentation de l'anglais comme étant difficile à apprendre n'est pas représentatif. Le fait d'être bon en grammaire française ne signifie pas que l'anglais soit perçu comme une langue difficile à apprendre. Cela étant, il reste important de rappeler que la majorité des apprenants estiment que l'anglais est une langue moyennement facile à apprendre, quel que soit le niveau déclaré en grammaire française.

Tableau 2 : Résultats de l'analyse croisé des réponses aux questions 11 et 16

16. En langue française, comment évalueriez-vous votre niveau en grammaire ?					
11. Pour vous, l'anglais est une langue plutôt :	Bon	Excellent	Moyen	Très bon	Total général
Difficile à apprendre	13%			9%	22%
Facile à apprendre				4%	4%
Moyennement facile à apprendre	39%	4%	13%	13%	70%
Très difficile à apprendre	4%				4%
Total général	57%	4%	13%	26%	100%

- **Questions 17 et 18 :**

En croisant ces deux questions, nous voulions voir s'il y avait un lien entre la représentation des apprenants sur la maîtrise de la grammaire française dans l'acte de parler et la place accordée à la grammaire dans l'apprentissage de l'anglais. Il s'avère que, d'après le graphique ci-dessous, les apprenants ayant indiqué que maîtriser la grammaire en français était « plutôt » voire « absolument » nécessaire pour communiquer oralement, sont ceux qui estiment que la grammaire devrait occuper le quart, voire la moitié du temps d'apprentissage de l'anglais. La place accordée à la grammaire dans l'apprentissage d'une langue serait importante pour ces apprenants, importance qui se retrouve dans l'usage oral de la langue.

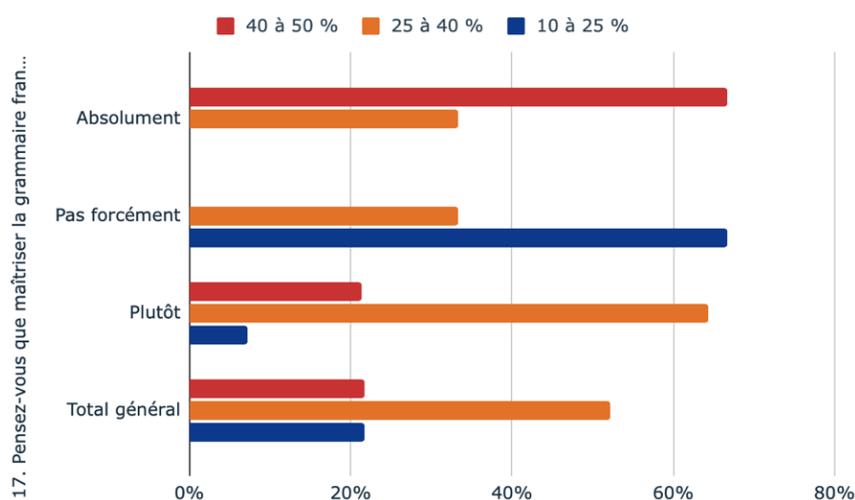


Figure 28 : Lien entre les représentations de la grammaire française et la place de la grammaire anglaise dans le parcours d'apprentissage.

5.1.2.5. Utilisation de l'anglais en dehors de la formation

Nous voulions déterminer si le fait de ne pas utiliser l'anglais en dehors du parcours d'apprentissage exerçait une influence sur l'auto-évaluation des apprenants à l'anglais oral. Le lien est évident puisque les apprenants utilisant l'anglais en dehors de leur formation jugent leur niveau à l'oral comme bon pour 25 % d'entre eux ou moyen pour 75 %. Cependant, les apprenants ne pratiquant pas en dehors de la formation jugent leur niveau à l'oral comme mauvais pour 53 % d'entre eux et moyen pour 47 %. Ce qui implique que la faible utilisation de la langue entraîne une perception plutôt négative du niveau à l'oral.

Cela nous a ensuite menée à l'analyse croisée des réponses aux questions 22 et 24 pour faire le lien entre l'affect et la prise de parole en dehors de la formation. Est-ce que le fait de peu parler en dehors de la formation est un facteur entraînant un malaise au moment de parler anglais ? Les résultats nous montrent que les apprenants enthousiastes ou à l'aise en situation de communication orale en anglais sont ceux qui ont l'occasion de parler en dehors de la formation. A l'inverse, les apprenants qui n'ont pas l'occasion d'utiliser l'anglais en dehors de leur apprentissage sont à 87 % mal à l'aise, nerveux ou stressé lorsqu'ils doivent parler anglais.

5.1.2.6. Anxiété ressentie à l'oral et les différentes situations de communication

Cette fois-ci nous nous intéresserons davantage au lien entre l'anxiété ressentie à l'oral et les situations de communication. Lorsqu'il s'agit de parler dans un atelier de conversation organisé par *Universal Languages*, avec d'autres apprenants, l'anxiété à l'idée de prendre la parole est moindre par rapport au fait de parler en dehors du centre de formation, face à un natif, même si la situation est informelle. A travers le graphique ci-après nous remarquons que la prise de parole est davantage basée sur le volontariat lorsque l'apprenant participe à un atelier de conversation organisé par le centre de formation. Prendre la parole face à un natif suscite moins d'enthousiasme. Au contraire, les apprenants sont davantage terrifiés, timides ou réfractaires à la prise de parole par crainte de commettre des erreurs dans cette situation. Il semblerait ici que le contexte va exercer une influence sur l'anxiété des apprenants.

Ressenti dans les situations où l'apprenant doit s'exprimer en anglais face aux autres

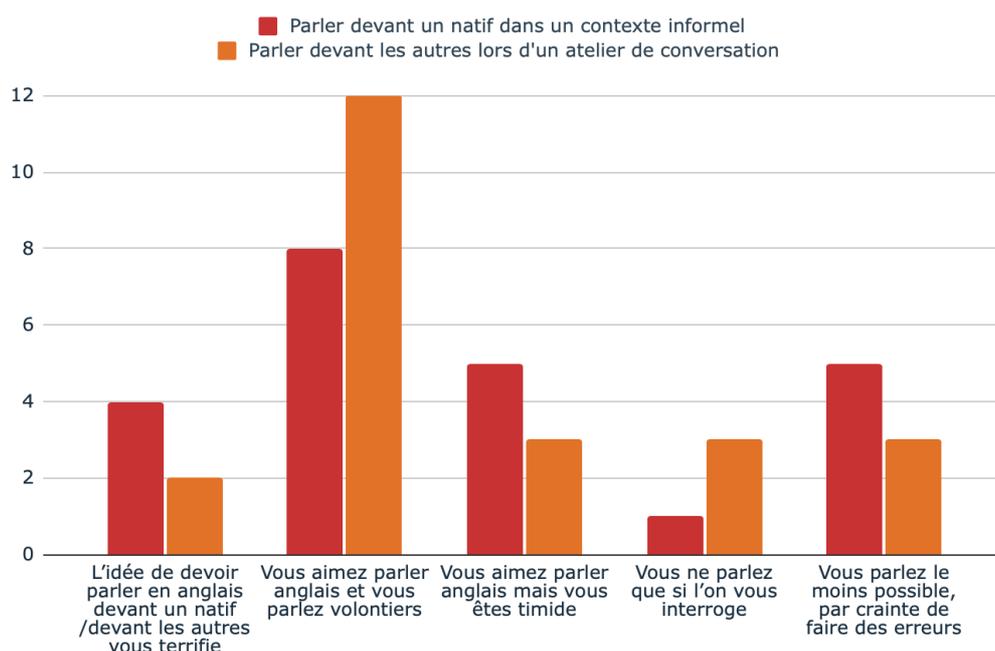


Figure 29 : Ressenti dans les situations où l'apprenant doit s'exprimer en anglais face aux autres

Nous avons croisé les réponses aux questions 24 et 28 afin de voir s'il y avait un lien potentiel entre le ressenti des apprenants et le fait qu'ils rencontrent des obstacles au moment de parler. Il s'avère que ceux qui disent rencontrer des obstacles sont ceux qui se sentent mal à l'aise, nerveux ou stressés au moment de prendre la parole.

5.2. Résultats et analyse des entretiens semi-directifs

Comme indiqué en introduction de cette partie, nous avons opté pour une démarche inductive en nous inspirant de l'approche générale d'analyse inductive de Thomas (2006). La première étape a été de retranscrire mot à mot chaque entretien qui a été mené, aussi bien auprès des apprenants que des formateurs. Au total, cela représente exactement 3 heures et 23 minutes d'entretien. Nous nous sommes aidée du logiciel *Express Scribe* qui permet d'écouter les enregistrements avec la possibilité de réduire ou d'augmenter la vitesse de lecture ; mais aussi de taper directement le texte dans le logiciel. Ensuite nous avons effectué une lecture attentive et approfondie grâce à laquelle nous avons pu faire ressortir les thèmes mais aussi les catégories les plus importantes en rapport avec notre problématique de recherche. Afin de faciliter notre analyse, nous avons recensé le verbatim issu des entretiens dans un tableau classé par thèmes. Nous analyserons dans un premier temps les entretiens réalisés auprès des apprenants puis, dans un second temps, nous procéderons à l'analyse des entretiens réalisés auprès des formateurs.

5.2.1. Les entretiens à destination des apprenants

5.2.1.1. Profil des apprenants interviewés

Le tableau ci-dessous présente le portrait des trois apprenants que nous avons interviewés. Il synthétise également leurs réponses au questionnaire, réponses qui vont nous servir d'appui pour l'analyse des entretiens. Chaque apprenant a accepté que son prénom soit réutilisé dans la rédaction de notre mémoire de recherche.

Tableau 3 : Profil des trois apprenants interviewés et leurs réponses au questionnaire

	Apprenant 1 : Christelle	Apprenant 2 : Sandrine	Apprenant 3 : Thomas
Âge	48 ans	44 ans	40 ans
Situation professionnelle	Demandeur d'emploi	Salariée	Salarié
Langues parlées	Français et Anglais	Français et Anglais	Français et Anglais
Niveau en anglais au moment de la formation	B1 => B2	A2 => B1	C1 => C2

Motif d'inscription en cours d'anglais pour adultes	Plaisir d'apprendre, utilisation personnelle et professionnelle (compétence supplémentaire pour son CV)	Raison professionnelle non imposée par l'employeur, pouvoir évoluer dans sa pratique	Raison personnelle et professionnelle non imposée par l'employeur afin d'obtenir une certification reconnue
L'anglais dans leur scolarité	Collège et Lycée	Collège et Lycée	Collège, Lycée et Université
Période de scolarité	Entre 1990 et 2001	Entre 1990 et 2001	Entre 1990 et 2001 et après 2001
Souvenir lié au cours d'anglais	Très bon	Très mauvais	Bon
Représentations générales de l'anglais	- Langue appréciée - Plaisir, ouverture, internationale - Moyennement facile à apprendre (à cause des expressions ayant le même sens)	- Langue appréciée - Liberté, rencontres, ouverture - Moyennement facile à apprendre (à cause des temps et du vocabulaire)	- Langue appréciée - Belle langue, pratique pour travailler et voyager - Moyennement facile à apprendre (à cause de la complexité de la grammaire et de la prononciation)
Savoir parler anglais c'est	« Parler comme un natif »	« Savoir se faire comprendre »	« Savoir se faire comprendre »
Maîtrise de la grammaire en français	Très bon niveau mais « pas forcément » nécessaire pour communiquer oralement	Niveau moyen et « pas forcément » nécessaire pour communiquer oralement	Bon niveau avec une maîtrise « plutôt » nécessaire pour communiquer oralement
Représentation de la grammaire en anglais	- « apprentissage des règles » - devrait représenter 25 à 40% de	- « ennuyeux, lourdeur de l'apprentissage »	- « souffrance » - 25 à 40% de l'apprentissage de la langue

	l'apprentissage de la langue	- 25 à 40% de l'apprentissage de la langue	
Sens donner à « parler »	« Communiquer »	« Savoir se faire comprendre »	« se faire comprendre malgré l'accent et les fautes »
Utilisation de l'anglais en dehors de la formation	Non	Non	Oui, dans un cadre professionnel
Auto-perception du niveau d'anglais oral	Moyen	Mauvais	Bon
Posture face à la prise de parole	Ressenti plutôt négatif : stressée, mal à l'aise, nerveuse - parle volontiers lors d'un atelier de conversation au centre de formation - craint de commettre des erreurs face à un locuteur natif	Ressenti plutôt négatif : stressée, mal à l'aise, nerveuse - est timide et n'ose pas parler lors d'un atelier de conversation au centre de formation - est terrifié à l'idée de parler à un locuteur natif	Ressenti plutôt positif : enthousiaste et plutôt à l'aise - parle volontiers lors d'un atelier de conversation au centre de formation - parle volontiers face à un locuteur natif
Élément le plus important lors d'une prise de parole en anglais	Le fait de se faire comprendre	Le vocabulaire	Le fait de se faire comprendre
Obstacles rencontrés lors de la prise de parole	Peur de commettre des erreurs, manque de vocabulaire, manque de grammaire	Timidité et manque de vocabulaire	Manque de grammaire

5.2.1.2. Analyse des entretiens apprenants

- **Christelle :**

Après avoir échangé par mail avec Christelle, nous avons pu organiser un entretien en visioconférence avec Zoom le 28 mai 2021. Cet entretien, que nous avons enregistré (audio uniquement), avec l'accord de Christelle, a duré 54 minutes. L'entretien a ensuite été retranscrit dans sa totalité pour l'analyse²⁷.

Christelle, âgée de 48 ans, était demandeur d'emploi au moment où nous avons effectué l'entretien. Elle a démarré sa formation en octobre 2020 et devait passer sa certification en juillet 2021. Elle s'est inscrite avec un niveau B1 et son objectif était d'atteindre le niveau B2 selon l'échelle du CECRL. Elle garde de très bons souvenirs de ses cours d'anglais ; elle déclare aimer les langues, que « c'était son rêve de pouvoir parler toutes les langues du monde » et qu'elle a « toujours été très bonne en anglais » à l'école. Elle a choisi de suivre des cours d'anglais parce qu'elle aime ça et son objectif aujourd'hui c'est de s'améliorer en anglais, particulièrement à l'oral et de pouvoir ajouter cette compétence sur son CV. Pour elle « l'anglais c'est important » surtout par rapport au bassin de l'emploi local et le secteur de l'aéronautique où « l'anglais devient important ». L'image qu'elle a de l'anglais est une image globalement positive. Concernant la perception de son niveau d'anglais, elle a une bonne estime d'elle-même quant à ses capacités pour l'écrit ou la lecture mais pour ses capacités à l'oral c'est l'inverse. Elle se trouve rapidement « stressée », parfois « intimidée » par son interlocuteur et se met une pression pour « ne pas dire de bêtises », expression répétée plusieurs fois dans son discours. Cette posture est également visible au travers de ses réponses au questionnaire et sera accentuée selon le contexte. Lors d'un atelier de conversation organisé par le centre de formation elle sera plus à l'aise, même si elle a tendance à se comparer au niveau des autres apprenants (« j'évalue mon niveau par rapport aux autres ») mais en dehors, face à un natif elle sera « gênée », déstabilisée. Nous avons remarqué que dans son discours, Christelle fait souvent référence au modèle du locuteur natif. Par exemple, elle indique que dans un contexte professionnel, il faut maîtriser l'anglais « comme un véritable anglais », en référence au natif. De même, pour elle, parler couramment anglais « c'est pouvoir converser comme nous on le ferait dans notre langue natale », ce qui implique une sorte de bilinguisme puisqu'il s'agirait de parler aussi bien que sa langue maternelle. Lorsque nous lui posons la question « pour vous savoir parler anglais c'est quoi ? », elle répond « c'est parler le vrai anglais, [...] comme on parle une langue maternelle ». Le modèle idéal du locuteur natif semble être son modèle de référence dans ses représentations. Au sujet de la grammaire, Christelle est très attachée à la grammaire française. Elle a tendance

²⁷ Cf. Annexe n°9 p.148 : Retranscription de l'entretien de Christelle

à y faire référence quand elle apprend des nouvelles notions de grammaire, de les comparer au français pour trouver une équivalence ; elle nous dit « j'ai tendance à comparer la conjugaison avec le français », même si elle sait « qu'il n'y a pas toujours d'équivalence ». Elle « part du français et structure la phrase en anglais » ensuite. Elle nous dit « j'ai besoin de transposer en français pour être sûre de ne pas dire de bêtises et pour pouvoir me corriger ». Pour elle, la grammaire est « utile pour bien se faire comprendre et faire comprendre ses idées, sinon on ne l'apprendrait pas ». A travers son discours, nous remarquons que Christelle a plutôt une approche 'scolaire' de son apprentissage. Elle « prend des notes », « fait des fiches pour le vocabulaire », « apprend par cœur les listes de verbes », utilise sa tablette et des applications comme *vocabulary trainer* pour mémoriser le vocabulaire ou pour traduire les mots qu'elle cherche, du français vers l'anglais le plus souvent. Elle pose beaucoup de questions sur la construction des phrases et a besoin d'être systématiquement corrigée « comme elle corrige ses enfants s'ils s'expriment mal en français », pour justement ne pas « prendre de mauvaises habitudes dans son apprentissage ». Faire des phrases correctes est essentiel pour elle.

Christelle étant la seule apprenante parmi nos interviewés ayant participé à l'atelier de conversation que nous avons observé, son discours nous sera très utile pour analyser son comportement.

- **Sandrine :**

Après avoir échangé par mail avec Sandrine, nous avons pu organiser un entretien par téléphone le 17 juin 2021. Cet entretien que nous avons enregistré avec l'accord de Sandrine a duré entre 35 et 40 minutes mais à la suite d'un problème technique les premières minutes de l'entretien n'ont pas pu être enregistrées et ne figurent donc pas dans la retranscription de l'entretien²⁸. Nous avons au total 33 minutes d'enregistrement.

Sandrine, âgée de 44 ans, est actuellement salariée. Elle suit une formation d'anglais chez *Universal Languages* depuis presque 6 mois au moment de l'entretien. Elle avait un niveau A2 lors de son inscription et son objectif est d'atteindre un niveau B1 selon l'échelle du CECRL. Concernant son parcours d'apprentissage de l'anglais, elle ne se souvient pas vraiment de ses cours au collège et au lycée mais elle déclare que son parcours fut « chaotique ». D'ailleurs, dans le questionnaire elle a indiqué garder de très mauvais souvenirs de ses cours d'anglais lorsqu'elle était au collège et au lycée. Aujourd'hui, son objectif dans l'apprentissage de l'anglais c'est de pouvoir l'utiliser dans un cadre personnel, lors de voyages principalement. L'aspect utile de l'anglais est mis en avant dans son discours. Cette utilité se retrouve aussi dans le cadre de son activité professionnelle puisque pour elle, pouvoir parler anglais l'aiderait

²⁸ Cf. Annexe n°10 p.157 : Retranscription de l'entretien de Sandrine

à mener des entretiens en anglais avec des personnes anglophones et ainsi seconder son collègue qui est le seul à pouvoir le faire au sein de leur équipe. Ce n'est pas un objectif en soi mais plutôt l'apport supplémentaire de la formation. Ce qui importe pour elle dans le fait de parler anglais c'est l'idée de pouvoir se faire comprendre, « faire passer le message et comprendre l'idée ». Cette information a été relevée à plusieurs reprises pendant l'entretien. Selon elle, le plus important pour communiquer oralement c'est d'abord le vocabulaire puis la grammaire de base. Selon ses dires, « il faut avoir une base pour se faire comprendre mais pas besoin de maîtriser la grammaire ». Cela étant, il est intéressant de faire le parallèle avec ce qu'elle dit dans le cadre d'un usage de l'anglais en milieu professionnel. Elle déclare « dans mon contexte professionnel effectivement, j'aimerais mieux pouvoir être plus calée sur le côté grammatical et faire des phrases correctes ». Ce besoin de grammaire se retrouve également dans son discours puisqu'elle évoque essentiellement des difficultés en grammaire avec les temps notamment. Le vocabulaire qu'elle emploie renvoie à son ressenti face à cette difficulté : « j'ai du mal », « c'est terrible », « ça me démoralise », « c'est horrible les temps », ce qui montre une représentation plutôt négative de la grammaire. C'est ce que nous avons pu lire dans les réponses au questionnaire puisqu'elle associe la grammaire à quelque chose « d'ennuyeux », une « lourdeur dans l'apprentissage ». Lorsque nous lui demandons ce que représente la grammaire anglaise, elle ne sait pas trop nous répondre et fait référence au fait de penser en anglais. Par ailleurs, elle sous-estime ses capacités et a tendance à se dévaloriser, montrant une mésestime d'elle-même, un manque de confiance en elle : « je ne suis pas sûre que j'ai le réflexe de penser en anglais », « je ne saurais pas traduire mot pour mot la phrase ». Cette référence à la traduction se retrouve lorsqu'elle dit « on ne travaille pas trop la traduction de la phrase » ou encore « comme c'est pas traduit [...] le sens des exercices que j'ai fait je l'ai pas compris ». Il semblerait que pour Sandrine la grammaire soit liée à la traduction et le réflexe d'utiliser la traduction est encore une habitude chez elle, habitude pouvant être expliquée par les méthodes d'enseignement qu'elle a connues au collège ou au lycée avec un travail plus axé sur l'écrit, la grammaire, l'étude de texte... La méthode utilisée par le centre avec le format *blended learning* ne semble pas lui convenir ou répondre à ses attentes. Elle évoque le fait « qu'on est très seul avec le logiciel ». Tout ceci entraîne chez elle un manque de motivation qu'elle décrit avec le langage suivant « je suis franchement perdue », « j'en ai marre j'avoue », « ça me saoule », « j'ai un peu hâte que ça se termine ». Concernant l'oral, nous remarquons avec évidence que Sandrine n'est pas à l'aise lorsqu'elle doit parler anglais, notamment dans un contexte professionnel où elle est « en stress total ». Elle sous-estime une fois de plus ses capacités et indique ne pas avoir « l'impression de maîtriser l'anglais », « j'ai pas le niveau » dit-elle. C'est d'ailleurs ce que nous avons relevé dans ses réponses au questionnaire. Ce stress s'accompagne d'une peur d'être ridicule face à son ou ses interlocuteurs. Le contraste entre le contexte professionnel et le contexte

personnel est mis en évidence dans son discours. La gêne et le stress sont plus présents en contexte professionnel que lors des ateliers de conversation où l'ambiance est « plus détendue », « les gens sont bienveillants ». Nous notons ici l'importance du contexte et son influence sur la prise de parole et le ressenti de notre apprenante. D'ailleurs, elle ajoute que dans le contexte d'apprentissage au sein du centre de formation « elle met plus de sens à l'apprentissage », elle « prend du plaisir » à apprendre, malgré les difficultés rencontrées et « il n'y a pas d'enjeu majeur, de contrôles ou d'évaluation tous les cinq matins ». C'est différent du collège d'après ses dires. De cet entretien, il ressort également l'idée d'un modèle de référence, un modèle qui serait celui à atteindre pour évaluer sa maîtrise de la langue. Pour Sandrine, ce modèle c'est son collègue qui a une certaine fluidité lorsqu'il parle anglais. Elle indique « je pourrais dire un jour que je sais parler anglais quand j'arriverai à faire ce qu'il fait » en référence à son collègue ou encore que « la fluidité de pouvoir enchaîner des phrases ça montre que la personne sait parler anglais ».

Si nous analysons rapidement le comportement de Sandrine pendant l'entretien, nous avons pu noter qu'elle riait très souvent, tel un rire exprimant une certaine angoisse, un manque de confiance en elle lorsqu'elle parlait de son ressenti, le fait qu'elle ne comprenne pas ou lorsqu'elle évoquait son niveau en anglais. De même, elle utilisait beaucoup des sons ou bruitages pour marquer la surprise ou lorsqu'elle ne savait pas comment argumenter son discours.

- **Thomas :**

Après avoir échangé par mail avec Thomas, nous avons pu organiser un entretien en visioconférence avec Zoom le 3 juin 2022. Cet entretien que nous avons enregistré (audio uniquement), avec l'accord de Thomas, a duré 40 minutes environ. Nous avons ensuite procédé à sa retranscription²⁹ pour faciliter son analyse.

Thomas, âgé de 40 ans, est actuellement salarié, il occupe un poste de guide touristique. Il s'est inscrit en formation avec un niveau C1 et son objectif était d'obtenir le niveau C2 selon l'échelle du CECRL. Sa formation s'est terminée en juillet 2021. Il n'était donc plus en formation au moment de l'entretien, contrairement à Sandrine et Christelle. Il a choisi de suivre des cours d'anglais afin d'obtenir une certification reconnue de son niveau en anglais. C'est une démarche totalement personnelle. Thomas n'a aucun souvenir de ses cours d'anglais au collège mais il se souvient très bien de ses cours particuliers qu'il avait pris dès la classe de 6ème. Il « avait du plaisir à apprendre » et n'a plus eu de difficultés dans son parcours d'apprentissage par la suite. Il aime particulièrement l'anglais et a d'ailleurs choisi l'option anglais renforcé au lycée. Il garde de bons souvenirs de cet apprentissage. Le seul point

²⁹ Cf. Annexe n°11 p.164 : Retranscription de l'entretien de Thomas

négatif pour lui c'est qu'au collège « on était 25-30 par classe donc pour parler c'est pas l'idéal non plus » contrairement à son apprentissage en tant qu'adulte où la priorité est davantage donnée à la compétence orale, la pratique plus régulière et le format en petit groupe plus propice à l'échange et à la pratique orale. Son apprentissage de l'anglais s'est poursuivi à l'université pendant les deux années de DEUG³⁰, mais pour lui les cours d'anglais « n'avaient aucun intérêt » dans son cursus. Ils étaient obligatoires et comme « le niveau enseigné était assez bas », c'était « vraiment très facile » pour lui, il y allait « les mains dans les poches ». Ce manque d'intérêt a suscité une baisse de motivation et surtout un désengagement dans l'apprentissage. Durant cette période, il ne pratiquait pas ou alors peu l'anglais. Ce n'est que plus tard, dans le cadre de son activité professionnelle de guide touristique qu'il s'est remis à l'anglais. C'était devenu indispensable pour lui donc il a repris des cours du soir pour se « remettre à niveau », il précise : « j'ai pu retrouver à peu près le niveau que j'avais » car « j'étais rouillé, je n'avais pas fait d'anglais pendant plusieurs années ». Le fait que l'anglais soit devenu indispensable pour son activité professionnelle a suscité une certaine motivation, il était « très motivé à apprendre ». Lorsque nous l'avons interrogé sur sa perception de son niveau à l'oral à cette époque, nous avons remarqué que celle-ci était plutôt négative. Il « galérait », il trouvait que lorsqu'il parlait « c'était pas fluide » il « ne trouvait pas les mots », il était « super rouillé » et avait « énormément perdu pour l'expression orale ». Une mauvaise estime de soi et de ses capacités sont mises en avant via ce verbatim. Ce ressenti se retrouve également dans le récit de ses premières prises de parole en anglais lors de ses visites guidées. Pour lui « c'était horrible », « c'était super stressant », il avait « le trac » surtout en interaction, lorsqu'il fallait répondre aux questions des visiteurs. Il explique que dans ces situations, il avait « surtout peur de ne pas comprendre ce que demandent les gens », puisque c'était « des visiteurs du monde entier ». Souvent, ces personnes n'ont pas l'anglais pour langue maternelle mais l'utilisent comme langue véhiculaire pour communiquer. Il y a « des accents très spéciaux » et pour Thomas « c'est pas toujours évident de comprendre ou de reconnaître les mots » malgré son niveau d'anglais. Dans son questionnaire, il a déclaré être plutôt à l'aise pour parler en anglais actuellement, quel que soit le contexte. Pour lui, cette aisance est arrivée progressivement, « par la répétition » et l'expérience puisque selon ses dires, « au bout d'un moment [...] t'arrive à te faire comprendre même si t'as pas exactement les mots qu'il faut ». L'idée de se faire comprendre revient très souvent dans le discours de Thomas, aussi bien dans son questionnaire que lors de l'entretien. Il s'adapte à ses interlocuteurs lorsqu'il doit parler anglais. Par exemple, face au public ne parlant pas français et dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, il « essaye de faire un anglais le plus simple possible pour qu'ils comprennent ». Concernant sa représentation de l'anglais, celle-ci est

³⁰ DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

plutôt positive dans l'ensemble. C'est une langue qu'il aime, assez facile par rapport au vocabulaire, très utile pour voyager et pour le travail, quel que soit le métier car, selon lui, « on peut la retrouver dans tous les boulots ». Les difficultés sont davantage axées sur la prononciation et l'accentuation car, par rapport au français qui est « une langue plate », l'anglais c'est plus difficile. S'agissant de la grammaire, celle-ci « n'est pas si simple » notamment à un niveau avancé où il trouve que certaines règles « sont assez bizarres avec pas mal d'exceptions aussi » et que « le conditionnel c'est pas si simple ». Les notions de grammaire de base sont indispensables pour pouvoir communiquer oralement d'après lui, mais la maîtrise n'est pas nécessaire. Elle l'est davantage lorsque l'anglais est utilisé à l'écrit ou dans un contexte professionnel plus précis. Tout dépend du contexte d'utilisation de la langue. En demandant à Thomas d'effectuer un bilan sur sa formation qu'il avait terminée au moment de l'entretien, il indique qu'elle lui a permis d'atteindre le niveau C2 et d'obtenir une certification. Il avait des idées reçues ou plutôt une perception erronée de ses capacités puisqu'il pensait être plus à l'aise et meilleur à l'oral qu'à l'écrit et les résultats d'examen ont montré le contraire. Sa prononciation en anglais lui semblait correcte alors qu'elle ne l'était pas sur certains points, il était « très souvent repris pendant les cours » par les formateurs. Par ailleurs, il n'a pas assez de recul pour évaluer les bénéfices de cette formation dans sa pratique professionnelle puisqu'avec le contexte sanitaire, les visites organisées étaient en français, l'établissement n'accueillant pas de touristes étrangers à cause des restrictions de voyage.

5.2.1.3. Analyse thématique

Afin de faciliter l'analyse du contenu de nos entretiens, nous avons traité le verbatim des apprenants en fonction de cinq grands thèmes en lien avec notre sujet de recherche et en lien avec notre questionnaire. Nous les avons ensuite présentés sous forme de tableaux :

- Le rapport à l'anglais,
- Le rapport à la grammaire,
- La communication orale en anglais,
- L'affect,
- L'utilisation de la langue selon les contextes.

Tableau 4 : Analyse des entretiens apprenants - Le rapport à l'anglais

Thème	Catégories	Christelle	Sandrine	Thomas
	Les souvenirs	Très bons souvenirs :	Très mauvais souvenirs :	Bons souvenirs, surtout pour les

Le rapport à l'anglais		« c'était son rêve de pouvoir parler toutes les langues du monde » elle a « toujours été très bonne en anglais » à l'école.	« parcours chaotique » mais peu de souvenirs du collège.	cours particuliers en classe de 6ème. Il se sentait plutôt à l'aise en anglais, notamment à l'université où « c'était vraiment trop facile » pour lui.
	L'utilité de l'anglais	Compétence importante pour le CV : « l'anglais c'est important »	Pour les voyages, pour pouvoir mener des entretiens en anglais dans son activité professionnelle.	Pour voyager, pour son activité professionnelle comme guide touristique, mais aussi pour toute activité professionnelle quelle qu'elle soit.
	Les difficultés rencontrées	Le manque de pratique orale , « dans mon entourage il n'y a personne avec qui parler anglais quotidiennement ». Frustration de ne pas pouvoir pratiquer. Difficultés de compréhension à l'oral avec le débit de parole du natif et les différents accents anglais.	Focalisation sur les temps : « là où je galère le plus c'est sur l'histoire des temps » Problème de compréhension, de traduction dans la langue maternelle.	Le manque de pratique orale à l'issue de sa formation de guide touristique : « je galérais », « c'était pas fluide », « j'étais super rouillé ». Il a repris des cours pour y remédier et se remettre à niveau.
	Le "modèle de référence"	Modèle du natif mis en avant. Parler anglais, c'est parler le « vrai anglais », « parler comme on parle une langue maternelle ».	Modèle cité : celui de son collègue qui parle anglais de manière fluide. Il semble être son modèle idéal à atteindre : « je pourrais dire un jour que je sais parler anglais quand j'arriverai à faire ce qu'il fait ».	Pas de modèle de référence cité ou évoqué dans son discours, mais plutôt un rappel que l'anglais dans lequel « on baigne, c'est l'anglais britannique ou américain ».

Tableau 5 : Analyse des entretiens apprenants - Le rapport à la grammaire

Thème	Catégories	Christelle	Sandrine	Thomas
Le rapport à la grammaire	Représentation de la grammaire	<p>Maîtrise nécessaire pour communiquer.</p> <p>Comparaison avec le français : « j'ai tendance à comparer la conjugaison avec le français », « je fais des petits parallèles avec la grammaire française ».</p>	<p>Représentation négative : « c'est terrible », « j'ai du mal ».</p> <p>Outil qui permet de penser en anglais. Il faut avoir des bases en grammaire pour communiquer à l'oral.</p>	<p>Il faut avoir des bases en grammaire pour communiquer à l'oral.</p> <p>Difficile pour les niveaux avancés : « c'est pas si simple quand tu es dans un niveau plus poussé », « la grammaire anglaise est assez compliquée ».</p>
	Place dans l'apprentissage	<p>Place importante relevée dans son discours : « comment construire la phrase », « je pose beaucoup de questions sur les structures de phrase », « les tournures de phrases », « le particule associé au verbe ».</p>	<p>Se place après le vocabulaire.</p> <p>Besoin de grammaire sous-entendu par le discours : « on travaille pas trop la traduction de la phrase, sur comment on construit une phrase grammaticalement ».</p>	<p>Place importante et suffisante dans le parcours d'apprentissage.</p> <p>Certaines notions pas toujours utiles : « il y a des choses qu'on a vu en fin de formation et je pense pas que ça va servir ».</p>
	Approche utilisée	<p>Méthode d'apprentissage très 'scolaire' : va-et-vient avec le français, besoin de traduction, besoin de trouver des équivalences avec le français</p>	<p>Besoin de traduire en français dans sa démarche : « je ne saurais pas traduire mot pour mot la phrase ».</p> <p>Le <i>blended learning</i> ne lui convient pas : elle a besoin de travailler la grammaire avec le formateur et pas seule avec le logiciel.</p>	<p>Approche classique : notion travaillée à la maison en <i>blended learning</i>, avec des exercices d'application puis revues en cours pour une application orale, en conversation si possible ou dans des travaux écrits.</p>

Tableau 6 : Analyse des entretiens apprenants - La communication orale en anglais

Thème	Catégories	Christelle	Sandrine	Thomas
La communication orale en anglais	L'idée de compréhension	Importance de comprendre ce qu'on dit pour que l'interlocuteur puisse comprendre à son tour.	Se faire comprendre est essentiel dans toute communication orale.	L'important c'est de se faire comprendre .
	L'interculturalité	Différentes nationalités mentionnées Référence aux différents accents (américain, australien, anglais).	Nous la devinons lorsqu'elle évoque les populations anglophones ou étrangères qu'elle rencontre dans son travail et qui ne parlent pas le français et avec qui il faut réussir à communiquer pour se faire comprendre.	Référence à son activité où il rencontre des visiteurs du monde entier dont l'anglais n'est pas forcément la langue maternelle. Importance de s'adapter au public pour se faire comprendre. Référence aux différents accents de l'anglais oral (néo-zélandais, américain, britannique).
	La fluidité	Parler anglais c'est parler couramment comme parler sa langue maternelle, sans avoir à réfléchir et construire les phrases dans sa tête.	Parler de manière fluide est un signe de maîtrise de la langue, comme avec l'exemple de son collègue : « sur la fluidité d'enchaîner des phrases ça montre que la personne sait parler anglais ».	C'est le signe d'une certaine aisance.

	L'exactitude	Elle se manifeste à travers son discours : la phrase « il faut qu'elle soit correcte ». Il « ne faut surtout pas dire de bêtises » (répété 4 fois dans l'entretien).	Elle est importante pour communiquer dans un contexte professionnel : « j'aimerais mieux pouvoir être plus calée sur le côté grammatical et faire des phrases correctes dans mon contexte professionnel ».	Elle n'est pas indispensable pour communiquer oralement mais indispensable dans certains contextes ou pour l'anglais écrit.
	La place de l'erreur	Peur de faire des erreurs à l'oral et de « dire des bêtises ». Besoin de se faire corriger : « j'ai besoin qu'on me rectifie », « je ne veux pas prendre de mauvaises habitudes dans mon apprentissage ».	L'erreur est dédramatisée dans la formation pour adulte : « je suis quand même à l'aise quand le formateur me reprend. Ce qui n'était pas le cas pendant sa scolarité ».	Crainte ressentie avec la peur de ne pas comprendre ses interlocuteurs et de ne pas se faire comprendre.

Tableau 7 : Analyse des entretiens apprenants - L'affect

Thème	Catégories	Christelle	Sandrine	Thomas
L'affect	La motivation à apprendre	Goût pour l'apprentissage des langues : « j'aime ça » Investissement dans son apprentissage : « utilise des applications, prend des notes, essaye de se faire corriger régulièrement ».	Perte de motivation constatée à la suite d'un découragement face à une mésestime d'elle-même : « je suis franchement perdue », « j'ai un peu hâte que ça se termine ».	Motivation liée à son activité professionnelle . L'anglais est devenu une nécessité pour lui pour répondre à un besoin, « j'en avais besoin », « j'étais très motivé à apprendre ».

	La confiance et l'estime de soi à l'oral	Dévalorisation de ses capacités à l'oral, « je ne suis pas au niveau », « je n'ai pas un niveau stable », « parler c'est plus compliqué ». Manque de confiance en soi lorsqu'il faut prendre la parole ou sur ses capacités à mémoriser ou conserver ses acquis une fois la formation terminée.	Elle est mal à l'aise lorsqu'il faut parler anglais. Manque de confiance en soi : « j'ai pas le niveau, j'ai pas l'impression de maîtriser l'anglais ». Elle sous-estime ses capacités, se dévalorise. Se sent gênée : « le regard des gens c'est terrible ».	Confiance en soi qui s'est développée avec l'expérience conduisant à une aisance lorsqu'il faut parler anglais. Avant cela, perception plutôt négative de son niveau à l'oral : « c'était horrible ».
	L'anxiété langagière	Sentiment d'anxiété : elle se sent « gênée », « intimidée » face à un locuteur natif.	Sentiment d'anxiété : elle se sent « en stress total » si elle doit parler anglais au travail. Peur « d'être ridicule » .	Parler c'était « super stressant », il avait « le trac » dans les débuts de son activité lorsqu'il devait parler anglais pour ses visites organisées.

Tableau 8 : Analyse des entretiens apprenants - L'utilisation de la langue selon les contextes

Thème	Catégories	Christelle	Sandrine	Thomas
Utilisation de la langue selon les contextes	En contexte professionnel	Il faut avoir une maîtrise de l'anglais , comme le locuteur natif : « c'est le niveau au-dessus du niveau C, c'est comme un véritable anglais ». Pression ressentie pour parler un anglais correct dans ce contexte. Exigence	Il faut une certaine maîtrise de la langue , de la grammaire et du vocabulaire pour parler dans un contexte professionnel. Situation qui requiert un niveau d'anglais plus élevé que celui utilisé dans la vie de tous les jours.	L'anglais utilisé est plus formel , plus technique avec du vocabulaire spécifique. Il requiert un certain niveau de maîtrise pour être capable de parler mais aussi de comprendre les interlocuteurs.
	Hors contexte professionnel	Se repose sur son conjoint en	Ne pratique pas l'anglais en	N'a pas l'occasion de parler anglais en

		<p>voyage et ne pratique pas par crainte de se tromper, de « dire des bêtises ». Pratique l'anglais uniquement pendant les cours et les ateliers de conversation avec d'autres apprenants et le formateur. En formation, la dynamique de groupe favorise la discussion.</p>	<p>dehors de la formation mais lors de voyages, si elle n'a pas le choix, elle « fait l'effort de parler ». L'ambiance, le climat des ateliers de conversation est « détendu », ce qui favorise la prise de parole.</p>	<p>dehors du travail mais aimerait pouvoir le faire pour communiquer dans un contexte moins formel et utiliser un vocabulaire différent. En formation, la dynamique de groupe favorise la discussion.</p>
--	--	--	--	--

5.2.2. Les entretiens à destination des formateurs

5.2.2.1. Profil des formateurs interviewés

Le tableau ci-dessous dresse le profil des deux formatrices que nous avons interviewées. Toutes les deux sont natives d'un pays anglophone. L'une est d'origine Britannique, l'autre est d'origine Américaine. Les deux formatrices vivant en France depuis plusieurs années et parlant toutes les deux français, nous avons donc mené les entretiens en français pour faciliter par la suite l'analyse de leur verbatim. Au moment de l'entretien, elles ne travaillaient plus pour le centre de formation *Universal Languages* car celui-ci a fermé ses portes définitivement fin 2021.

Tableau 9 : Profil des formateurs interviewés

	Madame S	Madame M
Langue maternelle	Anglais	Anglais
Pays de naissance	Angleterre	Etats-Unis
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de l'anglais	18 ans	22 ans
Nombre d'années d'expérience dans	18 ans	8 ans

l'enseignement de l'anglais pour adultes en France	Elle n'a enseigné l'anglais qu'auprès d'adultes.	Elle a enseigné l'anglais au collège, lycée, mais aussi dans des centres de formations.
Nombre d'années d'expériences chez <i>Universal Languages</i>	7 ans, Depuis sa création	7 ans, Depuis sa création
Langues parlées	Bilingue Anglais et Français	Trilingue Anglais, Français et Espagnol
Situation actuelle	En recherche d'emploi	Formatrice dans un CFA

5.2.2.2. Analyse des entretiens formateurs

Après avoir retranscrit les entretiens formateurs³¹, nous avons procédé à leur analyse en dégagant les différents thèmes qui émergent de leurs discours ainsi que plusieurs catégories selon les thèmes, à savoir :

- La pédagogie utilisée,
- La place de l'oral,
- La place de la grammaire,
- La place de l'erreur,
- Le contexte d'apprentissage,
- L'évaluation,
- Le rôle du formateur,
- La motivation des apprenants,
- Le profil des apprenants,
- Les Français et l'oral,
- Les Français et la grammaire,
- L'affect,
- L'expérience d'apprentissage passée.

Pour faciliter la lecture des données issues de ces entretiens, nous les avons présentées sous forme de tableau.

³¹ Cf. Annexe n°12 p.171 : Retranscription de l'entretien de Mme S, formatrice
Cf. Annexe n°13 p.179 : Retranscription de l'entretien de Mme M, formatrice

Tableau 10 : Analyse thématique des entretiens formateurs

Thème	Catégorie	Madame S	Madame M
Pédagogie utilisée	Avec la méthode <i>blended learning</i> (<i>Touchstone</i>)	Utilisation de la méthode guidée : « On regarde si les exercices ont été faits car les apprenants sont censés les faire avant le cours et s'autocorriger aussi. [...] On avait toujours des petites cartes pour travailler le vocabulaire en lien avec l'unité. »	Utilisation de la méthode guidée : « je fais le point avec l'élève [...] on va travailler l'oral avec des jeux de rôle [...] on a des classeurs déjà prêts pour ça ».
	Lors d'un cours classique	Liberté pédagogique : choix du thème, des supports, de l'organisation du cours... Immersion totale : « Ils sont en immersion dans la langue dès le début de la formation » « dans la formation tout est en anglais ».	Liberté pédagogique : « je travaille sur des thèmes qui peuvent intéresser les élèves et les faire parler », « je vais choisir moi-même les supports que je vais utiliser [...] je m'adapte à l'élève au moment du cours ».
	Lors d'un atelier de conversation	- Liberté pédagogique dans le contenu et l'organisation de la séance : « Au début de l'atelier je faisais toujours quelque chose pour les échauffer, un petit jeu, comme <i>crossword</i> , des jeux de vocabulaire pour que tout le monde participe » - Propose des jeux de rôle	- Liberté pédagogique dans le contenu et l'organisation de la séance, mais le thème est fixé par la responsable pédagogique. - Propose des mises en situation, - Contexte « beaucoup moins formel ». - « Format idéal pour discuter, échanger et pour que chacun puisse parler ».
Place de l'oral	Dans la formation	Privilégiée : « avec les adultes on fait beaucoup de compréhension orale ». « C'étaient des choses surtout basées sur l'oral ». « Moi je me dis qu'il faut qu'on profite de ce moment là où on est avec eux pour travailler l'oral et pas travailler que l'écrit [...] souvent les apprenants n'ont presque pas l'occasion de parler avec un natif ou avec quelqu'un qui parle	Privilégiée : « On va travailler la compréhension orale mais aussi et surtout l'expression orale ». Beaucoup de répétitions « avec les niveaux très bas ».

		anglais en dehors des cours ».	
Place de la grammaire	Dans la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir quelques points de grammaire avec une mise en pratique orale - Perte de temps : « J'aime moins travailler la grammaire à l'écrit, expliquer les règles et faire des exercices. Je pense qu'on peut perdre trop de temps à faire ça lors d'un cours », « c'est un peu un gaspillage de temps ». - Grammaire à travailler en grande partie avec le logiciel - « On essaye de leur faire travailler un point de grammaire sans leur dire qu'on est en train de faire de la grammaire ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de grammaire scolaire : « la formation n'est pas axée là-dessus ou sur les exercices de grammaire ». - Enseignement qui se fonde dans la pratique orale - Importante pour ne pas parler comme « Tarzan ».
Place de l'erreur	Tolérance de l'erreur	Le vocabulaire lié à l'erreur n'est pas mentionné.	« Normalement j'essaie de leur faire remarquer leur erreur pour qu'ils s'auto-correctent ».
	Ressenti de l'apprenant	« Les Français ont très vite honte s'ils se trompent. Ils ont honte de faire des erreurs ».	Il craint de commettre des erreurs.
	Correction apportée	Feedback : « A la fin du cours, on donnait quand même une sorte de bilan aux apprenants. »	<ul style="list-style-type: none"> - Incite à l'autocorrection : « j'essaie de leur faire remarquer leur erreur pour qu'ils s'auto-correctent ». - Correction de la prononciation, « il faut le prononcer comme il faut ! » - Correction de la grammaire : « là ça va pas, il faut corriger tout ça, les erreurs de temps ».
Le contexte d'apprentissage	Climat de classe	Créer un climat propice pour mettre à l'aise les apprenants : « Pour les mettre à l'aise et surtout leur montrer qu'ils n'ont pas à avoir peur de venir en classe de conversation et de participer. C'est plutôt	Créer un climat propice pour mettre à l'aise les apprenants : « j'utilise beaucoup l'humour pour briser la glace », « on a bien rigolé », « tout le monde rigole un peu, on est à l'aise, tout le monde finit par comprendre qu'il

		amusant, sympa et il faut leur donner envie de participer, c'est important. Le but c'est pas de leur faire peur mais l'inverse, qu'ils se sentent bien, à l'aise pour parler ».	faut parler et qu'il ne faut pas avoir peur de parler ». « Quand on vient chez <i>Universal Languages</i> pour développer la compétence orale, je dirais que le plus important d'abord c'est de pratiquer, de débloquer cette peur et de mettre l'apprenant à l'aise, en confiance. »
	Groupe classe	Dynamique de groupe qui favorise la pratique orale : « il y en a qui se faisaient des amis dans les groupes de conversation » « du coup ils étaient de plus en plus à l'aise ils se connaissaient mieux et ils connaissaient à peu près le niveau de chacun donc il y avait moins d'a priori ».	« Une fois que la conversation est lancée, que le groupe se connaît un peu mieux, les élèves parlent plus. Ils ont moins peur on va dire ».
L'évaluation	Critères	Notion d'évaluation non abordée directement : « A la fin du cours, on donnait quand même une sorte de bilan aux apprenants. Un bilan plus ce qu'il faut travailler, ce qu'il faut faire pour progresser tout ça etc... »	« Moi je vois que si l'élève a beaucoup plus confiance en lui, qu'il est plus à l'aise pour parler avec les autres, qu'il ose parler, qu'il a changé d'attitude par rapport au début alors l'objectif est atteint ». « Pour ceux qui ont un niveau plus élevé, le fait qu'ils sortent de leur zone de confort, qu'ils utilisent des expressions qu'ils ne connaissaient pas avant, ou qu'ils emploient correctement les temps verbaux, pour moi, ça c'est la réussite ».
Rôle du formateur		Aider l'apprenant à améliorer son anglais oral : « Le formateur a un rôle très important dans la progression des apprenants. S'il s'investit s'il prend le temps de répondre aux besoins de l'apprenant ça va l'aider ».	- Accompagnateur : « Il faut toujours s'adapter, donc écouter et observer les élèves et leur montrer qu'on est là pour les accompagner ». - Répondre aux besoins des apprenants : « c'est notre objectif à nous que l'objectif, le besoin de l'élève soit atteint ».

			- Être à l'écoute des apprenants : « je crois que la qualité d'écoute, c'est le plus important ».
Motivation des apprenants		Notion non abordée dans le discours de Mme S.	« Tout le monde est motivé [...] 98% des stagiaires sont motivés à travailler ».
Profil des apprenants	Ceux qui sont à l'aise	« On a d'un côté des stagiaires qui sont assez confiants naturellement avec la langue ».	« Parle avec la secrétaire en anglais, très souriante, très à l'aise ». C'est quelqu'un qui parle sans crainte.
	Ceux qui sont réservés, timides	« Au début, en général ils sont hésitants, ils cherchent leurs mots, ça fait longtemps qu'ils n'ont pas fait d'anglais. » « Les débutants, non, ils ne sont pas très confiants »	Personne discrète, « [...] silencieuse, ne bouge pas, regarde vers le bas ». C'est quelqu'un qui n'ose pas prendre la parole et qui parle quand on l'interroge. En visio, « on le voyait avec les personnes qui ne voulaient pas ou n'osaient pas allumer leur caméra ».
	Ceux qui sont très scolaires	« Ils ont besoin d'apprendre par cœur ou faire des exercices de grammaire encore et encore ».	« Ils ont besoin de faire des exercices de grammaire comme à l'école, au collège ». « Ils sont très studieux, avec leur cahier, avec les exercices à faire, s'ils n'en font pas, ils ont l'impression de ne pas apprendre ».
Les Français et l'oral	Niveau à l'oral	« Je me suis rendu compte que le niveau oral des français n'est pas vraiment très élevé ».	« Il y a des personnes parfois qui sont très à l'aise pour parler en anglais à l'oral mais qui font énormément de fautes de grammaire ».
	Leurs représentations	Représentations négatives de leurs capacités à l'oral : « mais moi j'arrive pas à parler, je vais pas pouvoir participer à un atelier de conversation, je peux rien dire ». A priori sur le déroulement de l'atelier : « Ils pensaient qu'on allait leur demander	- « Il y en a certains qui viennent avec une certaine idée de l'apprentissage », ils croient en la « magie ». - Mésestime d'eux-mêmes : « ils ont un avis sur eux-mêmes assez négatif je trouve ».

		quelque chose de difficile ou d'un niveau plus élevé » « Ils pensaient que les autres avaient forcément un meilleur niveau qu'eux »	
Les Français et la grammaire		Ils sont « obsédés par la grammaire », « c'est quelque chose qu'ils ont gardés depuis l'école et très souvent ils nous disaient « je ne suis pas fort en grammaire » ou « il faut vraiment que je travaille la grammaire » ils parlaient beaucoup de ça » « s'ils ont des difficultés, ils vont bloquer sur ça et ils ont besoin du prof pour les aider à se débloquer quelque part ».	« Ils se mettent trop de pression sur des notions de grammaire [...], ils sont découragés, moins motivés ».
L'affect	L'anxiété langagière	« Souvent ils n'arrivent pas à s'exprimer. Il y a comme une sorte de blocage ». « Certains n'osent même pas venir aux ateliers de conversation par crainte de parler devant les autres ». Intimidation face au natif : « ils n'osaient pas être face au prof et en même temps ils étaient contents de rencontrer un natif car les formateurs d'anglais sont des natifs au centre pour la plupart ».	- « Les premières fois, ou pendant les premiers cours j'ai des élèves qui tremblent. Ils sont pétrifiés de parler, de dire un mot. Des adultes stressés, comme des petits enfants, ils ont peur et n'osent pas parler ».
	Manque de confiance en soi	« Beaucoup ont un manque de confiance ».	- Peur de parler qui s'explique par « un manque de confiance », la « peur d'être jugé [...] du coup ils ont peur de mal parler et de faire des erreurs ».
L'expérience d'apprentissage passée	Enseignement de l'anglais au collège	« Ce que j'ai remarqué dans l'enseignement de l'anglais au collège, je le vois avec mes enfants, je trouve qu'ils ne font pas assez d'oral » « ils apprennent très tard, ils apprennent des choses basiques trop tard ». « Ils ont eu au collège des cours d'anglais beaucoup plus centrés sur l'expression	« Les personnes inscrites ont déjà suivi des cours au collège, lycée ». « Il y en a qui sont très scolaires, c'est-à-dire qu'ils ont besoin de faire des exercices de grammaire comme à l'école, au collège. »

		écrite et presque pas, voire très peu d'expression orale. »	
	Rapport avec l'enseignement du français	Lien avec la grammaire française : « c'est très lié à la grammaire française » « ils essaient de transférer ce qu'ils ont appris en français, leur langue maternelle, pour apprendre l'anglais de la même manière ». « L'anglais ils en ont toujours fait et souvent c'est la première langue étrangère qu'ils apprennent et on a tendance, quand on apprend une langue à chercher la traduction dans notre langue maternelle ». En France, c'est très focalisé sur la grammaire, l'écrit et très peu d'oral contrairement à d'autres pays.	« Ils ont cette manie de vouloir traduire du français mais ça ne marche pas comme ça ». « [...]quand ils commencent à vouloir traduire du français. Je leur dis non non non, pas question, tu vas trouver une autre façon de le dire, de manière plus simple ».

5.3. Résultats et analyse de l'observation

L'observation d'un atelier de conversation organisé par *Universal Languages* représente la troisième étape de notre enquête de terrain. Son but était d'observer les apprenants en situation, lorsqu'ils doivent parler anglais de manière informelle, sans être préparés. L'atelier de conversation que nous avons observé s'est déroulé en visioconférence via Zoom compte tenu du contexte sanitaire. En temps normal, elle aurait eu lieu au sein du centre dans une petite salle de classe avec uniquement des chaises, pas de table, disposées en cercle pour que chacun puisse voir les autres et favoriser l'échange, la conversation. En visioconférence ceci est difficilement applicable et ce contexte d'échange peut exercer une influence sur la prise de parole ou la qualité de la discussion, notamment à cause de problèmes techniques divers (mauvaise connexion, problème de son ou d'image etc...). Hormis quelques problèmes de son occasionnels, l'atelier s'est bien déroulé. Chaque apprenant ainsi que le formateur ont allumé leur caméra. Il arrive parfois que certaines personnes préfèrent ne pas allumer leur caméra d'après nos échanges avec les formateurs lors des entretiens.

De manière générale, un atelier de conversation dure une heure et la discussion tourne toujours autour d'un sujet précis, d'un thème qui a été communiqué aux apprenants au préalable. Ces derniers n'ont rien à préparer et ne savent pas comment l'atelier va se dérouler

puisque'il s'agit d'un format libre où le formateur décide librement de la façon dont va se dérouler l'atelier. L'atelier que nous avons observé avait pour thème « *your experience learning English* ». La responsable pédagogique a choisi ce thème pensant qu'il serait intéressant de laisser les apprenants s'exprimer sur ce sujet et d'obtenir ainsi des réponses pouvant nous être utiles dans le cadre de notre recherche. Nous avons accepté l'idée tout en restant à distance de l'organisation de cet atelier pour éviter au maximum toute influence ou biais. Nous avons découvert les questions posées au moment de l'atelier, en même temps que les apprenants.

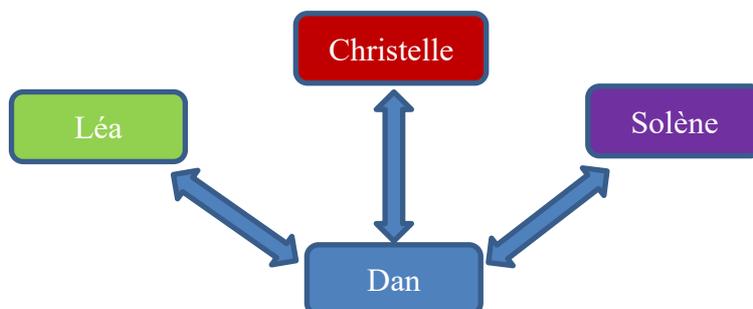
Ainsi, nous allons procéder à l'analyse de l'observation en deux étapes : la première correspond à l'analyse globale de l'atelier de conversation sur la base de notre grille d'observation ; la seconde correspond davantage à l'analyse du discours des apprenants en lien avec notre sujet de recherche.

5.3.1. Analyse de l'observation

Nous avons utilisé une grille d'observation³² et grâce aux données observées ainsi qu'aux notes que nous avons prises, nous pouvons procéder à une description de l'atelier en question. Précisons tout d'abord le niveau de nos trois participantes :

- Léa, âgée d'une vingtaine d'année est inscrite au niveau A2,
- Christelle, 48 ans et que nous avons interviewée lors d'un entretien, est de niveau B1-B2
- Solène, âgée de 37 ans, est de niveau B2.

Christelle et Solène ont un profil qui correspond parfaitement à notre public cible. Cependant, nous souhaitons pouvoir observer des apprenants ayant répondu à notre questionnaire et notre entretien pour les observer en situation de communication et seule Christelle entre dans ce cas de figure. Dan, le formateur, jouait un rôle d'animateur, de guide. Il orientait l'échange en posant des questions à tour de rôle à chacune des participantes. Il a beaucoup parlé pendant cette séance, avec des échanges plutôt orientés formateur/apprenant et que nous pouvons schématiser de la sorte :



³² Cf. Annexe n°7 p.145 : Grille d'observation vierge

Les échanges entre les apprenantes étaient rares mais notons qu'il y en avait deux entre Solène et Léa et un entre Solène et Christelle.

L'une de nos observations c'est que plus l'apprenant était dans un niveau élevé et plus son discours était construit avec des phrases longues et complexes, un vocabulaire varié, l'usage de temps différents, ce qui est le cas de Solène. A l'inverse, plus l'apprenant avait un niveau inférieur et plus les phrases étaient courtes, avec un vocabulaire simple, beaucoup d'hésitations marquées par des tics de langage du type « euh » ou l'expression de la pensée à voix haute en français du type « comment on dit » ou « ah oui », « enfin », « ben », ce qui est le cas de Léa. Christelle se situe dans un niveau intermédiaire avec de nombreuses hésitations, des phrases plus ou moins courtes mais avec une prise de risque sur le vocabulaire choisi et le temps des verbes. Si nous nous concentrons sur le nombre d'interventions des apprenantes pendant la discussion, sachant qu'une intervention correspond à une prise de parole quelle que soit la durée de celle-ci, à partir d'un mot, c'est Léa qui en comptabilise le plus avec 90 interventions. Christelle et Solène en ont presque autant, 49 pour Christelle et 47 pour Solène. Cependant, le nombre de prise de parole ne symbolise pas nécessairement une aisance à l'oral. En effet, Solène avait une posture plutôt à l'aise pendant la conversation, notamment lorsqu'elle prenait la parole. Elle n'hésitait pas à intervenir pour poser des questions aux autres apprenantes. Cependant, Christelle était davantage en retrait, à l'écoute mais n'intervenait que lorsque quelqu'un l'interrogeait, essentiellement Dan, le formateur et ses réponses étaient assez courtes. Léa n'avait pas peur de prendre la parole, elle participait activement mais avait des difficultés de compréhension puisque parfois elle ne répondait pas tout à fait à la question du formateur et à plusieurs reprises elle répondait par « *sorry ?* » lorsqu'elle n'avait pas compris la question. Solène avait un débit de parole beaucoup plus fluide que les autres, avec moins de marques d'hésitation, mais parfois des temps de réflexion marqués montrant qu'elle construisait sa phrase, ou cherchait comment exprimer son idée. Ses phrases étaient longues, ses réponses aux questions argumentées, donnant plus d'éléments d'information contrairement à Léa et Christelle. Si nous comparons le nombre de mots en anglais utilisés par chacune, Solène en a utilisé 1013, dont 13 « *yes* » ; Christelle 513, dont 21 « *yes* » et Léa 643 avec 66 « *yes* ». Il y a une différence assez notable entre Solène et ses camarades. Cette différence se retrouve également lorsque nous comparons le nombre de marqueurs d'hésitation, à savoir les « euh » qui marquent aussi les moments où les apprenants réfléchissent à leur réponse. En effet, sur son temps de parole, Léa a émis 95 « euh », Christelle en a émis « 70 » et Solène seulement « 37 ». Ceci nous montre la différence de fluidité d'un discours à l'autre entre ces trois apprenantes. Ces hésitations s'observent essentiellement au moment de chercher un mot de vocabulaire. Ce que nous avons pris le temps d'observer c'est également le recours au

français. Léa a toujours ce réflexe de penser tout haut en français, d'essayer de traduire mot à mot du français vers l'anglais et quand elle ne trouve pas elle attend la correction, l'aide de Dan le formateur qui, comme il parle français, va pouvoir traduire le mot recherché, ce qui n'est pas le cas de tous les formateurs. Pour Christelle et Solène, ce réflexe a pu être observé quelquefois mais uniquement pour demander la traduction d'un mot en français.

Au sujet des erreurs, nous en avons noté plusieurs tout au long du discours de chacune :

- Des erreurs grammaticales essentiellement, tels que l'oubli du 's' au pluriel ou à la troisième personne, des erreurs de conjugaison, dans l'utilisation des temps,
- Des erreurs de prononciation,
- Des erreurs de vocabulaire.

Nous n'avons pas comptabilisé les erreurs mais nous avons remarqué que le formateur ne les corrigeait pas systématiquement. Au contraire, il laissait parler les apprenantes et se focalisait sur le sens des phrases et s'il n'avait pas compris il reformulait l'idée et attendait la confirmation ou non des apprenantes. Globalement, il a compris le discours de chacune même si nous avons remarqué à deux reprises une compréhension erronée du message des apprenantes qui ont essayé de reformuler leur propos par la suite pour qu'il comprenne l'idée qu'elles voulaient exprimer. Une correction était en revanche systématique pour corriger des erreurs de prononciation ou pour corriger l'emploi d'un vocabulaire inadapté comme utiliser *better* à la place de *well*. Les apprenantes s'autocorrigeaient parfois, surtout Léa qui, en voulant aller vite se trompait parfois, mais se corrigeait lorsqu'elle s'en rendait compte comme l'utilisation de « *people English* » au lieu de « *English people* ».

Ce que nous retenons de cette observation, c'est que l'aisance est marquée davantage lorsque le niveau en anglais est plus élevé, ce qui peut s'expliquer par une meilleure connaissance de la langue, avec plus de vocabulaire, de tournures de phrase etc... Cependant, ce n'est pas l'unique facteur, nous en discuterons par la suite. Par ailleurs, avec Dan qui parle français, les apprenantes n'ont pas fait l'effort de chercher un vocabulaire équivalent à ce qu'elles voulaient dire préférant la traduction mot pour mot du français vers l'anglais. De fait, elles ont eu ce réflexe de faire référence systématiquement au français. Nous remarquons également qu'ici, dans un contexte de conversation plutôt informel, entre personnes qui se connaissent déjà, l'aisance pour la prise de parole était visible, chacune ayant pu parler à plusieurs reprises, même si le temps de parole était variable d'une apprenante à une autre. D'autres part, il est intéressant de voir que l'important, lors de cet atelier, c'est la compréhension du message, malgré les erreurs qui ont pu être commises. L'essentiel c'est de se faire comprendre. Les erreurs de grammaire n'empêchant pas de comprendre le sens, celles-ci n'étaient pas corrigées par le formateur. En revanche, les erreurs

de prononciation pouvant modifier le sens de certains mots étaient systématiquement corrigées d'après ce que nous avons relevé.

A présent, nous allons nous intéresser davantage au discours prononcé lors de cet atelier pour relever les éléments pouvant apporter des éléments de réponse à notre sujet de recherche.

5.3.2. Analyse du discours

Pour cette analyse, nous avons tout d'abord retranscrit la totalité de l'atelier de conversation grâce à l'enregistrement vocal que nous avons pu effectuer. La retranscription se trouve en annexe³³. Cette analyse fut très intéressante à mener car, même si nous n'avions pas pu réaliser un entretien avec la technique du *focus groups*, nous avons eu l'opportunité de suivre une discussion en lien avec notre thématique de recherche et ainsi récolter diverses informations, des retours d'expérience des apprenants etc...

La première information que nous retenons c'est que chacune des apprenantes a choisi de suivre des cours d'anglais de sa propre initiative, mais motivée par un besoin professionnel présent ou futur. Léa indique vouloir devenir hôtesse de l'air pour Air France et travailler sur les longs courriers. L'anglais est donc pour elle une nécessité et nous remarquons sa motivation et son envie d'apprendre, de progresser puisqu'en parallèle des cours chez *Universal Languages*, elle échange régulièrement avec une Américaine rencontrée sur une application dédiée aux échanges linguistiques afin de développer sa pratique orale. Elle suit donc une sorte d'apprentissage en tandem. Elle envisage également un séjour en Irlande pour être en immersion et ainsi améliorer ses compétences en anglais. Pour Christelle, l'objectif professionnel est également mentionné dans son discours puisqu'elle dit « *I learn English to find a new job* » mais sa motivation est également personnelle puisqu'elle aime cette langue et souhaite apprendre, à titre personnel, pour être capable de parler anglais. Quant à Solène, elle est là pour travailler sa confiance en elle, son assurance lorsqu'elle parle anglais, le tout sans faire d'erreurs : « *[...] to keep my confidence speaking English with no mistakes* » ; tout ceci pour répondre à un besoin professionnel futur, celui de pouvoir mener des négociations en anglais dans son activité. Pour cela elle pense nécessaire de développer son aisance et sa fluidité.

La seconde information concerne la pratique de l'anglais à l'oral. Christelle évoque que si elle s'est inscrite dans une formation d'anglais pour adultes c'est qu'à l'issue de ses études, elle n'a pas eu l'occasion de le pratiquer même si c'était une très bonne élève. Sa difficulté, selon elle, est due à ce manque de pratique pendant plusieurs années : « *it was difficult for me to conserve the skills* ». Léa se crée un maximum d'opportunités pour pouvoir parler anglais régulièrement et progresser rapidement. Par ailleurs, nous remarquons, dans le discours de

³³ Cf. Annexe n°14 p.186 : Retranscription de l'atelier de conversation

Solène, que celle-ci a acquis une certaine aisance, aisance que nous avons pu observer, grâce à son activité professionnelle chez Airbus où elle était amenée à parler anglais, donc à pratiquer. Cependant, elle précise que c'était un « anglais parlé » assez basique puisque souvent, les échanges avaient lieu entre des personnes dont l'anglais n'était pas la langue maternelle. C'était plutôt une langue véhiculaire utilisée en entreprise et permettant de travailler. Ce qu'elle dit est intéressant concernant l'anglais utilisé en entreprise :

“It’s many French people and Spanish people trying to speak English between them with the German ones trying to help them. The English level is quite low, and they all speak low, very basic and it’s enough to work. Most of the Airbus employees make a lot of mistakes but it’s fine because we still can work. So, I guess it helped me to be less shy and to speak English even if my English wasn’t very good.” (Extrait du discours de Solène)

Dans ce contexte, commettre des erreurs en parlant est devenu moins problématique. Ceci nous amène à notre troisième information : la peur de l'erreur. La peur de l'erreur est omniprésente dans le discours de nos apprenantes : « *I’m afraid to make mistake* » dit Christelle, ou encore « *to keep my confidence speaking English with no mistakes* » pour Solène. Cette peur de l'erreur, ou « *the fear of making mistakes* » pour reprendre les mots de Dan le formateur, est un héritage du système scolaire d'après lui. Après avoir quitté l'école, l'apprenant garde cette peur de l'erreur en héritage et elle le suit dans sa pratique, dans son apprentissage. Nous l'observons avec Solène, qui, bien qu'elle ait acquis une certaine aisance, une fluidité à l'oral, et bien que chez Airbus il n'y a pas de focalisation sur l'erreur, cette dernière garde comme objectif celui de parler anglais sans faire d'erreurs. Il y a comme un paradoxe dans son discours.

Le dernier point que nous avons relevé c'est la place de la grammaire dans le parcours d'apprentissage de nos apprenantes. Lorsque Dan demande quelles sont les difficultés qu'elles rencontrent dans leur apprentissage, Léa répond qu'elle rencontre des difficultés avec le *present perfect* ; Christelle avec les *phrasal verbs* et Solène avec les règles de grammaire qu'elle confond parfois. Elle explique qu'elle se retrouve très souvent entre deux postures : celle où elle ne se concentre pas sur la grammaire et du coup elle commet des erreurs, et celle où elle se focalise davantage sur les règles de grammaire mais commet quand même des erreurs à vouloir faire une phrase correcte. Finalement, quelle que soit l'approche adoptée, le risque de commettre des erreurs n'est pas nul.

6. Interprétation des résultats

6.1. Le cas de Christelle

A travers le parcours d'apprentissage de Christelle nous allons tenter de mieux comprendre certains comportements. Bien entendu, cette analyse se veut particulière et propre au cas de Christelle et ne peut se généraliser à tous les apprenants adultes ayant un profil équivalent. Chaque apprenant est unique et analyser le comportement humain reste une discipline complexe.

Christelle est l'unique apprenante que nous avons pu suivre lors de notre enquête terrain, du questionnaire à l'observation et dont le profil nous semble intéressant à analyser dans cette rubrique. Christelle correspond parfaitement au profil de l'adulte que nous souhaitions cibler pour notre recherche. En effet, elle a 48 ans, a pour langue maternelle le français et l'anglais est la première langue étrangère qu'elle a appris dès le collège, en classe de 6^{ème}. Elle a donc une histoire avec l'apprentissage de l'anglais. Elle a toujours eu un très bon rapport avec cette langue puisque « c'était un rêve, petite, de pouvoir parler plusieurs langues ». Malgré cet attrait pour l'anglais et malgré le fait qu'elle a toujours été bonne en anglais au collège et au lycée, aujourd'hui elle rencontre des difficultés à l'oral, essentiellement lorsqu'elle doit prendre la parole. D'après ses dires, lors de notre entretien mais aussi lors de l'atelier de conversation, ses lacunes à l'oral sont dues au manque de pratique cumulée pendant plusieurs années. Elle n'a pas eu l'opportunité de pratiquer l'anglais à l'oral depuis la fin de sa scolarité et aujourd'hui encore elle ne le pratique que lors des cours au centre de formation.

Lors de l'atelier de conversation, nous avons pu observer que Christelle était plutôt en retrait, observatrice et à l'écoute des autres. C'est elle qui a parlé le moins pendant l'heure de discussion. Ce constat correspond à ce qu'elle a dit dans son questionnaire, à savoir qu'elle était plutôt de nature stressée, nerveuse et mal à l'aise lorsqu'il fallait parler anglais. Pourtant elle a précisé que lors d'un atelier de conversation organisé par le centre, elle « aimait parler et parlait volontiers ». Or, elle ne parlait que lorsqu'elle était interrogée par le formateur ou par une camarade. Ce stress s'observait à travers les bégaiements, les nombreux « euh » présents dans ses phrases, les marques de surprise sur son visage lorsqu'elle était interrogée et l'intonation de sa voix. Nous avons remarqué qu'elle réfléchissait beaucoup pour construire ses phrases. Le vocabulaire utilisé laisse supposer qu'elle construisait ses phrases en partant du français, comme elle nous l'a expliqué pendant notre entretien. Cette stratégie de recours à la langue maternelle pour ensuite construire des phrases en anglais semble pour elle être

une approche qui lui éviterait de « dire des bêtises ». D'ailleurs, la crainte principale de Christelle qui ressort de son entretien, du questionnaire mais également de l'observation, c'est cette crainte, cette peur de commettre des erreurs. Cette peur entraîne chez elle un manque de confiance, une mésestime d'elle-même et de son niveau à l'oral.

La façon dont elle décrit sa manière d'apprendre nous amène à supposer qu'elle utilise une approche plutôt scolaire avec l'utilisation de sa tablette pour vérifier le vocabulaire, le fait de préparer des fiches, de noter des éléments sur son cahier pendant les cours, de poser « beaucoup de questions sur les structures de phrases », de bloquer sur les *phrasal verbs* etc... Cette approche plutôt scolaire nous rappelle l'un des profils d'apprenants décrit par Mme M, formatrice, lors de notre entretien. Nous retrouvons chez Christelle une focalisation importante sur les points de grammaire qui d'ailleurs font partis des obstacles qu'elle rencontre lorsqu'elle doit prendre la parole. De ce qu'elle nous a dit, elle accorde beaucoup d'importance à la correction. Pour elle, « c'est important de se faire corriger car après on va prendre de mauvaises habitudes ». L'exactitude ou *accuracy* est un phénomène dominant mis en avant par son discours. D'après elle, une phrase « il faut qu'elle soit correcte ». Ce constat nous interpelle car dans son questionnaire, même lors de l'entretien, elle évoque l'idée que le plus important c'est de se faire comprendre, mais en parallèle, elle indique que les phrases doivent être correctement construites, elle a peur de « dire des bêtises » et de faire des erreurs. De même, elle indique que dans le cadre du français, maîtriser la grammaire n'est pas forcément nécessaire pour communiquer mais en ce qui concerne l'anglais, nous remarquons que la maîtrise de la grammaire est plus importante.

Enfin, le dernier point qui nous semble important à travers le profil de Christelle c'est la représentation qu'elle se fait de « savoir parler anglais ». Pour elle, savoir parler anglais c'est parler comme un natif. Ce modèle « idéal » du locuteur natif fait donc partie de ses représentations. Ceci nous renvoie à la citation de Cook (1999) pour qui « le cliché du locuteur natif comme locuteur idéal se traduit dans l'imaginaire populaire et souvent aussi dans le champ de la pédagogie des langues secondes dans l'idée qu'il serait naturellement plus compétent sur le plan linguistique ». Or, il s'agit d'un mythe « aux conséquences dangereuses et destructrices pour l'enseignement des langues et surtout pour l'évaluation des étudiants » (Davies, 2003, cité dans Joseph, 2013, p.33). C'est ce que nous constatons puisque Christelle se fait une idée du niveau idéal à atteindre et selon lequel elle pourrait dire qu'elle parle anglais. Dans le cas contraire, elle s'évaluerait plutôt comme ayant « un niveau intermédiaire ». Pour elle, parler anglais c'est parler comme l'on parle sa langue maternelle, c'est parler « le vrai anglais ». Là encore, nous pouvons nous demander ce que signifie le vrai anglais, comment se définit-il ? Il semblerait que cette définition n'ait pas de consensus mais qu'elle serait propre

à chaque individu et selon Christelle, parler le vrai anglais c'est parler comme l'on parlerait sa langue maternelle donc c'est parler comme un natif. C'est un degré d'exigence qui entraîne une peur de l'échec, une peur de prendre la parole comme l'a montré Joseph (2012) et que nous avons pu remarquer avec Christelle lors de notre enquête. Le locuteur natif l'intimide à tel point qu'elle en perd ses capacités et se dévalorise. Elle en a fait l'expérience lorsqu'elle s'est retrouvée face à des formateurs natifs qui ne parlent pas ou peu français chez *Universal Languages*.

6.2. Synthèse des résultats de notre enquête terrain

Nous avons choisi de résumer ici les résultats de notre enquête en cinq points :

- Le profil des apprenants,
- Leurs représentations globales sur la langue,
- Leurs représentations de « parler anglais »,
- L'affect,
- La place de la grammaire.

Le profil des apprenants :

Nos apprenants sont des adultes âgés de plus de 35 ans, pour la plupart actifs. Ils ont déjà suivi des cours d'anglais pendant leur scolarité, majoritairement au collège et au lycée. L'anglais est la première langue étrangère qu'ils ont apprise. Le fait qu'ils soient majoritairement actifs peut supposer un besoin de parler anglais dans le cadre d'une activité professionnelle, présente ou future car l'anglais reste une compétence de plus en plus recherchée par les recruteurs et les adultes en ont conscience. Nous avons pu l'observer avec les témoignages de Solène et Sandrine qui anticipent un besoin futur dans leur profession ou encore Thomas pour qui l'anglais est devenu une compétence indispensable dans son métier de guide touristique. La plupart des apprenants n'ont pas atteint le niveau seuil B2 du CECRL attendu à la fin du lycée depuis la mise en place du CECRL, alors qu'ils sont 83% à avoir suivi des cours jusqu'au lycée. Précisons que ce niveau seuil n'était pas d'actualité lorsque nos apprenants avaient terminé le lycée puisqu'ils n'étaient pas scolarisés sur la même période. 30% seulement des apprenants interrogés ont un niveau égal ou supérieur à B2. Ce faible niveau en anglais se retrouve dans leur auto-évaluation de leurs capacités à l'oral. En effet, la plupart estiment avoir un niveau moyen, voire mauvais à l'oral en anglais. Ils l'expliquent par le manque de pratique pendant leur scolarité notamment mais aussi dans leur vie actuelle, puisque les deux tiers de nos apprenants ne parlent pas anglais en dehors de la formation. Ils ont l'occasion de l'écouter, le lire ou l'écrire mais rarement de le parler.

Leurs représentations globales de la langue :

Globalement, les cours d'anglais suivis au collège et lycée n'ont pas laissé d'agréables souvenirs dans la mémoire de nos apprenants. Rares sont ceux qui en gardent de bons souvenirs mais, en revanche, tous, à l'exception d'un répondant, aiment l'anglais. Ces mauvais souvenirs n'ont pas impacté leur attrait pour la langue ni leur envie de l'apprendre. Plusieurs facteurs peuvent justifier ces souvenirs négatifs concernant les cours d'anglais passés comme la méthodologie employée, axée davantage sur la compétence écrite, l'enseignant lui-même, le climat de classe, le nombre élevé d'élèves par classe qui ne favorise pas la pratique orale. C'est ce qu'a pu nous faire remarquer Thomas dans son discours mais aussi Christelle qui était frustrée de ne pas pouvoir participer comme elle l'aurait souhaité en classe. Ce lien avec la méthode utilisée en classe de langue se retrouve dans le discours de Mme S, l'une des formatrices, qui précise qu'aujourd'hui encore il y a très peu de place accordée à l'oral dans l'enseignement délivré au collège, enseignement qui privilégie l'écrit.

L'anglais est perçu comme étant une langue utile pour les voyages, le travail mais aussi pour l'ouverture aux autres populations, pour communiquer avec elles. Nous pouvons supposer ici qu'il s'agit d'une langue favorisant l'accès à la culture de l'autre mais peu d'éléments dans le discours de nos apprenants le montrent. En revanche, l'anglais reste une langue moyennement facile à apprendre, voire difficile à apprendre pour certains apprenants, principalement à cause de sa grammaire (conjugaison complexe, structures de phrases, les *pharsal verbs* etc...) et de sa prononciation, des différents accents existant parmi les populations parlant anglais, notamment les Australiens, les Irlandais, les Américains ou encore les Néo-zélandais pour reprendre les exemples cités par nos apprenants.

Cette référence aux différents accents laisse entendre que l'anglais appris ou enseigné ne serait pas le même. En effet, l'anglais britannique serait le modèle dans lequel les apprenants « auraient baigné » pour reprendre l'expression de Thomas. Ceci rejoint le locuteur natif qui, même à faible dose, reste présent dans le discours de nos apprenants. La référence au locuteur natif comme modèle idéal s'est fait ressentir essentiellement dans les entretiens de Sandrine et Christelle, idéal entraînant chez elles une représentation du niveau à atteindre pour savoir parler anglais. Cet idéal demande une certaine exigence de niveau à leurs yeux.

« Parler anglais » :

En référence au discours des apprenants, à la fois dans les réponses aux questionnaires que dans les entretiens menés, parler anglais c'est avant tout « se faire comprendre ». Nous pouvons supposer que l'objectif peut être facilement atteint étant donné le niveau des apprenants possédant déjà les bases en anglais. « Se faire comprendre » implique l'idée du sens et non pas une exactitude dans la construction de la phrase comme semble révéler le discours des apprenants. Les erreurs sont donc acceptables tant qu'elles ne transforment pas

le message à transmettre. Or, nous remarquons un paradoxe puisque la posture des apprenants révèle tout autre chose, notamment une peur de commettre des erreurs alors qu'ils estiment que se faire comprendre est le plus important lorsqu'il s'agit de parler anglais. « Se faire comprendre » semble avoir une certaine exigence dans leur représentation, celle de parler de manière fluide, sans faire d'erreurs, comme lorsqu'elles parlent leur langue maternelle. Nous avons pu l'observer via le discours de Christelle, Solène et Sandrine pour qui la place de l'erreur est un frein à la prise de parole.

Cette exigence pourrait expliquer la dévalorisation observée dans l'évaluation de leur propre niveau à l'oral. Cette représentation négative de leur niveau à l'oral, qui, nous l'avons remarqué, est corrélée à leur niveau global en anglais, indique que les apprenants ne se considèrent pas comme sachant parler anglais. En effet, ils ne parviennent pas à atteindre le niveau qu'ils se sont représentés. De même, lorsque nous leurs avons demandé quelles étaient les autres langues parlées en dehors du français, nous avons été surprise de remarquer que plusieurs personnes ne mentionnaient pas l'anglais alors qu'ils l'ont appris depuis le collège, le comprennent mais ne se considèrent pas comme sachant le parler. Il y a une certaine illégitimité à parler la langue dans les représentations de certains apprenants. Ceci laisse supposer que parler anglais c'est parler aussi bien que sa langue maternelle, comme l'indique Christelle à travers son discours.

Nous avons remarqué que les apprenants n'avaient pas la même représentation de « parler anglais » selon le contexte d'utilisation de la langue. En effet, parler anglais en entreprise c'est avoir une certaine maîtrise de la langue et ne pas faire d'erreurs. Il y a une certaine représentation de l'anglais parlé en entreprise, où, d'après Christelle, Sandrine ou Thomas, le niveau d'exigence, le niveau attendu est bien plus élevé. Or, l'exemple de Solène avec son expérience chez Airbus démontre que c'est plutôt l'inverse en pratique. Les employés d'Airbus n'étant pas anglophones pour la plupart et utilisant l'anglais comme langue véhiculaire afin de pouvoir travailler ensemble et communiquer avec un langage commun, ces derniers ont un niveau assez bas, d'après Solène, et commettent de nombreuses erreurs. Dans ce contexte, il y a comme une dédramatisation de l'erreur. La compréhension du message prime sur la phrase correcte. Ainsi, les apprenants francophones auraient, semble-t-il, une idée reçue sur l'anglais parlé en entreprise. Dans un contexte moins formel, en voyage par exemple, l'idée de se faire comprendre est essentielle, même si les phrases ne sont pas toujours correctes. Parler dans un contexte « détendu », notamment lors d'un atelier de conversation organisé par le centre de formation, favoriserait la prise de parole tout en baissant le niveau d'exigence ressenti par les apprenants. Cependant, qu'il s'agisse d'un contexte formel ou informel, se retrouver face à un locuteur natif entraînerait un comportement différent chez nos apprenants. Ils sont davantage anxieux, nerveux, stressés dans ce cas de figure. Ils sont intimidés, et cela

fait renaître ce sentiment de peur de l'erreur, ou « peur de dire des bêtises » comme le dit Christelle à plusieurs reprises.

L'affect :

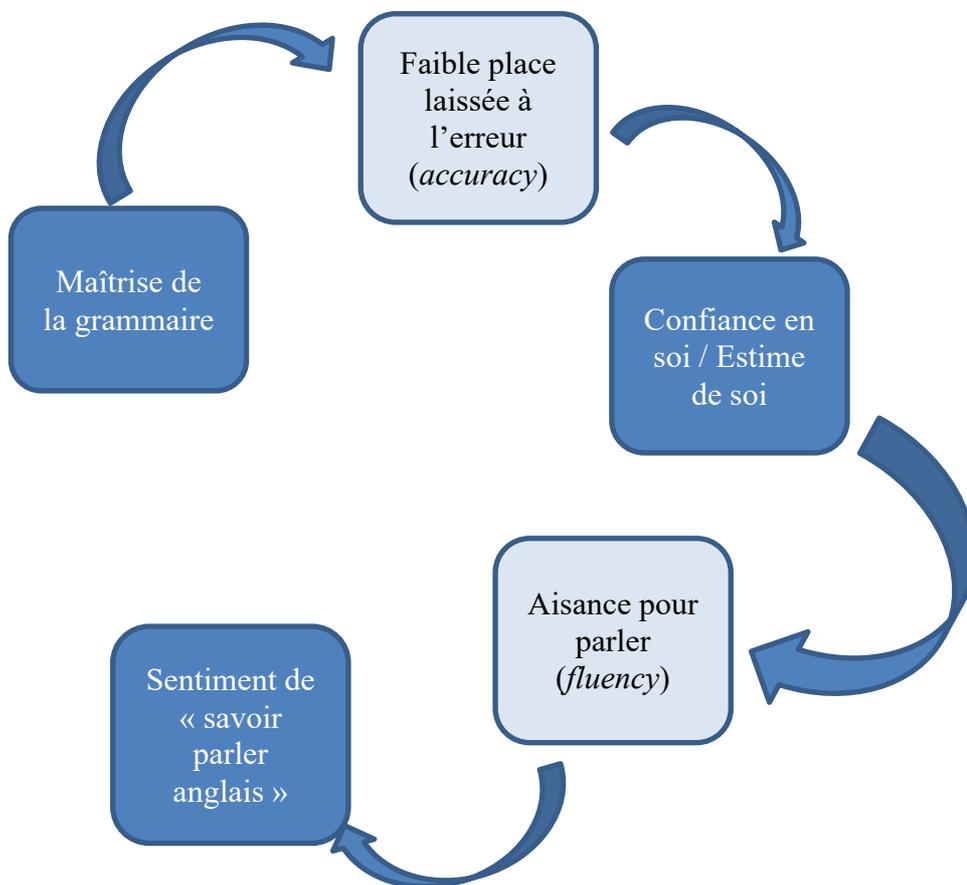
Ainsi, selon le type de situation, celle-ci va exercer une influence directe sur l'anxiété des apprenants. La principale crainte dans la peur de parler c'est essentiellement la peur de faire des erreurs, « de dire des bêtises » pour Christelle, ou « *to make mistakes* » pour Solène. Ce malaise ou cette anxiété ressentie par nos apprenants s'explique par un manque de grammaire et de vocabulaire. Nous avons pu le voir en pratique : les marques d'hésitation, ce qui empêchait les apprenants d'exprimer leurs idées étaient un manque de vocabulaire mais aussi un manque de grammaire avec souvent des reformulations pour utiliser le temps adapté ou pour inverser la place de l'adjectif dans la phrase etc... Cette anxiété s'explique également par un manque de pratique. D'après les formatrices que nous avons interrogées, le fait de parler régulièrement, de participer aux ateliers de conversation par exemple, aurait un effet bénéfique sur la confiance des apprenants et ainsi sur leur aisance à l'oral. Même s'ils commettent des erreurs, à force de pratiquer, ils craignent moins de parler et ne focalisent plus leur attention sur les erreurs commises. Or, c'est exactement ce que recherchent ces apprenants lorsqu'ils reprennent des cours d'anglais à l'âge adulte : pouvoir améliorer leur compétence en production orale.

Place de la grammaire :

Pour finir, nous nous intéresserons à la place de la grammaire dans le parcours d'apprentissage de nos apprenants. L'idée générale qui ressort de notre enquête c'est que le rapport à la grammaire est propre à chaque individu, donc à chaque apprenant mais aussi à chaque formateur. Certains vont avoir une représentation négative de la grammaire, utilisant un vocabulaire tel que « terrible », « ennuyeux » ou encore « horrible » reflétant sans doute leur rapport à la grammaire du français étudié dès l'école primaire. Malgré cette image négative, la grammaire reste, pour la majorité des apprenants, essentielle dans l'apprentissage d'une langue, devant représenter jusqu'à la moitié du temps accordé à l'enseignement de la langue. Cette importance varie d'un apprenant à l'autre avec parfois des profils très scolaires comme celui de Christelle mais également évoqué par les formatrices où effectuer des exercices de grammaire de manière traditionnelle est une étape importante dans le parcours d'apprentissage de l'anglais. Cependant, tous s'accordent à dire que la grammaire est nécessaire pour communiquer à l'oral sans pour autant la maîtriser totalement. Il faut disposer des bases pour éviter de parler à la manière de « Tarzan », pour reprendre l'image de Mme M. Faire des phrases construites est important sans pour autant « faire de la grammaire » ou se focaliser sur des points de grammaire. L'approche utilisée par les

formatrices d'*Universal Languages* est intéressante puisqu'elle permet de travailler sur des notions de grammaire importantes sans avoir à le mentionner nécessairement, grâce à la pratique orale. D'ailleurs Mme S nous a indiqué ne pas aimer faire faire des exercices de grammaire. Elle préfère privilégier l'oral c'est-à-dire la mise en pratique orale.

Ainsi, la grammaire occupe une place particulière car sa maîtrise peut être le signe d'un niveau élevé en anglais. Dans le discours d'une grande majorité de nos apprenants, parler anglais semble inaccessible, notamment ceux pour qui le modèle est celui du locuteur natif. Nous pouvons supposer que maîtriser la grammaire serait la solution pour faire face à leur crainte de commettre des erreurs, à leur mésestime d'eux-mêmes ou encore à un sentiment d'anxiété. Nous pouvons d'ailleurs schématiser cette représentation de la manière suivante :



7. Discussion

7.1. Vérification des hypothèses

Notre première hypothèse selon laquelle la grammaire est considérée par les apprenants comme une compétence essentielle dans la maîtrise de l'anglais ou de toute langue étrangère a pu être vérifiée grâce à notre enquête. En effet, de nombreux apprenants accordent une place importante à la grammaire. Cette place se retrouve dans leur discours mais aussi à travers leur expérience ou leur comportement au moment de parler anglais. La recherche d'une correction auprès du formateur, les questions posées sur la structure ou la construction des phrases sont des éléments qui en témoignent. Cette place de la grammaire a été observée par les formateurs, notamment Mme S qui indique que les apprenants sont souvent « obsédés » par la grammaire. Ils ont cette idée en tête selon laquelle ils doivent travailler la grammaire pour améliorer leur niveau. Ceci rejoint l'étude de Fougrouse (2001) qui a pu constater que travailler la grammaire en classe de langue correspondait aux attentes des apprenants. Les apprenants estiment qu'il faut posséder un minimum de connaissances grammaticales, « des bases » pour pouvoir communiquer, opinion partagée par l'une des formatrices et qui rejoint la conclusion de Gaonac'h (1991) pour qui acquérir une compétence de communication suppose une maîtrise minimale du code linguistique, c'est-à-dire la grammaire. Par ailleurs, nous pouvons relier cette hypothèse avec la théorie d'Hammerly pour qui l'enseignement de la langue doit respecter un ordre d'apprentissage précis : la prononciation, la grammaire et les structures ensuite puis enfin le vocabulaire. Pour Hammerly, la grammaire aurait une place centrale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue ce qui rejoint ce que nous avons pu observer avec les apprenants de notre étude.

Notre seconde hypothèse selon laquelle l'apprenant adulte pense que bien parler une langue c'est parler comme un natif a pu se vérifier en partie, essentiellement avec le profil de Christelle. Cependant nous ne pouvons généraliser cette idée à l'ensemble des apprenants. Notre hypothèse mettait en avant l'idée qu'une telle représentation pourrait limiter les interactions de l'apprenant tant qu'il pense que le niveau du natif n'est pas atteint ce qui développerait une anxiété langagière chez cet apprenant. C'est exactement ce que nous avons observé en analysant le profil de Christelle. Pour elle, parler anglais c'est parler comme un natif. Son discours évoque clairement cette idée. Parler anglais c'est parler sans faire d'erreurs, sans « dire de bêtises » de manière fluide comme une personne parlant sa langue maternelle. Si elle n'atteint pas ce modèle du locuteur natif qu'elle idéalise, elle ne se considère pas comme sachant parler anglais. Au contraire, elle se considérerait comme ayant un niveau

intermédiaire et pas davantage. Ceci montre une mésestime d'elle-même et de son niveau à l'oral. De même, être face à un locuteur natif provoque une certaine anxiété chez elle, elle se sent intimidée et n'ose pas parler par crainte « de dire des bêtises », de ne pas se faire comprendre. La compréhension passerait donc par l'exactitude des phrases. C'est ce que Hymes met en avant d'ailleurs puisque pour lui une proposition n'est recevable que si elle est « correcte grammaticalement, logique, appropriée et attestée » (Narcy-Combes, M-F, 2005, p.68). De même, ceci rejoint le discours de Pluskwa et al. (2003), qui soulignent le fait que « de nombreux apprenants sont réticents à s'exprimer dans la langue cible par crainte de l'inexactitude de leur discours ou par peur de faire des erreurs. Ils sont donc incapables d'atteindre l'aisance d'élocution qui serait parfaitement acceptable au quotidien, même avec quelques erreurs ». Cette anxiété langagière serait due en partie au modèle du locuteur natif ou modèle du « monolingue-natif idéal » pour citer Castellotti et Moore. Lorsque Toke indiquait en 2013 que « le locuteur natif n'est pas mort, il a de beaux jours devant lui », il avait raison étant donné qu'aujourd'hui encore c'est un mythe qui reste présent dans l'imaginaire collectif. Le fait que cet idéal soit inaccessible développerait un sentiment d'anxiété chez les apprenants, anxiété qui conduirait à un faible sentiment d'efficacité personnelle selon les travaux de Bandura. Cette anxiété, nous l'avons observée tout au long de notre enquête terrain, se manifeste essentiellement par la peur de prendre la parole, le fait d'être terrifié à l'idée de parler devant un natif mais aussi par la crainte de commettre des erreurs. Ces manifestations de l'anxiété langagière peuvent être mises en parallèle avec la théorie d'Horwitz pour qui l'anxiété langagière se constitue notamment de l'appréhension de communication ou de la peur de l'évaluation négative.

Notre troisième hypothèse selon laquelle il existerait un lien entre les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées pendant la scolarité des apprenants et leur rapport à la grammaire dans leur parcours d'apprentissage de l'anglais en centre de formation pour adultes, lien qui conduirait à une mauvaise estime de soi, a pu être vérifié en partie grâce aux éléments de notre enquête. L'expérience de l'apprentissage de l'anglais des apprenants avec qui nous avons pu échanger montre que l'enseignement de l'anglais qu'ils ont connu au collège était essentiellement basé sur l'écrit et la compréhension, très peu sur la pratique orale. Ce constat met en évidence ce que Forlot (2010) avait pu montrer, c'est-à-dire que « la méthode communicative, prônée dès la fin des années 1980 dans le système scolaire français, n'a en réalité eu qu'un très modeste impact sur la pédagogie des LVE en France ». D'ailleurs, ce constat a été relaté par l'une des formatrices interrogées et ce manque de pratique orale justifierait le manque de confiance chez les apprenants adultes français. Nous aurions pu obtenir des éléments de réponse plus complets en questionnant davantage nos apprenants sur le contenu des enseignements suivis au collège mais nous avons un doute sur les

réponses que nous aurions obtenus. En effet, il s'agit ici de faire appel à la mémoire des apprenants, à leurs souvenirs, ce qui n'est pas évident étant donné qu'ils ont quitté le collège il y a plus de 20 ans pour certains. Toutefois, la mauvaise estime de soi a pu être observée à travers les réponses au questionnaire mais aussi lors des entretiens apprenants qui montrent une perception de leur niveau en anglais plutôt négative, avec une tendance à se dévaloriser par rapport aux autres. En nous basant sur le filtre affectif de Krashen (1992), il semblerait que nos apprenants aient un filtre affectif élevé agissant comme un obstacle à la prise de parole. De même, cette hypothèse nous permet de faire le lien avec la perspective actionnelle préconisée par le CECRL, approche que n'ont pas connue les apprenants interrogés puisqu'ayant été scolarisés avant sa mise en place.

Notre dernière hypothèse consistait à dire que développer les compétences grammaticales réduirait l'anxiété langagière chez les apprenants et ainsi le risque de commettre des erreurs serait réduit. Cette hypothèse n'a pu être vérifiée dans sa globalité puisque notre enquête ne nous permettait pas de mesurer l'anxiété langagière des apprenants à un moment précis et de vérifier si le fait d'avoir développé des compétences grammaticales avait eu un impact sur l'anxiété langagière. Ce type d'étude nécessite du temps et des outils de mesure fiables ce qui ne faisait pas partie de notre objectif de recherche. Cependant, en 2009 Pluskwa et al. avaient constaté que nombreux étaient les apprenants français qui, malgré plusieurs années à apprendre l'anglais avec des connaissances lexicales et grammaticales correctes étaient incapables d'utiliser l'anglais pour communiquer. Nos apprenants, avec leurs années d'apprentissage de l'anglais au collège et lycée ont des connaissances grammaticales de base en anglais, connaissances qui leur permettraient de communiquer sans difficulté avec des phrases simples et correctes. Mme S l'a d'ailleurs constaté dans sa pratique puisque les apprenants qui disaient « ne pas avoir pratiqué pendant plusieurs années » avaient plutôt un bon niveau en anglais notamment lorsqu'ils parlaient. Nous pouvons supposer ici que tout dépend du niveau d'exigence des apprenants quant aux compétences grammaticales à détenir pour ne pas commettre d'erreur. C'est une situation assez complexe puisque tout dépend de chaque apprenant et de sa représentation des compétences grammaticales. Une personne qui se focaliserait davantage sur les points de grammaire aura tendance à vouloir les maîtriser pour ne pas commettre d'erreurs en parlant, c'est le cas de nos apprenantes Christelle et Sandrine qui ont besoin de comprendre comment sont structurées les phrases, à revoir les points de grammaire avec les formateurs, à faire le parallèle avec la langue française pour être sûre ensuite de construire des phrases correctes. Cette peur de l'erreur est présente chez de nombreux apprenants et comme l'ont indiqué deux des formateurs (Dan et Mme S) cette peur de l'erreur peut avoir un lien direct avec le système éducatif français, aussi bien

l'enseignement de l'anglais au collège et lycée que l'enseignement de la grammaire française dès l'école primaire. Les Français ont un rapport à la grammaire particulier qui pourrait avoir une influence sur leur niveau d'exigence concernant les compétences grammaticales à détenir pour avoir un niveau d'anglais suffisant à leurs yeux.

7.2. Limites de notre recherche

La principale limite de notre recherche c'est que celle-ci ne peut se généraliser à tous les apprenants adultes français apprenant l'anglais comme première langue étrangère. Chaque élément de réponse obtenu nous a permis de comprendre en partie le comportement des apprenants face à la prise de parole en anglais compte tenu de leurs représentations de la grammaire. Analyser des représentations est une démarche complexe et nous avons tenté de les expliciter autant que faire se peut en tenant compte de la dimension individuelle dans les réponses obtenues par notre enquête.

Par ailleurs, le fait qu'un seul apprenant, Christelle ait pu participer à la fois à l'entretien et à l'atelier de conversation limite l'interprétation de nos résultats puisque nous n'avons aucun élément de comparaison pouvant permettre une généralisation à d'autres apprenants. Le fait que Christelle soit la seule personne de notre public cible à avoir répondu que parler anglais c'est parler comme un locuteur natif a orienté notre analyse davantage sur le locuteur natif. Si sa réponse avait été différente, notre analyse l'aurait été également. Le discours des personnes interrogées influence directement notre interprétation.

7.3. Perspectives de recherche

Notre étude nous a permis de vérifier en partie plusieurs de nos hypothèses. Cependant, par sa complexité, elle nous invite à explorer d'autres pistes pour tenter de mieux comprendre le comportement des apprenants face à leur apprentissage de l'anglais et la compétence à communiquer oralement dans cette langue. La grammaire, nous l'avons vu, occupe une place importante, parfois centrale dans l'apprentissage de la langue chez une majorité des apprenants. Notre étude a révélé un paradoxe dans le discours des apprenants qui évoquaient l'importance de se faire comprendre, donnant ainsi de l'importance au sens du message tout en indiquant un besoin de maîtriser la grammaire pour faire des phrases correctes et ne pas commettre d'erreurs, ce qui, à l'inverse donne de l'importance à l'aspect grammatical, à la précision du propos. Il serait donc intéressant de comprendre d'où vient ce paradoxe et pourquoi est-il présent dans le discours des apprenants ?

Ces apprenants, nous l'avons vu tout au long de notre étude, sont des adultes, majoritairement actifs et pour qui l'anglais peut répondre à un besoin présent ou futur dans leur activité professionnelle. Ces apprenants veulent améliorer leur compétence à l'oral pour pouvoir communiquer dans un contexte formel, au travail, mais aussi informel, principalement lors de voyages. Or, dans ces contextes, l'anglais utilisé étant essentiellement une langue véhiculaire, une *lingua franca* parlée majoritairement par des non-natifs, nous pouvons nous demander pourquoi, aujourd'hui encore, le mythe du locuteur natif reste présent dans l'imaginaire collectif ? Pourquoi une importance est accordée à la précision, marquée par la maîtrise de la grammaire, alors qu'avec la notion de *fluency*, il est tout à fait possible de communiquer et de se faire comprendre sans pour autant avoir une parfaite maîtrise du vocabulaire ou de la grammaire ? Ces deux points sont par ailleurs considérés comme des obstacles à la prise de parole selon notre étude. D'ailleurs, dans celle-ci, un exemple d'utilisation de l'anglais en milieu professionnel, chez Airbus, a montré que la représentation d'un certain niveau d'exigence en entreprise était erronée. La majorité des utilisateurs de l'anglais sont des non natifs privilégiant la fluidité du message à la précision sans se focaliser sur les erreurs commises, comportement qui aujourd'hui est difficile à observer chez nos apprenants.

L'une des pistes pourrait être d'effectuer une recherche en lien avec la culture au sens large : est-ce que la culture française aurait un lien avec les représentations des Français et leur apprentissage de l'anglais ? Les Français disposent d'une richesse culturelle connue à l'échelle mondiale. La culture française est valorisée à différents niveaux. L'accès à cette culture française suppose une connaissance de la langue française. L'exigence autour de l'enseignement de la langue française dès l'école élémentaire et jusqu'au lycée, il n'y a qu'à observer la place du français dans les programmes académiques, peut être à l'origine d'un enseignement de la langue où peu de place est accordée à l'erreur. Malgré l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues comme nous avons pu le voir, avec l'approche actionnelle comme méthode la plus récente, la méthode d'enseigner et d'apprendre plutôt traditionnelle se transmet et se perpétue aujourd'hui encore. Elle se retrouve chez les apprenants qui, pour certains, adoptent encore une approche scolaire, avec une demande d'exercices de grammaire comme ceux qu'ils auraient pu faire dans leur parcours scolaire.

Cette méthode qui semble correspondre à la culture française pourrait donc expliquer le comportement de nos apprenants. Poursuivre notre étude sur cette voie pourrait donc apporter de nouveaux éléments de réponses. De même nous pensons qu'un comparatif avec d'autres pays ayant de bons résultats en anglais comme les pays scandinaves par exemple pourrait être intéressant. Y a-t-il un lien entre l'accès à la culture et l'apprentissage d'une langue étrangère ? Tout ceci nous amènera vers l'interculturalité et le fait qu'une langue est

indissociable de la culture. La communication n'est pas uniquement un acte de parole ; elle comprend une dimension culturelle d'où l'existence d'une communication interculturelle qu'il serait intéressant de développer davantage pour aller plus loin sur la base de notre étude.

Conclusion

Ce travail de recherche avait pour objectif de comprendre comment les représentations de la grammaire chez des apprenants adultes français pouvait influencer leur apprentissage de l'anglais, essentiellement en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement. Étudier les représentations est un sujet complexe faisant référence à diverses disciplines. Rappelons-le, comprendre la manière dont la représentation d'un individu peut influencer son comportement et sa manière d'apprendre s'inscrit dans le paradigme de la complexité en référence à Edgar Morin. Cette complexité nous avons pu la constater tout au long de notre travail de recherche.

La revue de la littérature nous a permis de définir et de comprendre les concepts centraux de notre sujet : les représentations, l'andragogie, l'anglais, la communication orale et la grammaire. Chacun de ces concepts a mis en évidence d'autres notions clés comme celle de croyance ou d'attitude, de motivation, de sentiment d'efficacité personnelle, du locuteur natif de *fluency*, d'*accuracy* etc...En nous intéressant à l'apprenant adulte il était important d'aborder ces différents aspects pour observer et comprendre leurs influences dans le processus d'apprentissage de l'anglais. Grâce à la méthodologie utilisée pour notre enquête, nous avons pu recueillir une quantité de données suffisantes pour notre analyse. Ainsi, nous avons pu constater que plusieurs éléments pouvaient impacter la prise de parole des apprenants, éléments d'ordre langagier, affectif, contextuel ou pédagogique. Les représentations que peuvent avoir les apprenants montrent un certain attrait pour l'anglais, malgré le parcours qu'ils ont connu pendant leur scolarité. Cette représentation liée à l'affectif est vectrice de motivation pour ces apprenants qui ont besoin de parler anglais essentiellement pour un usage personnel selon leur discours qui reflèterait toutefois un besoin professionnel futur. L'anglais reste une langue utile pour les voyages, ou pour le travail mais son apprentissage reste difficile pour nos apprenants qui rencontrent plusieurs obstacles lorsqu'il s'agit de le parler. Nos apprenants, pour une grande majorité, semblent bloqués, envahis d'un sentiment de malaise lorsqu'ils doivent parler. Ils ont un manque de confiance en eux qui peut s'expliquer par un manque de pratique. Les formatrices le mettent en avant dans leur discours : pratiquer, répéter, participer à des ateliers de conversation c'est important pour progresser à l'oral et vaincre cette peur de parler par crainte de commettre des erreurs notamment. Il semblerait que les apprenants accordent une importance particulière à la grammaire dans un souci de limiter les erreurs. Ils se focalisent sur la grammaire comme nous avons pu le remarquer, délaissant d'autres compétences qui ont une importance dans l'acte de communiquer. Les bases grammaticales sont nécessaires pour communiquer et éviter les erreurs d'interprétation ou l'incompréhension, mais à elles seules elles ne peuvent y parvenir.

Soulignons également le fait que la méthode d'enseignement/apprentissage qu'ils ont connue est totalement différente de la méthode utilisée dans le centre de formation. Cette dernière est davantage axée sur la pratique orale à l'inverse des enseignements suivis au collège ou au lycée essentiellement axés sur les compétences écrites, comme nous l'ont rappelé les apprenants que nous avons interviewés. L'approche actionnelle du centre de formation met en avant l'apprenant et l'incite à prendre la parole dans diverses activités pour augmenter ainsi son aisance à l'oral. Cette méthode semblerait répondre aux besoins de nos apprenants qui souhaitent développer leur compétence communicative ; pourtant elle n'est pas adaptée à tous. Certains ont ce besoin, malgré tout, d'être dans une posture d'élève avec l'enseignant comme détenteur du savoir et pouvant corriger les erreurs des élèves. Nous pouvons nous interroger sur la place du formateur ou de l'enseignant au sens large dans le parcours d'enseignement/apprentissage d'une langue puisque sa posture peut avoir un impact sur l'apprentissage des élèves, leur réussite ou leur échec, ce qui aurait potentiellement une incidence sur l'estime de soi, la confiance en soi et donc le sentiment d'efficacité personnelle mais aussi sur la motivation à apprendre.

D'autre part, soulignons le fait que communiquer est un acte complexe où deux personnes, ou un groupe de personnes se retrouvent pour échanger, exprimer une idée, une pensée. La façon dont l'individu va accueillir le message relève de son niveau dans la langue, certes, mais dépend aussi de sa personnalité, de sa culture et de ses compétences interculturelles. En effet, nous l'avons signifié à l'issue de notre recherche : la communication n'est pas uniquement un acte de parole ; elle comprend une dimension culturelle d'où l'existence d'une communication interculturelle. Il semblerait que nos apprenants, par leur histoire avec l'apprentissage de l'anglais sont pour certains restés dans un apprentissage scolaire où d'ailleurs la place de l'oral n'était pas privilégiée, où le lien avec la culture était limité. Il serait intéressant de voir comment nous pourrions intégrer cette approche interculturelle dans l'enseignement de l'anglais pour les adultes afin de démystifier le locuteur natif, ou l'idée d'un « vrai anglais » pour reprendre les mots de Christelle et d'élargir l'accès aux différentes façons de parler anglais à travers le monde. En effet, qui pourrait définir ce que représente le « vrai anglais » ? Toute une série de représentations peut y être associée, dépendant là encore de chaque individu.

Bibliographie

Normes APA, 7ème édition

- Arnold, J., Brown, D. (1999). A Map of the Terrain. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in Language Learning* (p. 1-24). Cambridge University Press.
- Baxter, R-N. (2021). Réflexions sur la dichotomie entre néo-locuteurs et locuteurs natifs/traditionnels dans le cadre de la revitalisation des langues minoritaires : vers un nouveau discours inclusif. *Lengas* [En ligne], 2021(89), <https://doi.org/10.4000/lengas.5140>
- Beacco, J-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Beacco, J-C. (2014). Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? *Babylonia*. 2014, 16-22. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Beacco.pdf
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales - Observer, interviewer, questionner*. Dunod.
- Bourgeois, É. & Nizet, J. (2005). L'apprentissage adulte. Vers une nouvelle épistémologie. Dans : É. Bourgeois & J. Nizet (dir.), *Apprentissage et formation des adultes* (p. 9-23). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans : P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théories et pratiques* (p. 233-251). Dunod.
- Brown, J. D. (1995, 16 janvier). *Aspects of Fluency and Accuracy* [Conférence]. Les après-midis de LAIRDIL, Conférence n°4, IUT A, Toulouse. https://hozir.org/pars_docs/refs/83/82822/82822.pdf
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et

- de l'enseignement supérieur. Éditions du Conseil de l'Europe, 1- 29.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Charmeux, E. (Avril, 2006). *Nouveau « bouc émissaire » à châtier, selon G. De Robien : La grammaire ! Éducation et devenir.*
<http://education.devenir.free.fr/grammaire.htm#Charmeux>
- CNESCO. (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Didier.
- Charmeux, E., Grandaty, M., & Monier-Roland, F. (2003). *Une grammaire d'aujourd'hui.* Sedrap.
- Demaizères, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle.* (4), pp. 1-20.
- Duguine, I. (2017). « Motivation et apprentissage du basque chez les adultes francophones », *Lidil*, 2017(55). <https://doi.org/10.4000/lidil.4198>
- Forlot, G. (2006). Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (38), pp. 123-140.
- Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Recherches en didactique des langues et des cultures* ,7(1)
<http://journals.openedition.org/rdlc/2013>
- Fougerouse, M. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122(2), 165-178.
<https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- Galand, B., Philippot, P & Vanlede, M. (2006). Chapitre 4. Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Dans Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (p. 51-61). Presse Universitaire de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0051>
- Gaonac'h, D., & Roussel, S. (2017). Les Français sont nuls en langues. Dans *Mythes et réalités : L'apprentissage des langues* (p. 34-48). Éditions Retz.

- Germain, C., & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire*. CLE International.
- Grémy, A., & Salmon, P. (2016). *Grammaire anglaise*. Ellipses
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy*. Multilingual Matters.
- Hay, J. (2009). Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : réflexion sur l'anglais *lingua franca*. *Cahiers de l'APLIUT*, 2009, Vol. XXVIII, n° 1 | mis en ligne le 23 février 2012, consulté le 10 janvier 2021. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/1202>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Didier
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Joseph, J. (2013). Le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité. Dans Histoire Épistémologie Langage, tome 35, fascicule 2, 2013. Le locuteur natif. pp. 29-45. https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3456
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Klett, E. (2014). L'apprenant adulte face à la langue étrangère : quels défis à surmonter ? *Synergie Mexique, Revue du Gerflint*, 2014(4), 95-106 https://gerflint.fr/Base/Mexique4/Estela_Klett.pdf
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Les Éditions d'Organisation.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Pergamon.
- Le Lièvre, F. (2008). L'anglais en France, une langue multiple - pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire. [Thèse de doctorat, Université François Rabelais, Tours, France]. Site de l'université de Tours. http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2008/francoise.lielievre_2176.pdf
- Mannoni, P. (1998). Définition différentielle des représentations sociales. Dans P. Mannoni éd., *Les représentations sociales* (pp. 7-36). Presses Universitaires de France.
- Mannoni, P. (2022). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

- Médioni, M-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique Sociale.
- Médioni, M-A. (2017) L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique ? *Journal de l'alpha*, (205), pp. 9-20.
- Médioni, M-A. (2018, juillet août septembre). À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication ? *Les langues moderne*, (112), pp.24-33
- Mialaret, G. (2004). Les démarches de la recherche scientifique. Dans G. Mialaret éd., *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (pp. 22-35). Presses Universitaires de France.
- Moore, D. & Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-279). Éditions des Archives Contemporaines.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Didier.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p.79-103). Presses Universitaires de France.
- Narcy-Combes, J-P. (2006). « Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT*, 15(2), 77-87. <https://doi.org/10.4000/apliut.2495>
- Narcy-Combes, J-P., Narcy-Combes, M-F. (2019). Les représentations. Dans *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues – Relier théories et pratiques* (p. 155-163). Les Éditions Didier.
- Narcy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Ellipses.
- Péchou, A. (1995). Compte rendu de lecture. Dans *Aspects of Fluency and Accuracy* par James Dean Brown et Contributions de LAIRDIL, Conférence n°4 du 16 janvier 1995. Les après-midis de LAIRDIL.
- Perron, V. (2018). Les représentations de la compétence grammaticale. *Synergies France, Revue du Gerflint* 2018(12), 37-48. <https://gerflint.fr/Base/France12/perron.pdf>

- Pluskwa, D., Willis, D., & Willis, J. (2003). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! Dans M-L. Lions-Olivieri & P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p.205-231). Difusion.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck
- Spetz, H. (2018). L'anxiété langagière et la production orale. Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université [Mémoire de master, Université de Stockholms] <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1222877/FULLTEXT01.pdf>
- Toke, V. M. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. Dans *Histoire Épistémologie Langage*, tome 35, fascicule 2, 2013. Le locuteur natif. pp. 5-15. https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3454
- Truchot, C. (2013). Internationalisation et choix linguistiques dans les entreprises françaises : entre « tout anglais » et pratiques plurilingues. *Synergies Italie, Revue du Gerflint*, 2013(9), 75-90. <https://gerflint.fr/Base/Italie9/truchot.pdf>

Annexes

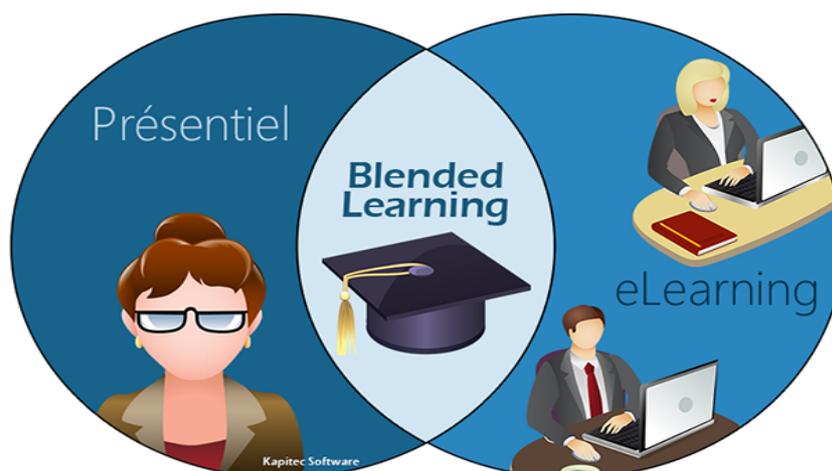
Annexe 1. : Niveaux communs de compétences – Échelle globale du CECRL	129
Annexe 2. : Qu'est-ce que le <i>Blended Learning</i> ?.....	130
Annexe 3. : Présentation de la méthode <i>Touchstone</i>	132
Annexe 4. : Questionnaire vierge à destination des apprenants.....	134
Annexe 5. : Grille d'entretien vierge pour les apprenants	141
Annexe 6. : Grille d'entretien vierge pour les formateurs	143
Annexe 7. : Grille d'observation vierge pour l'atelier de conversation	145
Annexe 8. : Présentation globale des niveaux du CECRL.....	147
Annexe 9. : Retranscription de l'entretien de Christelle, apprenant 1	148
Annexe 10. : Retranscription de l'entretien de Sandrine, apprenant 2	157
Annexe 11. : Retranscription de l'entretien de Thomas, apprenant 3.....	164
Annexe 12. : Retranscription de l'entretien de Mme S, formatrice.....	171
Annexe 13. : Retranscription de l'entretien de Mme M, formatrice	179
Annexe 14. : Retranscription de l'atelier de conversation	186

Annexe 1. : Niveaux communs de compétences – Échelle globale du CECRL

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 2. : Qu'est-ce que le *Blended Learning* ?

Le *blended learning* (ou formation mixte) est un dispositif qui combine deux modalités d'apprentissage : l'e-Learning (apprentissage en ligne) et le présentiel (formation classique). L'apprenant est placé au cœur du processus de formation et il est acteur de sa formation. Ce type d'apprentissage favorise l'interactivité et l'apprentissage en ligne. L'apprenant se sent plus impliqué, et donc plus motivé. Les sessions en présentiel lui permettent d'échanger, de dialoguer avec le formateur et les autres apprenants, de travailler en collaboration et d'enrichir son apprentissage.



Il n'y a pas un modèle de *blended learning* ; toutes les combinaisons sont possibles. La formation peut être plus orientée e-Learning, et ponctuée de quelques sessions en présentiel pour échanger avec le formateur et les autres apprenants et mettre en pratique la théorie. La formation peut être principalement dispensée en présentiel, mais elle commence par un module d'introduction en Learning avec des exercices préparatoires et se termine par un module de validation des connaissances en e-Learning...

L'apprenant peut choisir le lieu à partir duquel il veut travailler (au travail, à la maison ou ailleurs) et le moment où il peut le faire (pendant les heures de présence dans l'entreprise, le soir ou le week-end). Mais il appartient toujours au formateur de choisir les éléments étudiés en ligne et ceux étudiés en présentiel. Le formateur est l'interlocuteur clé qui transmet le savoir et guide l'apprenant.

Les avantages du *blended learning* du point de vue de l'apprenant

Dans ce type d'apprentissage dit « actif », l'apprenant est plus actif, il contrôle les ressources qu'il veut utiliser, il travaille activement la matière et se l'approprie dans le cadre d'un travail collaboratif ou d'équipe.

A chacun son rythme

L'apprenant étudie les modules eLearning à son rythme et autant de fois qu'il le souhaite.

Parcours de formation personnalisé

L'e-Learning permet de proposer à l'apprenant un parcours de formation personnalisé, grâce à du contenu adapté à son niveau, et d'augmenter progressivement la difficulté pour arriver à l'objectif de la formation.

Les outils de reporting (progression des modules de formation, résultats aux quiz...) permettent au formateur d'identifier les niveaux des apprenants, et alors d'effectuer un suivi personnalisé et d'adapter le travail en présentiel en fonction des profils des apprenants.

Accès aux ressources depuis un seul et même endroit

L'apprenant accède aux ressources de sa formation à partir d'un même endroit. Il lui suffit d'un terminal (PC, tablette ou smartphone) et d'une connexion internet, ce qui lui permet de suivre une leçon, visionner une vidéo ou accéder à n'importe quelle ressource où qu'il soit et quelle que soit l'heure. Il n'a plus à se préoccuper d'avoir imprimé ou enregistré sur son ordinateur tel ou tel document.

Plus de latitude dans son emploi du temps

L'apprenant organise sa formation en ligne en fonction de son emploi du temps. Il n'est plus contraint de suivre une formation selon un créneau horaire rigide.

Gain de temps

Il suffit de quelques secondes à l'apprenant pour se connecter à sa formation en ligne. Il s'affranchit de contraintes logistiques, telles que les déplacements.

Apprenant plus actif

L'apprenant apprend la théorie avec des ressources en ligne. Le temps en présentiel est alors utilisé pour joindre la pratique à la théorie et échanger.

Apprentissage des nouvelles technologies

Les moments d'échange et de travail collaboratif ne sont pas réservés au temps en présentiel. L'apprenant apprend à étudier, travailler et collaborer en ligne avec les outils modernes (outils de planification, d'écriture collaborative, de communication synchrone ' chat, forum, réseaux sociaux... -, etc.).

Les modèles de blended learning

La pédagogie de l'apprentissage mixte fait que le rôle de l'enseignant est de faciliter l'apprentissage de l'élève et la maîtrise de ses objectifs, ce qui est un changement avec le modèle traditionnel.

Michael B. Horn de l'institut Clayton Christensen a identifié les 4 modèles d'apprentissage mixte les plus fréquents :

Le modèle de rotation : les élèves échangent entre des postes de travail éducatifs dans la classe et à l'extérieur.

Le modèle flexible : la principale source de contenu est internet et l'enseignant fournit une aide individualisée selon les besoins.

Le modèle à la carte : Les élèves choisissent des cours en ligne à la maison ou à l'école en complément des cours classiques.

Le modèle virtuel enrichi : l'enseignement se fait majoritairement à distance et il est combiné à des cours ponctuels à l'école.

Annexe 3. : Présentation de la méthode *Touchstone*

Il s'agit ici de montrer le manuel *Touchstone* utilisé par les apprenants avec un exemple de construction de certaines unités.



Touchstone Level 4 Scope and sequence

	Functions / Topics	Grammar	Vocabulary	Conversation strategies	Pronunciation
Unit 1 <i>Interesting lives</i> pages 1–10	<ul style="list-style-type: none"> Ask questions to find out about someone's interests and background Tell interesting stories about your own life 	<ul style="list-style-type: none"> Review of simple and continuous forms of verbs Verbs followed by verb + <i>-ing</i> or <i>to + verb</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Verbs followed by verb + <i>-ing</i> or <i>to + verb</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Use the present tense to highlight key moments in a story Use <i>this</i> and <i>these</i> to highlight important people, things, and events in a story 	<ul style="list-style-type: none"> Reductions of auxiliary verbs and the pronoun <i>you</i> in questions
Unit 2 <i>Personal tastes</i> pages 11–20	<ul style="list-style-type: none"> Talk about makeovers, style, and fashion Talk about your tastes in clothes and music 	<ul style="list-style-type: none"> Make comparisons with <i>as . . . as</i> and <i>not as . . . as</i> Ask negative questions when you want or expect someone to agree with you 	<ul style="list-style-type: none"> Colors, patterns, materials, and styles of clothing 	<ul style="list-style-type: none"> Show understanding by summarizing what people say Use <i>Now</i> to introduce a follow-up question on a different aspect of a topic 	<ul style="list-style-type: none"> Linking words with the same consonant sound
Unit 3 <i>World cultures</i> pages 21–30	<ul style="list-style-type: none"> Talk about aspects of your culture Talk about manners, customs, and culturally appropriate behavior 	<ul style="list-style-type: none"> The simple present passive Verb + <i>-ing</i> as a subject and after prepositions <i>to + verb</i> after <i>It's . . .</i> Position of <i>not</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Cultural items, icons, and events Manners, customs, and culturally appropriate behavior 	<ul style="list-style-type: none"> Use expressions like <i>in fact</i> to sound more direct when you speak Use <i>of course</i> to give information that is not surprising, or to show you understand or agree 	<ul style="list-style-type: none"> Silent syllables in which unstressed vowels are not pronounced
<i>Touchstone checkpoint Units 1–3 pages 31–32</i>					

Dans cette méthode, chaque unité correspond à un niveau précis en lien avec les préconisations du CERCL. L'objectif de chaque unité est clairement défini au démarrage sous le libellé *Unit Aims*. Chaque unité est ensuite divisée en plusieurs leçons (*Lesson A, Lesson B...*). Des conseils et rappels sont donnés à l'apprenant avant de démarrer les leçons (*Before you begin...*). Ensuite, la leçon démarre par l'apprentissage du vocabulaire avec une fiche disponible en version pdf. Une application avec des exercices à trous est ensuite proposée, accompagnée d'illustrations pour faciliter la compréhension. L'apprenant a la possibilité d'apprendre par essais/erreurs et recommencer autant de fois qu'il le souhaite. Ensuite, il y a

un exercice de compréhension orale à effectuer, des vidéos à visionner ainsi que des jeux pour tester ses connaissances. Pour le point de grammaire prévu dans la leçon, celui-ci se présente de la manière suivante : - leçon avec des exemples d'application - exercices de compréhension - exercices "*Listen and repeat*". Des exercices de production orales sont également disponibles en lien avec "*the student's book*" présenté ci-dessus. Un onglet "*Progress Check*" permet à l'apprenant de voir où il se situe dans l'unité. Ces informations sont également consultables par les formateurs et les assistantes pédagogiques afin de vérifier où en est l'étudiant, s'il a bien terminé les unités pour pouvoir ensuite programmer un cours en présentiel avec un formateur et ainsi avancer dans son apprentissage.

Annexe 4. : Questionnaire vierge à destination des apprenants

L'apprentissage de l'anglais chez les adultes

Mesdames, Messieurs,

Je m'adresse à vous, qui suivez une formation d'anglais au sein du centre de formation Universal Languages, pour compléter ce questionnaire qui ne vous prendra qu'une dizaine de minutes.

Vos réponses me permettront de réaliser mon mémoire de recherche sur le thème général de l'apprentissage de l'anglais chez les adultes, dans le cadre de ma deuxième année de Master en Didactique des langues dans les activités professionnelles.

Ce questionnaire est anonyme et vos données serviront uniquement à l'élaboration de mon mémoire de fin d'études. A la fin du questionnaire, une invitation vous est proposée afin de participer à un entretien groupé pour en savoir plus sur votre expérience personnelle dans l'apprentissage de l'anglais. Vos témoignages sont essentiels pour mon sujet de recherche et j'espère avoir plusieurs participants !

Merci d'avance pour votre aide très précieuse et pour le temps accordé à ce questionnaire.
Si besoin, vous pouvez me contacter par mail à l'adresse suivante :

sheherazade.houni@etu.univ-tlse2.fr

Cordialement.

Shéhérazade Houni

***Obligatoire**

Partie 1 : Biographie Langagière

1. 1. Quelle est votre langue maternelle ? *

Une seule réponse possible.

- Français
 Espagnol
 Allemand
 Italien
 Portugais
 Arabe
 Autre : _____

2. 2. Parmi les proposition suivantes, cocher la ou les autre langues que vous parlez : *

Plusieurs réponses possibles.

- Français
 Anglais
 Espagnol
 Allemand
 Italien
 Portugais
 Chinois
 Arabe
 Aucune
 Autre : _____

3. 3. A quel niveau global êtes-vous actuellement inscrit dans votre parcours d'apprentissage de l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- A1 (Elémentaire)
 A2 (Pré-intermédiaire)
 B1 (Intermédiaire)
 B2 (Intermédiaire supérieur)
 C1 (Avancé)
 C2 (Courant)

4. 4. Avez-vous suivi des cours d'anglais pendant votre scolarité ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non (Passez directement à la question 8)

5. 5. Si oui, pouvez-vous préciser à quel(s) niveau(x) de scolarité ?

Plusieurs réponses possibles.

- Ecole élémentaire
 Collège
 Lycée
 Etudes supérieures
 Autre : _____

6. 6. Si oui, pouvez-vous préciser à quelle période étiez-vous scolarisé(e) ?

Plusieurs réponses possibles.

- Avant 1979
 Entre 1979 et 1989
 Entre 1990 et 2001
 Après 2001

7. 7. Quel souvenir avez-vous gardé de ces cours d'anglais ?

Une seule réponse possible.

- Très mauvais
 Mauvais
 Moyen
 Bon
 Très bon
 Aucun souvenir

Partie 2 : Représentations et rapport à l'anglais

8. 8. De manière générale, aimez-vous les langues étrangères ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

9. 9. Aimez-vous l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

10. 10. Qu'évoque pour vous la langue anglaise ? (Donnez si possible 3 mots ou expressions) *

11. 11. Pour vous, l'anglais est une langue plutôt : *

Une seule réponse possible.

- Très facile à apprendre
- Facile à apprendre
- Moyennement facile à apprendre
- Difficile à apprendre
- Très difficile à apprendre

12. 12. Pouvez-vous expliquer pourquoi ? *

13. 13. Pour vous, savoir parler anglais c'est avant tout : (une seule réponse possible) *

Une seule réponse possible.

- Avoir une bonne prononciation
- Parler comme un natif
- Ne pas faire d'erreurs
- Savoir se faire comprendre
- Rencontrer une autre culture
- Un moyen d'évoluer professionnellement
- Une compétence professionnelle indispensable
- Autre : _____

Partie 3 : Représentations de la grammaire

14. 14. Selon vous, qu'est ce qui est le plus important dans l'apprentissage de l'anglais ? (Classer les propositions suivantes de 1 à 8, 1 étant le plus important) *

Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Le vocabulaire	<input type="radio"/>							
La grammaire	<input type="radio"/>							
La prononciation	<input type="radio"/>							
La culture, les faits culturels	<input type="radio"/>							
La lecture et compréhension de texte	<input type="radio"/>							
L'écoute et la compréhension de l'oral	<input type="radio"/>							
Les situations où vous devez vous exprimer à l'oral	<input type="radio"/>							
Rédiger un écrit professionnel (du courriel au rapport, projet...)	<input type="radio"/>							

15. 15. Qu'évoque pour vous la notion de "grammaire" ? *

16. 16. En langue française, comment évalueriez-vous votre niveau en grammaire ? *

Une seule réponse possible.

- Mauvais
- Moyen
- Bon
- Très bon
- Excellent

17. 17. Pensez-vous que maîtriser la grammaire française est nécessaire pour communiquer oralement ? *

Une seule réponse possible.

- Absolument
- Plutôt
- Pas forcément
- Absolument pas
- Sans opinion

18. 18. Pour vous, combien de temps l'enseignement de la grammaire devrait-il occuper dans l'apprentissage de l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- Moins de 10 %
- 10 à 25 %
- 25 à 40 %
- 40 à 50 %
- Plus de 50 %

19. 19. Dans votre apprentissage actuel de l'anglais, diriez-vous que la place accordée à la grammaire est suffisante ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

20. 20. Pouvez-vous expliquer pourquoi ? *

Partie 4 : L'apprenant face à l'oral

21. 21. Pour vous, de manière générale, que signifie « parler » ? *

22. 22. Etes-vous amené(e) à parler anglais en dehors de votre formation ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non (passez directement à la question 24)

23. 23. Si oui, dans quel(s) contexte(s) (Plusieurs réponses possibles) :

Plusieurs réponses possibles.

- Pour communiquer oralement avec des collègues non francophones en France
- Lors d'une présentation orale en anglais au sein de son entreprise
- Pour communiquer oralement avec des entreprises étrangères
- Pour communiquer oralement avec des personnes de votre entourage
- Autre : _____

24. 24. Généralement, comment vous sentez-vous lorsque vous devez vous exprimer oralement en anglais ? (Plusieurs réponses possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- Nerveux/se
- Stressé(e)
- Mal à l'aise
- Plutôt à l'aise
- Très à l'aise
- Enthousiaste

25. 25. Comment évalueriez-vous votre niveau d'anglais à l'oral ? *

Une seule réponse possible.

- Mauvais
- Moyen
- Bon
- Très bon
- Excellent

26. 26. Lors d'un atelier de conversation organisé par votre centre de formation, quelle situation vous correspond le mieux ? *

Une seule réponse possible.

- Vous aimez parler anglais et vous parlez volontiers
- Vous aimez parler anglais mais vous êtes timide
- Vous ne parlez que si l'on vous interroge
- Vous parlez le moins possible, par crainte de faire des erreurs
- L'idée de devoir parler en anglais devant les autres vous terrifie

27. 27. Dans le cadre d'une situation informelle où vous devez vous exprimer en anglais avec un natif, quelle situation vous correspond le mieux ? *

Une seule réponse possible.

- Vous aimez parler anglais et vous parlez volontiers
- Vous aimez parler anglais mais vous êtes timide
- Vous ne parlez que si l'on vous interroge
- Vous parlez le moins possible, par crainte de faire des erreurs
- L'idée de devoir parler en anglais devant un natif vous terrifie

28. 28. Globalement, diriez-vous que vous rencontrez des obstacles lorsque vous devez parler en anglais ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non (Passez directement à la question 30)

29. 29. Quels sont ces obstacles ?

Plusieurs réponses possibles.

	Oui	Non
Timidité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peur de faire des erreurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manque de vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manque de grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manque d'idées, d'inspiration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Message incompris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rien à dire (sujet inintéressant)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. 30. Lorsque vous vous exprimez en anglais, qu'est-ce qui, selon vous, importe le plus ? *

Une seule réponse possible.

- Votre maîtrise de la grammaire
- Votre prononciation
- Votre vocabulaire
- Les idées que vous partagez
- Le regard des autres
- Le fait de vous faire comprendre
- Autre : _____

31. 31. Dans votre apprentissage actuel de l'anglais, diriez-vous que la place accordée à l'oral est suffisante ? *

Une seule réponse possible.

- Oui (vous pouvez passer directement à la question 33)
- Non

32. 32. Que vous manque-t-il pour pouvoir progresser à l'oral ?

Identité

33. 33. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- Moins de 20 ans
- Entre 20 et 25 ans
- Entre 26 et 30 ans
- Entre 31 et 35 ans
- Entre 36 et 40 ans
- Entre 41 et 50 ans
- Entre 51 et 60 ans
- Plus de 60 ans

34. 34. Quelle est votre situation professionnelle actuelle ? *

Une seule réponse possible.

Etudiant(e)

Salarié(e)

Travailleur Indépendant

Demandeur d'emploi

Retraité(e)

Autre : _____

35. 35. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de suivre une formation en anglais ? *

Plusieurs réponses possibles.

Pour une utilisation personnelle (voyage, entourage...)

Pour une raison professionnelle imposée par l'employeur

Pour une raison professionnelle non imposée par l'employeur

Pour le plaisir d'apprendre

Autre : _____

Pour aller plus loin :

Merci d'avoir pris le temps de participer à ce questionnaire.

Pour aller plus loin dans ma recherche, je nécessite des témoignages lors d'un entretien groupé afin de discuter de votre expérience personnelle dans l'apprentissage de l'anglais.

36. Si votre profil est retenu, accepteriez-vous de participer à un entretien groupé (entre 1h et 1h30), via Zoom ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

37. Quelles seraient vos disponibilités pour une participation éventuelle à un entretien Zoom ?

Plusieurs réponses possibles.

Le matin entre 9h et 12h

Le midi entre 12h et 14h

L'après-midi entre 14h et 17h

Après 17h

38. Pouvez-vous préciser si possible votre prénom ou un pseudonyme ainsi que votre adresse mail afin que je puisse vous recontacter à cet effet ?

Prénom / pseudonyme et adresse mail :

Protection de vos données :

Je précise que les données récoltées dans ce questionnaire et celles qui seront récoltées lors de l'entretien de groupe seront utilisées sans mentionner de noms dans ma recherche. Je suis la seule personne qui accèdera à ces données et je vous recontacterai par mail uniquement par rapport à l'organisation de l'entretien de groupe. Votre aide m'est précieuse et j'espère que vous répondrez favorablement pour contribuer un peu plus dans ma recherche.

Merci d'avance pour votre implication.

Shéhérazade HOUNI

Annexe 5. : Grille d'entretien vierge pour les apprenants

QUESTIONS BIOGRAPHIQUES	
Date :	Lieu :
Nom	
Prénom	
Prénom souhaité pour l'anonymat de l'entretien	
Âge	
Langue maternelle	
Autres langues parlées	
Situation professionnelle	
Niveau d'anglais	
Raison de l'inscription en cours d'anglais	

GRILLE D'ENTRETIEN	
INTRO	<p>Je mène actuellement une étude sur le thème général de l'apprentissage de l'anglais chez les adultes et plus précisément sur le lien entre la grammaire et la communication orale pour mon mémoire de Master en Didactique des langues dans les activités professionnelles. Récemment vous avez répondu à un questionnaire en ligne et avez accepté de communiquer des informations complémentaires lors d'un entretien et je vous en remercie.</p> <p>Pour une meilleure analyse de vos réponses, êtes-vous d'accord pour que j'enregistre notre échange ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
1	<p>Pour commencer, j'aimerais que vous me racontiez votre parcours d'apprentissage de l'anglais ? Quand avez-vous démarré ? Comment l'avez-vous vécu ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>Quels souvenirs gardez-vous de votre parcours d'apprentissage de l'anglais ?</i></p>

2	<p>Aujourd’hui, qu’est-ce qui vous a motivé à suivre une formation en anglais dans un centre de formation en langues ? Qu’en attendez-vous ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>Pourquoi suivez-vous une formation d’anglais aujourd’hui ?</i></p>
3	<p>Par rapport au français qui est votre langue maternelle, qu’est-ce que vous trouvez difficile dans l’apprentissage de l’anglais ?</p>
4	<p>Pour vous, communiquer oralement en anglais c’est quoi ? Quel est l’intérêt de parler anglais ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>En quoi parler anglais est-il utile selon vous ?</i></p>
5	<p>Et dans le domaine professionnel, qu’est-ce que communiquer oralement en anglais ? Quelles différences par rapport à l’anglais parlé dans un autre contexte ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>Pensez-vous que parler anglais en milieu professionnel est différent de l’anglais parlé dans un contexte plus personnel ? En quoi est-ce différent ?</i></p>
6	<p>Globalement, que pensez-vous de la grammaire anglaise ? Pouvez-vous expliquer/illustrer vos propos ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>Comment décririez-vous la grammaire anglaise ? Quelle(s) différence(s) avec la grammaire française ?</i></p>
7	<p>Pensez-vous qu’une maîtrise de la grammaire anglaise soit nécessaire pour pouvoir communiquer oralement en anglais ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>Avoir un bon niveau en grammaire anglaise est-il indispensable pour pouvoir parler oralement ? Pourquoi ?</i></p>
8	<p>Pour ma part je n’ai plus de questions, souhaitez-vous ajouter quelque chose ?</p>

Annexe 6. : Grille d'entretien vierge pour les formateurs

Lieu :	Date :	Heure :
QUESTIONS BIOGRAPHIQUES		
Nom		
Prénom		
Prénom souhaité pour l'anonymat de l'entretien		
Âge		
Langue maternelle		
Langues parlées		
Situation professionnelle actuelle		
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de l'anglais		
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de l'anglais auprès d'adultes		

INTRO	<p>Dans le cadre de mon mémoire de Master en Didactique des langues dans les activités professionnelles, je mène une étude sur le thème de l'apprentissage de l'anglais chez les adultes et plus précisément sur le lien entre la grammaire et la production orale. Cet entretien me permettra d'avoir le point de vue du formateur dans l'apprentissage de l'anglais chez un apprenant adulte.</p> <p>Pour une meilleure analyse de vos réponses, êtes-vous d'accord pour que j'enregistre notre échange ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non
1	<p>De manière générale, quelles sont les compétences que vous travaillez avec les apprenants lors d'un cours ?</p> <p>Relance éventuelle : <i>Pourriez-vous me décrire une séance de cours classique avec vos apprenants ?</i></p>

2	<p>Quelle est la compétence que les apprenants souhaitent travailler lorsque vous êtes en cours ?</p>
	<p>Relance éventuelle : <i>Quelle est la compétence que vos apprenants souhaitent améliorer ?</i></p>
3	<p>Comment procédez-vous pour les aider à développer cette compétence ?</p>
	<p>Relance éventuelle : <i>Quels sont les moyens (supports ou autres) que vous utilisez pour aider les apprenants à développer cette compétence ?</i></p>
4	<p>De manière générale, comment évalueriez-vous le niveau de vos apprenants à l'oral ?</p>
	<p>Relance éventuelle : <i>En tant que formateur, que pensez-vous du niveau de vos apprenants à l'oral ?</i></p>
5	<p>Pensez-vous que leur niveau en grammaire peut les bloquer dans leur prise de parole ?</p>
	<p>Relance éventuelle : <i>Diriez-vous qu'il y a un lien entre le niveau en grammaire et la prise de parole en anglais ? Pouvez-vous m'expliquer ?</i></p>
6	<p>Justement, d'après votre expérience, quelle est la place de la grammaire dans l'apprentissage de l'anglais chez les francophones ?</p>
	<p>Relance éventuelle : <i>Diriez-vous que les apprenants francophones ont un rapport/liens à la grammaire important ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?</i></p>
7	<p>Selon vous, cette place est-elle nécessaire pour pouvoir communiquer en anglais ?</p>
	<p>Relance éventuelle : <i>Pensez-vous qu'accorder de l'importance à la grammaire est indispensable pour pouvoir communiquer oralement en anglais ?</i></p>
8	<p>Quels conseils donnez-vous aux apprenants pour qu'ils puissent améliorer leur niveau à l'oral ?</p>
9	<p>Pour ma part je n'ai plus de questions, souhaitez-vous ajouter quelque chose ?</p>

Annexe 7. : Grille d'observation vierge pour l'atelier de conversation

Éléments observés	Apprenant A	Apprenant B	Apprenant C	Apprenant D
Posture dominante pendant la séance : - En retrait (R) - A l'aise (A) <i>(Difficilement observable à distance)</i>				
Nombre de prises de parole : <i>(Mettre une barre à chaque prise de parole)</i>				
Manière de prendre la parole : - Attend d'être interrogé (A) - Prend la parole spontanément lorsque personne ne parle (S) - Interrompt les autres (I)				
Complexité des phrases : - Phrases courtes et simples (PCS) - Phrases longues et complexes (PLC) <i>(Donner un nombre de mots par phrase)</i>				
Hésitations observées et leur fréquence : - Oui (O) - Non (N) <i>(Mettre une barre à chaque hésitation)</i>				
Motifs d'hésitation : <ul style="list-style-type: none"> • Recherche de vocabulaire • Réflexion pour construire une phrase • Divers 				

Erreurs grammaticales observées : - Oui (O) - Non (N) <i>(Préciser lesquelles)</i>				
Compréhension du message à la suite des erreurs grammaticales constatées : - Oui (O) - Non (N)				
Correction des erreurs grammaticales : - Par l'apprenant (A) - Par le formateur (F) - Aucune correction (0) <i>(Commenter la réaction de l'apprenant si besoin)</i>				
Interventions des apprenants <i>(En anglais ou en français ?)</i>				
Comportement général du formateur				
Nombre d'interventions du formateur				

Annexe 8. : Présentation globale des niveaux du CECRL

	A2	B1	B2	C1
Présentation globale du niveau	<p>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p>	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>	<p>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</p>
Prendre part à une conversation	<p>Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation</p>	<p>Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).</p>	<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>

Annexe 9. : Retranscription de l'entretien de Christelle, apprenant 1

Nom utilisé : Christelle

Date de l'entretien : 28 mai 2021

Lieu : en visioconférence Zoom

Durée de l'entretien : 54 minutes et 32 secondes

Shéhérazade : Avant de commencer, je voulais revenir avec vous sur votre questionnaire, notamment dans votre parcours d'apprentissage. D'après ce que vous avez répondu, avez-vous appris l'anglais uniquement au lycée ?

Christelle : Alors j'ai appris l'anglais au lycée et après en formation quand j'ai fait un bac pro.

Shéhérazade : Et pas d'anglais au collège ?

Christelle : Ah si ! Si, pardon, j'ai commencé l'anglais en 6ème donc j'ai appris l'anglais depuis la 6ème jusqu'au lycée. Ça fait 8-9 ans d'anglais pendant la scolarité. Et ensuite, en dehors, avec la formation.

Shéhérazade : En ce moment, où en êtes-vous de votre formation avec Universal Languages ?

Christelle : Alors oui, j'ai commencé le 1er octobre 2020. Je passe ma certification le 8 juillet.

Shéhérazade : D'accord, c'est bientôt !

Christelle : Oui, bientôt mais je ne me sens pas prête !! (rire)

Shéhérazade : C'est vrai ?

Christelle : Ben c'est à dire que je n'ai pas un niveau stable en fait. Il suffit que je sois fatiguée et là je ne retrouve pas mes mots, je mélange. Il y a des mots je sais que je les connais, mais ils veulent pas, des mots qu'on étudie couramment. Il y a des moments où ils vont venir sans problème mais à d'autres moments rien. Si je le vois ça va aller mais en conversation je peux pas le voir. Voilà.

Shéhérazade : Vous avez comme une sorte de trou de mémoire ?

Christelle : C'est ça.

Shéhérazade : Est-ce lié au stress ?

Christelle : Non pas forcément. Alors au début en Visio avec les profs ça va parce qu'en présentiel c'est autre chose. C'est plus intimidant.

Shéhérazade : D'accord

Christelle : En Visio c'est moins intimidant mais par contre, comme je le disais hier, je cherchais un mot pour « hebdomadaire » du coup ce que je fais c'est que je prends ma tablette. Alors que quand on est en présentiel on est obligé de faire appel à sa mémoire. Et selon la conversation si on ne trouve pas le mot qu'on cherche alors vite on passe à un autre mot, on explique différemment. C'est pas pareil.

Shéhérazade : Du coup vous avez une sorte de blocage avec le vocabulaire ?

Christelle : Euh, alors ça dépend parce que oui, maintenant je commence à réfléchir à comment structurer ma phrase en anglais, quel verbe je dois utiliser pour que ça soit correct et quel temps. Voilà. Je me suis fait des petits repères, des petits parallèles avec la grammaire française en fait. Donc, après c'est surtout pour les temps des verbes quand on parle au passé, avec le participe passé. Comme j'ai fait apprendre par cœur les verbes irréguliers à ma fille, je suis au top !! (rire) mais c'était compliqué car ça faisait super longtemps que je ne les avais pas utilisés. Après le lycée on ne les utilise plus et ça faisait bien longtemps donc on oublie. Il y en a beaucoup en plus et c'est bien de les connaître surtout les plus courants.

Shéhérazade : Vous pensez que le manque de pratique de l'anglais vous a fait perdre vos réflexes ou vos connaissances de la langue.

Christelle : Alors oui, c'est exactement ce qu'on se disait hier en formation. C'est important d'avoir la possibilité de parler avec quelqu'un en anglais quotidiennement ou régulièrement. Et moi dans mon entourage il n'y a personne. Donc c'est difficile. Après j'ai mon mari et mon fils qui le parlent très bien mais c'est pas pareil, c'est pas naturel.

Shéhérazade : D'accord, je comprends. Après il existe des genres de café des langues pour pratiquer la langue. Avez-vous essayé ?

Christelle : Alors oui c'est ce que nous disait un formateur comme quoi à Toulouse il existe des associations qui proposent ce genre d'activité. Alors moi j'y connais rien et Toulouse moins j'y vais mieux je me porte. J'habite pas loin, à Colomiers mais je préfère pas y aller.

Shéhérazade : A voir si peut-être il y en a une à Colomiers.

Christelle : ça serait intéressant mais je trouve que quand on participe dans un groupe comme ça c'est important de se faire corriger car après on va prendre de mauvaises habitudes et on va te regarder quand tu parles ! Hier la formatrice me disait bon il y a des erreurs, c'est pas toujours juste mais on comprend. EN plus avec nos accents qu'on a bien du sud ça ajoute des difficultés à la prononciation et la compréhension (rire)

Shéhérazade : (rire) Après l'anglais reste une langue parlée partout dans le monde avec plein d'accents différents aussi.

Christelle : Ah oui, c'est ce qu'on a vu justement. On a eu un cours sur ça sur les différentes prononciations et justement avec la même chose mais dite par des personnes de partout dans le monde et ça change énormément.

Shéhérazade : Il n'y a pas qu'un seul anglais notamment celui qu'on connaît ou qu'on a l'habitude d'entendre depuis qu'on apprend la langue.

Christelle : Ah oui tout à fait. Mon fils a un copain qui est américain et quand on l'entend parler ben euh... (souffle) c'est compliqué. Pareil avec les Australiens par exemple. Je pense qu'entre anglophones ils arrivent à se comprendre. C'est pas évident pour nous de reconnaître les accents ou de reconnaître les mots. Je pense qu'il faut voyager pour s'habituer. C'est pas évident.

Shéhérazade : C'est sûr. A présent, même si nous en avons déjà un peu parlé, j'aimerais que vous reveniez sur votre parcours d'apprentissage qui remonte au collège du coup et que vous me racontiez comment c'était pour vous. Quels sont les souvenirs que vous avez ?

Christelle : Alors moi j'ai toujours été très intéressée par l'anglais et par toutes les langues d'ailleurs. C'était mon rêve, petite, de pouvoir parler toutes les langues du monde. Ma mère n'a pas voulu me laisser partir donc je ne suis jamais allé en Angleterre avec l'école car c'était pendant la période des attentats à Londres. En 3ème j'avais l'opportunité de partir étudier à San Diego mais là aussi ma mère n'a pas voulu à cause des tremblements de terre. En fait mon papa est décédé quand j'étais petite donc pour ma mère il était interdit de partir à l'étranger ou nulle part ailleurs.

Shéhérazade : Je comprends,

Christelle : Il y avait beaucoup d'interdits et comme j'étais l'aînée encore plus donc j'avais beaucoup de frustrations de ce côté-là. Voir les copains partir en Angleterre, même si j'étais pas la seule à ne pas partir, c'était frustrant. Ne pas avoir eu cette expérience ça m'a fait quelque chose. Du coup avec mes enfants, dès qu'ils ont l'occasion de pouvoir partir on les encourage. On fait tout pour qu'ils partent et fassent cette expérience. Moi j'ai le grand il a déjà fait plus de pays que moi. Il choisit ses études en fonction de ce qu'il voulait faire professionnel

et l'anglais est bien intégré dans son projet professionnel. Pour ma fille c'est plus compliqué parce qu'avec le Covid ça n'a pas toujours été possible. Plusieurs voyages ont été annulés.

Shéhérazade : C'est sûr qu'avec le contexte Covid les voyages à l'étranger sont compliqués.

Christelle : Oui voilà. Après pendant mon cursus scolaire j'avais des problèmes familiaux ça a un peu impacté mon parcours scolaire même si ça allait j'étais bonne à l'école. J'ai arrêté mes études et après j'ai fait une autre formation pour passer un CAP en secrétariat.

Shéhérazade : D'accord, et aviez-vous des cours d'anglais dans cette formation ?

Christelle : Non, pas du tout d'anglais. Après en 2004 j'ai refait une formation en secrétariat général puis des cours de remise à niveau avec Pôle emploi où il y avait des chèque langues mais ça ne donnait pas de certification particulière. C'était pas assez. Après en arrivant ici dans la région Toulousaine j'ai suivi des formations avec pôle emploi pour m'adapter au bassin de l'emploi local mais ici avec l'aéronautique, Airbus etc... ben l'anglais devient important. C'est le minimum.

Shéhérazade : Et du coup c'est pour ça que vous suivez une formation en anglais ?

Christelle : Alors non non non, c'est sûr que ça peut aider mais je le fais pour l'ajouter à mon CV et surtout parce que j'aime ça. C'est pas imposé par qui que ce soit. Après j'essaye d'inculquer des bonnes habitudes à mes enfants et leur montrer que l'anglais c'est important. Alors avec mon grand ça y est c'est fait (rire). Ma deuxième a un peu plus de mal mais malgré tout elle a décidé de passer l'anglais à l'oral pour le brevet. Ma dernière qui est en 6ème n'a pas fait beaucoup d'anglais avec le covid et elle est demandeuse. Du coup on a fait des fiches, on révise le vocabulaire par exemple des fruits et légumes. Elle aime beaucoup ça.

Shéhérazade : Du coup vous pratiquez un peu, vous révisez le vocabulaire avec vos enfants.

Christelle : Alors oui oui, du coup je m'inspire de ce qu'on voit en formation, j'applique les conseils du formateur pour apprendre le vocabulaire en utilisant des images, des étiquettes etc...

Shéhérazade : Très bien, Et pour vous qu'est ce qui a été facile dans votre parcours d'apprentissage de l'anglais ?

Christelle : Et ben, pour moi ce qui était facile déjà c'est que j'avais envie d'apprendre. J'ai toujours été très bonne en anglais. En 6ème quand j'ai découvert la langue j'avais 19 de moyenne. C'était mon rêve donc j'aimais ça.

Shéhérazade : Et aviez-vous eu des moments de difficulté dans le reste de votre parcours ?

Christelle : Alors en fait non, pas en difficulté mais frustrée. Comme j'étais bonne et que j'étais même la première de ma classe en anglais j'étais pas interrogée en fait.

Shéhérazade : D'accord,

Christelle : Je ne pouvais pas participer comme je voulais, juste en dernier recours quand les autres ne savaient pas. Donc voilà. Après j'étais très à l'aise à l'écrit, pour la lecture. C'est d'ailleurs ce qui me sauve quand je fais des leçons en ce moment avec *Universal Languages*. Même si je ne connais pas tous les mots, je comprends au global et je peux répondre sans problème. Par contre en parlant c'est plus compliqué. Il y a des mots qu'il faut que j'écoute, que je demande de répéter doucement pour que je comprenne. Parce que dans les leçons on a vu qu'il y a des trucs, on coupe les mots, on mâche les mots un peu comme nous en fait et là c'est plus pareil. Et dans l'apprentissage le fait d'entendre un mot prononcé par un natif et de l'entendre prononcer lentement mot à mot c'est pas pareil.

Shéhérazade : C'est difficile pour vous de reconnaître les mots à l'oral ?

Christelle : Oui oui c'est ça. Le natif va parler naturellement donc assez vite. Après on voit aussi la différence entre l'anglais et l'américain parce qu'on a des profs anglais et d'autres américains. On voit la différence quand ils parlent. C'est pas du tout pareil. Après je ne sais pas si c'est typique des femmes et des hommes parce que là je vois, 'on a 2 hommes anglais et 2 femmes américaines et c'est pas le même débit de parole, et euh... et puis la prononciation, les mots, c'est pas pareil.

Shéhérazade : Et pour vous est ce que le fait d'avoir des professeurs avec un anglais différent, anglais ou américain du coup, est-ce que ça a un impact dans votre apprentissage ?

Christelle : Alors non, non parce que quand il y a des mots qui sont différents entre l'anglais et l'américain ils nous le disent systématiquement. D'ailleurs pour chaque cours en visio qu'on fait je prends des notes et je précise si c'est en anglais ou en américain pour bien avoir la distinction.

Shéhérazade : Donc finalement ça ne vous a pas impacté dans votre apprentissage.

Christelle : Non, non non. Après par contre il y avait un professeur qui m'intimidait (rire). Il est très sérieux et du coup ça m'intimidait mais maintenant ça va. Moi personnellement je n'ai pas du tout la même approche selon qui j'ai comme professeur. Par exemple hier le cours hebdo que j'ai fait c'était avec un des profs anglais mais on va pas se focaliser que sur la leçon. On va inclure une discussion classique. On va partir de comment ça va, qu'est-ce que tu as fait cette semaine etc et on va intégrer ce qu'on a vu dans la leçon. C'est plus du parler courant, c'est pas comme faire un tel exercice etc... Du coup je trouve que c'est bien parce qu'on peut voir comment ça se passe dans la phrase comme la construire. Après moi je pose beaucoup de questions là-dessus. Il y a beaucoup de choses et il faut que je sache. Je pose beaucoup de questions sur les structures de phrases. Pourquoi là, et pourquoi pas là. Est-ce qu'on peut dire comme ça ou comme ça etc...en fonction de comment je vois la chose. Et après effectivement, selon euh, quand on fait une phrase, selon où on place le mot, on voit tout de suite que ça ne va pas et on peut se corriger.

Shéhérazade : D'accord, et du coup, en intégrant la formation avec Universal Languages, qu'est-ce que vous attendiez ?

Christelle : Alors c'est pour m'améliorer. Justement quand j'avais utilisé mes chèques langues avec pôle emploi c'était moyen. Et là quand j'ai fait les tests au début j'avais un niveau A2 et c'est passé au B2. J'aimerais progresser pour avoir un niveau courant. Mon souci c'est la crainte de tout perdre une fois que la formation va s'arrêter. J'aurais beau quand même faire des petits trucs de mon côté c'est pas pareil. On n'a plus de gens avec qui parler donc on peut perdre ce qu'on a appris. Après je suis beaucoup la scolarité de mes enfants donc pour revoir les règles etc. je pourrais facilement le faire comme les *phrasal verbs* par exemple. Ça aide pour ça mais pas pour la pratique.

Shéhérazade : Du coup même si la formation se termine bientôt pour vous, avec vos enfants vous aurez toujours un lien avec la langue.

Christelle : Oui exactement, c'est surtout pour la pratique.

Shéhérazade : A voir ce que vous pouvez faire pour pratiquer un peu plus avec des associations ou des sites internet qui proposent de rencontrer des personnes pour pratiquer une langue.

Christelle : Oui c'est vrai, ça peut aider ; ça pourrait être intéressant. J'ai la sœur d'une amie qui vit en Angleterre et qui m'a dit, dès que tu veux on peut échanger ensemble pour discuter mais bon, elle a un planning très chargé et faut trouver le temps pour le faire c'est pas évident. Le problème c'est que voilà, c'est le temps. Quand on a un boulot qu'on doit s'occuper des

enfants du quotidien, on a à peine le temps d'appeler ses parents pour prendre des nouvelles donc trouver le temps d'appeler pour pratiquer la langue c'est pas simple.

Shéhérazade : Oui c'est sûr.

Christelle : Là visiblement, après j'ai vu avec une des personnes du secrétariat que même après ma certification je pourrais continuer à avoir accès à la plateforme en ligne, et aux cours en visio jusqu'à février 2022. Je ne sais pas si ça se fait beaucoup. Je suis très observatrice et dans mes groupes j'avais l'habitude de voir des personnes et je sais qu'elles ont passé leur certification et là depuis je ne les vois plus. Je pense que les gens, une fois qu'ils ont passé l'examen, s'arrêtent.

Shéhérazade : D'accord, après l'accès aux cours reste possible pour vous.

Christelle : Oui oui, au moins pour entretenir mes acquis.

Shéhérazade : D'accord, et tout à l'heure vous disiez vouloir progresser en anglais et quelle est la compétence que vous voulez améliorer ?

Christelle : Ah ben l'oral. L'écrit ça va, je me débrouille plutôt bien. Après là j'ai découvert une application et euh...

Shéhérazade : Justement, j'allais vous demander si en dehors de la formation vous aviez pris des initiatives personnelles pour progresser en anglais ?

Christelle : Oui justement, j'utilise duolingo et une autre application, c'est vocabulary trainer. Je les ai sur ma tablette et c'est que des euh... Du vocabulaire. C'est des mots, avec l'image avec la traduction en français, la prononciation. Après on vous interroge. Par exemple, vous avez le mot écrit et vous devez choisir la traduction, soit des images où il faut retrouver le mot correspondant, l'écrire aussi. Du coup je retrouve des mots que j'apprends pendant la formation, des mots courants.

Shéhérazade : D'accord, et vous utilisez souvent ces applications ?

Christelle : Oui j'essaye de l'utiliser régulièrement. Là je vois que j'arrive presque au niveau « bilan ».

Shéhérazade : ça vous aide essentiellement sur l'apprentissage du vocabulaire

Christelle : Oui voilà, c'est ça. Le problème c'est surtout les petits mots embêtants. Hier il y avait un mot je sais que je l'avais déjà vu mais impossible de m'en souvenir, de me souvenir ce que ça voulait dire. Du coup je l'ai écrit sur ma leçon en ajoutant qu'il faut que je le mémorise. Donc c'est bien parce que de temps ça nous fait revoir les premiers mots appris donc on révise un peu. C'est bien fait je trouve.

Shéhérazade : D'accord. Et du coup, par rapport au français, votre langue maternelle, qu'est-ce que vous trouvez difficile en anglais, dans la façon d'apprendre la langue, si vous deviez comparer les 2 ?

Christelle : Par rapport au français c'est les tournures de phrases. Beaucoup de choses sont inversées. L'emploi des auxiliaires n'est pas forcément comme en français.

Shéhérazade : Et est-ce que vous avez ce réflexe de construire vos phrases en utilisant le français.

Christelle : Alors moi je pars du français, et je structure ma phrase en anglais, sachant que selon ce que je veux dire j'inverse. ça pose problème des fois quand je veux aller trop vite. Parfois j'inverse entre *have* et *be* et j'utilise l'un quand il faut utiliser l'autre. Par exemple, pour dire « j'ai 40 ans », c'est l'inverse donc ça ne va pas si on traduit. Après, il y a l'emploi de beaucoup de *get* et ça c'est dur. Il faut que je me dresse la liste et les apprendre, apprendre les plus courants. Après il y en a c'est plus facile parce qu'on les rabâche, on va les utiliser couramment donc ça va être plus facile. Mais ceux qu'on n'a pas l'habitude d'utiliser, c'est compliqué. Après surtout il y en a avec la particule, par exemple avec *up*, *down*, on sait que c'est associé avec le verbe alors qu'il y en a, c'est pas logique. Sinon il y a des petits morceaux

de phrases avec des mots qui mis dans un contexte n'auront pas le même sens. Pour ça il y a la pratique qui peut aider. Il faut aussi comprendre ce qu'on dit parce que si on dit quelque chose et qu'on n'est pas sûr que ça soit juste on ne sait pas si on va être compris comme on souhaite. Ce qui est bien avec un des professeurs qui est à moitié français, je lui demande beaucoup si je veux dire ça et que je le dis comme ça est ce que c'est bon. ça permet de vérifier que mon message est bien interprété.

Shéhérazade : D'accord, du coup vous avez besoin de traduire en français

Christelle : Oui j'ai besoin de transposer en français pour être sûr de ne pas dire de bêtises. C'est surtout pour pouvoir me corriger si je dis des bêtises. Si je me fais une idée d'une phrase et qu'on ne me corrige pas je vais garder cette structure et la réutiliser car si on ne m'a rien dit c'est que c'est bon alors qu'en fait non. Parfois on voit le comportement des gens et là on devine qu'il n'a pas compris.

Shéhérazade : Donc pour vous c'est important que votre phrase soit juste avant de pouvoir la dire oralement.

Christelle : Ah oui, il faut qu'elle soit correcte. Après c'est important qu'on ose dire que ce que tu dis c'est faux. J'ai compris mais ça ne se dit pas comme ça. J'ai besoin qu'on me rectifie comme moi je corrige mes enfants s'ils s'expriment mal en français.

Shéhérazade : D'accord,

Christelle : La plupart des enfants vont répéter la même erreur de structure par exemple et ils ne vont pas se corriger car ils pensent bien le dire et on ne leur a jamais appris. C'est bien là le problème car si on prend des automatismes qui ne sont pas corrigés le jour où on vous dit que c'est pas bon, on ne comprend pas. Faut tout reconstruire. Donc moi je ne veux pas prendre de mauvaises habitudes dans mon apprentissage. Après c'est peut-être mon défaut de vouloir être trop perfectionniste (rire)

Shéhérazade : (rire)

Christelle : Après euh, c'est sûr que ne pas pratiquer ne pas voyager ça joue sur mon niveau à l'oral. En voyage je sais que je me repose beaucoup sur mon mari. (Rire) Avec le travail, il pratique donc il est meilleur que moi. Après je compte sur lui car moi j'ose surtout pas dire de bêtises. (Rire) C'est pour ça que j'encourage mes enfants à partir en voyage pour pratiquer.

Shéhérazade : d'accord,

Christelle : Après il y a une des professeurs qui va justement nous encourager à parler et à nous corriger, elle va nous dire par exemple « can you repeat please » et là on comprend que ce qu'on a dit c'est faux et on recommence. ET tout ça l'air de rien, sans nous dire voilà tu t'es trompé ce que tu as dit c'est faux ...Du coup ça nous pousse à réfléchir et à voir là où on s'est trompé. Moi je sais que quand je parle, au moment où je parle et que je fais une faute je vais me dire ah non, c'est pas in mais at ici et je me corrige sur le moment. Après je ne le fais pas forcément quand je suis fatiguée par exemple je vais plus facilement me tromper alors que je sais comment on doit le dire. Voilà. Des fois je veux aller trop vite et même avec les connaissances de base je vais me tromper.

Shéhérazade : Ok, et sinon, vous, quand on vous dit il faut communiquer en anglais, quel que soit le contexte, qu'est-ce que vous comprenez ? ça veut dire quoi pour vous « communiquer en anglais ? A l'oral ?

Christelle : Ah ben il va falloir parler en anglais d'un sujet donc là c'est mieux de savoir de quoi on parle et surtout je me dis « oh la la, il ne faut pas que je dise des bêtises » c'est surtout ça (rire). Après on s'adapte au contexte. Ça mettra un coup de pression, de faire attention à ce qu'on dit, de prendre son temps, pour pas dire de bêtises. De ne pas hésiter à demander à répéter pour comprendre ce qui est dit.

Shéhérazade : D'accord, et si vous étiez dans un contexte professionnel est-ce qu'il y aurait une différence dans le fait de communiquer à l'oral en anglais ?

Christelle : Après tout dépend selon le travail, il y a du vocabulaire spécifique donc après c'est, eu, quand on est dans un contexte de travail, on n'est pas là à attendre que l'autre comprenne on doit être sûr que ce soit compris tout de suite. IL faut que ça soit fait comme si c'était 2 personnes qui parlaient la même langue et qui se comprennent instantanément.

Shéhérazade : D'accord, donc pour vous, il faudrait avoir un niveau plus élevé pour parler dans un contexte professionnel ?

Christelle : Oui, ah oui oui, complètement. C'est pas du tout les mêmes exigences. Je pense que si vous allez chez Airbus vous devez avoir une certaine compétence car vous n'allez pas pouvoir demander comme en cours « euh est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît »! (rire) Souvent ils veulent des gens qui maîtrisent l'anglais et dans les offres d'emploi c'est précisé c'est bien dit « maîtrisé » c'est pas je parle couramment mais voilà. C'est le niveau au-dessus du niveau C en fait. C'est comme un véritable anglais.

Shéhérazade : Et justement comment vous décririez ce niveau, le fait de parler couramment anglais ?

Christelle : Parler couramment, c'est se débrouiller dans la vie quotidienne. C'est pouvoir converser comme nous on le ferait dans notre langue natale. C'est vraiment ça. C'est pas le côté professionnel car pour moi l'anglais professionnel c'est beaucoup plus pointu, beaucoup plus poussé dans la compréhension que quand on parle entre nous. Déjà juste en parlant en français dans le contexte professionnel il faut arriver à se faire comprendre donc si on ajoute la barrière de la langue c'est encore différent. Donc parler couramment c'est pouvoir partir à l'étranger et savoir demander son chemin, des renseignements, s'en servir dans différentes situations.

Shéhérazade : D'accord. A présent nous allons davantage parler de la grammaire. On l'a évoqué un petit peu tout à l'heure mais de manière générale qu'est-ce que vous pensez de la grammaire anglaise ?

Christelle : Alors moi j'ai tendance à comparer la conjugaison avec le français. Sauf que je me suis aperçue que c'était pas systématiquement le même temps qui était employé en français. Il y a moins de temps en anglais qu'en français. En français il y a trop de différences et on a pas toutes les équivalences en anglais. D'ailleurs, une fois j'ai demandé au professeur l'équivalence d'un verbe en français et il m'a dit que non en français c'est pas pareil. il n'y a pas toujours d'équivalence.

Shéhérazade : Justement, par rapport à la langue française, comment trouvez-vous l'anglais ? Est-ce gênant pour vous qu'il n'y ait pas d'équivalence systématiquement ?

Christelle : Alors au début oui parce qu'on ne sait pas si ce qu'on dit on le dit correctement, dans le bon temps. Après il suffit de prendre l'habitude et d'arriver à intégrer il n'y a pas d'équivalent et que si l'on veut parler au passé ce sera comme ça et puis n'importe quel passé que tu prendras en français, en anglais ce sera dit comme ça. Après si on comprend qu'il n'y a pas d'équivalent on ne va plus se torturer le cerveau à chercher comment on le dirait en français et ensuite trouver l'équivalence en anglais. Donc là c'est bon tu parles au passé donc c'est comme ça et c'est bon. C'est un mécanisme que j'ai, je prends des repères c'est tout une gymnastique que j'ai construit pour m'y retrouver.

Shéhérazade : D'accord, et pour vous est-ce que maîtriser la grammaire anglaise est nécessaire pour communiquer oralement ?

Christelle : Oui un peu quand même. Vaut mieux en tout cas.

Shéhérazade : Pourquoi ?

Christelle : Ben pour bien se faire comprendre et faire comprendre ses idées parce que si c'est pour dire n'importe quoi ça sert à rien. C'est bien pour ça que ça existe.

Shéhérazade : Oui,

Christelle : C'est utile sinon on ne l'apprendrait pas.

Shéhérazade : Très bien. Et vous, lorsque vous devez parler anglais, comment vous vous sentez généralement ?

Christelle : Alors ça dépend. Dans les groupes classes avec lesquelles je fais les cours en Visio, j'évalue mon niveau par rapport aux autres et je vois qu'il y en a qui ont peut-être pratiqués plus longtemps, déjà ils sont plus jeunes, et il y en a ça fait pas longtemps qui sont sortis de l'école et ils ont plus l'habitude de parler. Ça se voit par rapport à leur débit, ou ceux qui voyagent beaucoup aussi. On voit que c'est pas le même débit, l'emploi des mots. Les mots qu'ils vont employer, vraiment c'est différent. Et c'est par rapport à ça que je m'évalue et je me dis « ah, vraiment t'en es pas encore là ». Voilà, pourtant on est dans le même groupe. Du coup on me fait moins intervenir pour laisser plus à ceux qui ont un niveau plus bas.

Shéhérazade : D'accord, et quand vous êtes dans un groupe comme ça, vous participez de manière naturelle ou vous restez en retrait ?

Christelle : Non non, je parle quand même mais je me dis que j'ai beaucoup de travail à faire et que je ne suis pas encore au niveau. Il y en a c'est vraiment pour le côté professionnel qu'ils le font et d'autres c'est pour avoir une certification pour le CV. Il y en a qui pour moi parlent déjà couramment. Il y en a je vois, ils n'ont pas besoin, ils ont rarement besoin de demander ou de dire j'ai pas compris. Et ça c'est beaucoup car moi je suis à cheval entre 2 niveaux. Dans les ateliers de conversation généralement on se situe tous au même niveau après il y a de légères différences mais il y a une grosse différence quand on passe au niveau supérieur. On voit tout de suite la différence. Par exemple, dans un groupe on va avoir des gens de niveau 4, 5 et 6. On voit qu'il y a des gens qui sont au niveau 6, ça se voit et moi par contre je suis plus à 4. (Rire)

Shéhérazade : Et est-ce que ça vous bloque pour parler quand vous êtes avec des personnes qui semblent avoir un meilleur niveau que vous ?

Christelle : Non, non, pas forcément. Après je fais avec ce que j'ai ce que je comprends. Voilà. Je participe quand même. Après c'est beaucoup de questions. On va poser des questions à l'un puis à l'autre dans le groupe. Voilà. Après, euh, c'est toujours pareil, c'est selon ce qu'on fait avec le prof. Il y en a qui aiment bien faire des genres de jeux de rôle par petits groupes. ça c'est pas mal. On est divisé par petits groupes dans des salles sur Zoom, d'ailleurs c'est beaucoup axé sur le business, défendre un projet par exemple. Après c'est super chouette, on se prête au jeu même quand on est en classe à part on pourrait se dire on parle français puisqu'on est entre français mais non, on fait l'effort de parler en anglais. Si tu comprends pas c'est traduit en français et on s'entraide.

Shéhérazade : D'accord, et du coup ça m'amène à une question. Là vous êtes entre français et vous parlez anglais donc vous êtes tous dans la même situation ; mais si vous deviez parler anglais qu'avec des anglophones autour de vous, comment vous vous sentirez ?

Christelle : Oh gênée je pense. Ah oui ! Et je me dirais oulala, la pression, il ne faut surtout pas dire de bêtises. D'ailleurs ce que m'a dit une prof c'est que dans ces cas-là il ne faut pas s'embêter. Il faut faire des phrases courtes et simples. Voilà

Shéhérazade : Donc votre crainte majeure c'est de dire une bêtise, de vous tromper dans ce que vous voulez dire ?

Christelle : Ah oui, c'est ça. Avec mon accent déjà ils vont tout de suite remarquer que je ne suis pas une native. Après le but surtout c'est de se faire comprendre, après de toute façon

quand on n'a pas le choix on se lance, on y va ! ça peut être très intimidant de se retrouver dans une situation comme ça encore plus si je dois parler devant tout le monde, là c'est pas gagné (rire).

Shéhérazade : (rire) Est-ce que vous prendrez des risques à essayer de faire des phrases complexes ?

Christelle : ça dépend de quoi on parle, ça dépend de beaucoup de choses. J'ai appris à faire des phrases un peu plus longues donc si je suis capable de le faire dans le contexte je le ferai mais sinon je resterai sur des phrases et des idées simples je pense.

Shéhérazade : D'accord. Pour conclure, « savoir parler anglais » c'est quoi pour vous ?

Christelle : Alors pour moi savoir parler anglais c'est parler le vrai anglais.

Shéhérazade : c'est-à-dire ? c'est parler comme un natif ?

CD : Ah oui, oui oui. C'est parler comme on parle une langue maternelle. ça c'est mon rêve.

Shéhérazade : Du coup, si vous n'atteignez pas cet objectif, ça voudrait dire pour vous que vous ne savez pas parler anglais ?

Christelle : Euh.... Je dirais que j'ai un niveau intermédiaire (rire)

Shéhérazade : (rire) Donc pour vous il faut maîtriser l'anglais comme l'on maîtrise sa langue maternelle pour dire qu'on sait parler anglais ?

Christelle : Ah oui oui oui. Si je pouvais faire ça avec toutes les langues ce serait génial (rire) Pour l'instant c'est l'anglais, une langue à la fois. A un certain âge c'est plus difficile. Moi je le vois. On doit habituer le cerveau à réapprendre. Faut réussir à tenir le cap. Des fois c'est compliqué car on n'a pas que ça à penser comme un étudiant par exemple qui fait que ça. D'ailleurs, je le vois avec les leçons d'anglais. Si je vois que je suis submergée, que j'ai plein de choses en tête, ce que je fais c'est que j'arrête. Comme on est en autonomie c'est l'avantage. Dès que j'arrive à saturation je coupe, je fais une pause et j'y reviens plus tard.

Shéhérazade : Je comprends, c'est important parfois de laisser son cerveau se reposer avant de reprendre !

Christelle : Oui, oui oui.

Shéhérazade : Bon, moi je n'ai pas d'autres questions, est-ce que vous voulez ajouter des choses ou des questions ?

Christelle : C'est cette année que vous allez présenter votre sujet de mémoire ?

Shéhérazade : Oui oui, en septembre prochain.

Christelle : D'accord, alors bon courage pour la suite

Shéhérazade : Merci, et surtout merci de m'avoir accordé ce temps pour cet entretien.

Christelle : Avec plaisir bon courage.

Shéhérazade : Merci et bonne continuation à vous dans votre apprentissage de l'anglais.

Christelle : Merci !

Shéhérazade : Au revoir et bonne soirée

Christelle : Merci à vous aussi. Au revoir.

Annexe 10. : Retranscription de l'entretien de Sandrine, apprenant 2

Nom utilisé : Sandrine

Date de l'entretien : 17 juin 2021

Lieu : par téléphone

Durée de l'entretien : 33 minutes et 51 secondes

Attention : il manque le début de l'entretien avec l'introduction et le récit sur le parcours de formation de l'apprenante à la suite d'un problème d'enregistrement.

Sandrine : [...] le vocabulaire, et euh pouvoir en tout cas comprendre, à l'écrit aussi, voilà un petit peu quoi.

Shéhérazade : C'est beaucoup plus axé sur l'écrit par rapport à votre master, c'est plus axé sur la compétence à l'écrit

Sandrine : Oui voilà c'est ça vraiment voilà la compréhension à l'écrit, le fait que je puisse baragouiner quelques trucs (rires) à l'oral. Si je comprends ce que je raconte, ce sera plus facile (rire) parce qu'on m'a dit « non mais sinon tu apprends le texte par cœur, mais si je comprends pas ça risque d'être compliqué (rire). Moi c'est vraiment la base de pouvoir comprendre à peu près ce qui est écrit et pouvoir retranscrire quelque chose à l'oral et que je comprenne au minimum quoi.

Shéhérazade : Ok, et en parallèle de la formation chez *Universal Languages* est-ce que vous avez entrepris d'autres démarches pour améliorer votre anglais ?

Sandrine : Alors j'essaye de faire des mots croisés en anglais, c'est ce genre de choses ?

Shéhérazade : Oui voilà, ce que vous faites en parallèle de votre formation d'anglais.

Sandrine : D'accord, alors j'ai pris aussi des petites histoires à lire en anglais, voilà. Et euh... j'essaye, j'ai aussi pris des CD audios d'apprentissage en anglais et j'essaye d'écouter des radios anglaises. Voilà en gros.

Shéhérazade : D'accord, et par rapport au français, votre langue maternelle, qu'est ce que vous trouvez difficile dans l'apprentissage de l'anglais ?

Sandrine : Là où je galère le plus c'est sur l'histoire des temps. Le passé, le présent et le futur ça va mais alors le *present perfect*...pfffff C'est un truc que ouais j'ai du mal. C'est terrible (rire) ça me démoralise. Après je me suis dit si j'arrive déjà à parler au présent passé et futur moi ça me va (rire) j'ai pas d'enjeux particuliers pour maîtriser tout ça. Je suis en plein dans les trucs en ce moment où je comprend pas, et c'est un peu compliqué, c'est horrible les temps. (Rire)

Shéhérazade : D'accord, et quand on parle de la communication orale, pour vous qu'est-ce que cela signifie quand on vous dit « communiquer oralement en anglais » ?

Sandrine : Euh, alors moi, enfin c'est surtout le vocabulaire, voilà. C'est surtout par rapport au vocabulaire. Pour moi la communication orale c'est important de connaître au minimum le passé présent futur pour comprendre de quoi on parle. En plus je fais le parallèle avec des gens qui apprennent le français là ici où je travaille et du coup je me rends compte qu'au fait ils sont confrontés aux mêmes difficultés et effectivement le fait de savoir si tu as du présent du passé ou du futur c'est quand même super important « rire »

Shéhérazade : oui pour comprendre le contexte c'est important

Sandrine : Oui c'est ça. Mais après, sur faire des phrases supers correctes et tout ça, moi je ne sais pas si c'est le plus important. Moi c'est vraiment de faire passer le message et à faire comprendre un peu l'idée quoi.

Shéhérazade : Si je comprends bien, ce qui compte pour vous ce n'est pas de faire des phrases correctes mais plutôt de vous faire comprendre de la personne qui est face à vous.

Sandrine : Ouais voilà.

Shéhérazade : Et pour vous, quel est l'intérêt de parler anglais ? De manière générale ?

Sandrine : Pour moi, après, c'est pour les voyages.

Shéhérazade : D'accord

Sandrine : C'est primordial. Je sais que si j'avais les bases que j'ai là maintenant je sais que j'aurais été un peu plus à l'aise dans les voyages pour la compréhension et pour communiquer avec les gens quoi.

Shéhérazade : D'accord, et si je vous pose la même question mais dans un contexte professionnel quel serait pour vous l'intérêt de parler anglais ?

Sandrine : Ben d'accompagner les personnes qu'on accueille car on a pas mal de personnes anglophones et du coup ça aiderait de parler anglais. Là par exemple on est une équipe de 7 et il y en a qu'un qui parle super bien anglais, enfin qui a la capacité de faire des entretiens en anglais quoi.

Shéhérazade : D'accord, est-ce que vous vous aimeriez pouvoir mener des entretiens en anglais dans votre activité professionnelle ?

Sandrine : Ouais ouais, c'est vrai que ça serait un avantage.

Shéhérazade : Et est-ce que pour vous il y aurait une différence entre « se faire comprendre » en voyage et en contexte professionnel ? Dans le vôtre en particulier ?

Sandrine : Dans mon contexte professionnel effectivement, j'aimerais mieux pouvoir être plus calée sur le côté grammatical et faire des phrases correctes.

Shéhérazade : D'accord

Sandrine : Je pense que ça serait plus sympa pour les gens (rire)

Shéhérazade : Donc vous diriez que pour parler en contexte professionnel il faut avoir un niveau plus élevé que lorsque l'on est dans un contexte moins formel ?

Sandrine : Ah ouais ouais ouais, Je pense que c'est mieux. Alors même si je fais un parallèle qui n'a rien à voir entre parenthèse, j'ai dû accompagner une personne qui parlait la langue des signes et en fait moi je parlais pas du tout la langue des signes et du coup j'ai appris juste des mots en langue des signes et en fait elle était super contente que l'on puisse communiquer ne serait-ce que juste avec des mots. Donc voilà, je me dis que les personnes qui parlent une langue étrangère peuvent être contents qu'on puisse communiquer avec eux, même avec un peu de mots et même si c'est compliqué.

Shéhérazade : D'accord, on en revient sur cette idée de se faire comprendre avant tout.

Sandrine : Ouais, oui oui oui, tout à fait.

Shéhérazade : On en a parlé par rapport à votre expérience au collège et votre rapport aux temps en anglais, mais que pensez-vous de la grammaire anglaise de manière générale ?

Sandrine : Euh....

Shéhérazade : De manière générale, que diriez-vous de la grammaire anglaise, comment vous la qualifiez ?

Sandrine : Euh, alors là je ne sais pas trop. Ce qu'il y a c'est que c'est une façon de penser. Penser en anglais et même après 6 mois d'apprentissage, je suis pas sûre que j'ai le réflexe de penser en anglais en fait.

Shéhérazade : D'accord, vous voulez dire que vous réfléchissez d'abord en français et ensuite vous faites une phrase en anglais ?

Sandrine : Ouais ouais exactement. Je pense que ça c'est pas trop... c'est pas quelque chose qui a été forcément expliqué. On le voit quand on fait les exercices mais du coup c'est vrai que moi je reste encore à un niveau où quand je lis un texte je ne saurais pas traduire mot pour mot la phrase. Je, je euh je suis juste sur la compréhension à peu près de la phrase. Voilà quoi.

Shéhérazade : D'accord, vous comprenez l'idée générale.

Sandrine : Oui c'est ça et après le fait de penser en anglais je ne le maîtrise pas aujourd'hui. Après de ce qu'on m'a dit, moi je suis dyslexique et on m'a dit que c'est plus compliqué pour les gens dyslexiques (rire) notamment pour l'anglais et c'est plus difficile par rapport à quelqu'un qui n'a pas cet handicap.

Shéhérazade : Effectivement, il peut y avoir un lien dans l'apprentissage de la langue. Et quand vous dites « penser en anglais » qu'est ce qui pourrait vous aider pour arriver à penser en anglais ?

Sandrine : Euh, ben, en fait le truc c'est que par exemple sur l'apprentissage que je fais là aujourd'hui, car vraiment au collège je suis désolée mais je m'en souviens pas du tout. J'ai peu de souvenirs sur ce que j'ai appris. Mais aujourd'hui, ce que je peux voir, c'est que par exemple, dans les propositions qui sont faites c'est que tout se fait en anglais, avec des professeurs anglais. Et du coup c'est un peu compliqué parce qu'on travaille pas trop la traduction de la phrase. Du coup on travaille pas réellement sur la fabrication, je ne sais pas trop comment le dire, l'expliquer.

Shéhérazade : Vous voulez parler de la construction des phrases ?

Sandrine : Ouais ouais, voilà c'est ça, comment on construit une phrase grammaticalement.

Shéhérazade : Et vous, ça vous manque ? Vous aimeriez pouvoir décortiquer la phrase, et comprendre comment c'est construit.

Sandrine : Oui oui, ça j'avoue que ça manque pour pouvoir faire des phrases correctes. Du coup il y a des choses dont je ne comprends pas le sens et je pense que ça m'aiderait.

Shéhérazade : Et ça ce n'est pas travaillé au sein de la formation, notamment lorsque vous travaillez sur des points de grammaire ?

Sandrine : Alors si ça apparaît à un moment donné, mais ça apparaît sur la construction de la phrase, mais euh..... je ne sais pas trop comment l'expliquer.... Mais comme c'est pas traduit en fait du coup c'est, j'avoue que moi je risque de très vite oublier car le sens des exercices que j'ai fait je l'ai pas compris.

Shéhérazade : Du coup vous avez du mal à mémoriser ces points de grammaire ?

Sandrine : Ouais, c'est ça. Ce qui est difficile dans les cours adultes, c'est que, effectivement, alors, il y a du bon et du mauvais mais sur le logiciel qu'on utilise par exemple on est vachement seul et moi il y a des fois où il y a des trucs je comprend pas de quoi on parle. Et en fait, ça, euh... on travaille pas spécialement sur les exercices du logiciel avec le professeur. Du coup avec le professeur on travaille autre chose avec un petit lien forcément sur ce qu'on a vu dans le logiciel, mais on est, on est très seul avec le logiciel. Quand il y a des trucs qu'on ne comprend pas ben euh.... (Bruitage) voilà. C'est compliqué après de faire les exercices.

Shéhérazade : Avez-vous parlé de ça avec votre formateur pour revoir les points de grammaire ou ce que vous n'avez pas compris en classe.

Sandrine : C'est un peu compliqué parce que comme on n'a qu'une heure de cours par semaine avec le professeur et que je fais une heure de logiciel par jour, c'est compliqué de se souvenir sur quel moment on a bloqué et en parler au professeur. Au début je notais les choses que je ne comprenais pas mais après on avance dans le programme et on passe à autre chose. Du coup, j'avoue que je laisse de côté et je ne reviens pas sur ça.

Shéhérazade : D'ailleurs comme les professeurs sont pour la plupart anglophones, ils ne seront pas forcément en capacité de traduire l'équivalent des phrases ou autres en français ?

Sandrine : Oui, c'est vrai. Après voilà, mais par exemple, moi j'ai commencé au A1 et jusqu'au A2 c'était plus ou moins facile car j'avais des trucs qui m'étaient restés du collège. Il y avait quelques bases donc j'avançais plutôt bien. Là je suis au niveau B1. J'apprends réellement des trucs nouveaux et je suis franchement perdue. Là j'en ai marre j'avoue, ça fait 6 mois que je suis dedans et donc... rire

Shéhérazade : Vous avez l'impression de stagner dans votre apprentissage ?

Sandrine : Ben là c'est sûr je me dis « ça me saoule » même si je trouve ça sympa dans l'ensemble, j'ai un peu hâte que ça se termine (rire)

Shéhérazade : Et de quoi peut venir ce découragement ?

Sandrine : C'est surtout le fait de ne pas comprendre. Là je fais des trucs que je ne comprends pas, je euh... Du coup je continue à le faire mais sans avoir l'impression d'apprendre ou d'avancer.

Shéhérazade : Et qu'est ce qui pourrait vous aider pour retrouver votre motivation ?

Sandrine : Ben, après moi je pense que, en fait ce que j'avais imaginé quand je suis rentrée dans le parcours de formation c'est que oui il y avait le travail sur le logiciel mais que du coup on reprenait avec le professeur des cours en se basant sur le logiciel.

Shéhérazade : D'accord, vous pensiez retravailler avec le professeur de manière plus approfondie ce que vous aviez vu à l'aide du logiciel ?

Sandrine : Oui voilà, c'est ça. Et en fait par exemple, sur le logiciel quand je fais un exercice des fois je suis à 20% c'est pour vous dire à quel point j'ai rien compris. Moi je reste seule avec mon écran et en fait voilà j'ai 20% et personne ne vient me dire « tiens on va regarder pourquoi t'as pas réussi ».

Shéhérazade : D'accord,

Sandrine : Vous voyez ? Ou regarder ensemble ce que j'ai pas compris. Du coup, euh. J'avance pas.

Shéhérazade : Vous aimeriez un peu plus d'accompagnement de la part de l'équipe pédagogique ?

Sandrine : Oui, plus de liens et un suivi plus personnalisé.

Shéhérazade : D'accord et pensez-vous que ça vienne du formateur ?

Sandrine : Alors je sais pas. Après je sais pas comment ils ont pensé la formation car moi je les ai interpellés en février déjà en leur disant « je comprends rien avec Marc à ce qu'on fait » j'avais déjà eu une baisse de régime, il y a eu quelqu'un qui a essayé de savoir ce qui n'allait pas. Après, l'équipe est sympa à *Universal Languages* et après du coup mon professeur a baissé un peu le niveau et s'est adapté à moi mais il n'y a toujours pas ce lien entre ce que je fais sur le logiciel et en cours. Après j'avoue j'ai pas voulu leur rappeler que ça n'allait toujours pas donc j'ai lâché l'affaire (rire).

Shéhérazade : Le parcours de formation ne vous semble pas totalement adapté à votre manière d'apprendre ?

Sandrine : Oui voilà c'est ça.

Shéhérazade : Si je résume, vous bloquez sur les points de grammaire que vous travaillez avec le logiciel et du coup ça vous bloque dans la suite de votre apprentissage, avec cette impression de ne pas avancer et de ne pas comprendre la suite ?

Sandrine : Ouais ouais ouais c'est tout à fait ça.

Shéhérazade : Et est-ce que vous pensez que la maîtrise de la grammaire est nécessaire pour communiquer à l'oral ?

Sandrine : Euh... C'est sûr que c'est plus sympa de maîtriser la grammaire pour communiquer à l'oral. Après je dirais que c'est surtout le vocabulaire qui est important pour communiquer à l'oral.

Shéhérazade : D'accord. Mais si on aligne des mots sans aucun sens, est-ce suffisant ?

Sandrine : (Rire) non, bien sûr que non, il faut une base de grammaire sujet verbe complément. Il faut avoir une base pour se faire comprendre mais pas besoin de maîtriser la grammaire.

Shéhérazade : D'accord, et pourquoi ce n'est pas nécessaire de maîtriser la grammaire selon vous ?

Sandrine : Par rapport à mon objectif de juste pouvoir me faire comprendre je pense qu'avec juste la base en grammaire et du vocabulaire je pense qu'il y a moyen de se faire comprendre.

Shéhérazade : D'accord.

Sandrine : Il faut aussi un peu de volonté de la part de la personne en face pour essayer de comprendre (rire)

Shéhérazade : (rire) Oui c'est vrai que dans une situation de communication on est face à quelqu'un. Il y a celui qui parle et celui qui écoute.

Sandrine : C'est ça (rire)

Shéhérazade : Du coup pour en revenir à votre activité professionnelle, vous aviez dit que vous pouvez être amenée à parler anglais au travail. Comment vous vous sentez lorsque vous devez parler anglais dans ce contexte ?

Sandrine : Euh... Si je dois parler anglais c'est ça ?

Shéhérazade : Oui voilà,

Sandrine : Alors je suis en stress total (rire)

Shéhérazade : Et pourquoi ?

Sandrine : Parce que je n'ai pas l'impression de maîtriser l'anglais.

Shéhérazade : Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

Sandrine : Ben j'ai pas le niveau. Voilà, je pense que ça risque d'être un peu compliqué pour moi, euh... sur le ridicule. Je me dis ça va être complètement ridicule.

Shéhérazade : Vous vous sentez gênée par rapport au regard des autres ?

Sandrine : Oui

Shéhérazade : Et si vous vous retrouvez dans une situation où vous n'avez pas le choix que de parler anglais, comment réagissez-vous ?

Sandrine : Je ferais l'effort de parler. Ça m'est déjà arrivé en voyage où j'avais pas le choix et voilà, je me forçais à le faire et après dans les ateliers de conversation par exemple, je suis assez active, même si des fois c'est compliqué. J'arrive quand même à dépasser ça. Professionnellement je risque d'être un peu plus gênée que dans la vie de tous les jours.

Shéhérazade : Et dans les ateliers de conversation, qu'est ce qui fait que vous êtes plus à l'aise justement ?

Sandrine : Ben, après c'est euh... La personne qui mène l'atelier de conversation est bienveillante, c'est plutôt une ambiance détendue donc euh...

Shéhérazade : D'accord, le contexte vous incite ici plus facilement à parler du coup.

Sandrine : Oui.

Shéhérazade : Très bien, et pour terminer, j'aimerais vous poser une dernière question. J'aimerais savoir pour vous, de manière générale, qu'est-ce que ça veut dire «savoir parler anglais »?

Sandrine : Euh...ben du coup c'est, savoir parler anglais, c'est maîtriser effectivement la grammaire et le vocabulaire.

Shéhérazade : D'accord, ce sont 2 points importants pour vous ?

Sandrine : Oui

Shéhérazade : Si vous avez une personne qui vous parle anglais comment jugeriez-vous si elle sait ou pas parler anglais ?

Sandrine : Ben alors je peux prendre pour exemple mon collègue. Je trouve qu'il parle super bien anglais parce qu'il parle sans réfléchir. Il a une facilité à faire ses phrases comme s'il parlait en français. J'ai pas l'impression qu'il réfléchit quand il parle.

Shéhérazade : D'accord

Sandrine : Je ne sais pas si je suis claire dans ce que je dis.

Shéhérazade : Au fait, il a une certaine fluidité lorsqu'il parle c'est ça ?

Sandrine : Oui c'est ça. Voilà

Shéhérazade : Et vous, par rapport à lui vous pensez qu'il vous faut beaucoup réfléchir avant de vous exprimer ?

Sandrine : Ah ben c'est sûr ; parce que c'est sûr que moi il va falloir que je construisse un minimum dans ma tête avant de pouvoir exprimer mon idée oui.

Shéhérazade : Si je résume pour vous, savoir parler anglais c'est pouvoir parler de manière fluide ?

Sandrine : Oui voilà tout à fait. Mon collègue, par exemple, va traduire en anglais d'emblée ce que je vais lui dire en français à la personne qui parle anglais. Le jour où moi je fais ça mais laisse tomber quoi !! (Rire)

Shéhérazade : (rire) Après est-ce que vous ne pensez pas que c'est un niveau idéaliste quelque part ? Si on est sous ce niveau ça sous-entend qu'on ne sait pas parler anglais ?

Sandrine : Pour moi je pourrais dire un jour "oui je sais parler anglais" quand j'arriverai à faire ce qu'il fait. Sinon je pense que je ne dirais à personne que j'ai fait des cours d'anglais. (Rire) En plus les gens quand tu leur dis que tu prends des cours d'anglais alors tout de suite ils te disent « alors ça y est t'es bilingue ? ». Non je ne suis pas bilingue (rire) Non non non, toujours pas !!!!

Shéhérazade : Est-ce que ce genre de commentaire vous décourage dans votre apprentissage ?

Sandrine : Ah oui complètement, parce que du coup je me dis voilà je sais que j'ai progressé en anglais car j'arrive à comprendre quand je lis, quand les gens parlent alors que j'étais incapable de le faire mais c'est vrai que les gens ils disent « allez dis-moi une phrase en anglais » et là comme ça d'emblée je dis « non je suis pas capable ». Et du coup c'est clair que le regard des gens c'est terrible.

Shéhérazade : Et pensez-vous, à la suite de ce type de remarque, que parler anglais c'est être bilingue ?

Sandrine : En fait, je ne sais pas trop à quel moment on dit que les gens sont bilingues. En tout cas, je ne sais pas trop au niveau de la définition ce que ça veut dire être bilingue. Mais en tout cas, sur la fluidité de pouvoir enchaîner des phrases, ça montre que la personne sait parler anglais.

Shéhérazade : D'accord. Et du coup, par rapport à toutes ces questions, et votre parcours de formation, est-ce que vous auriez autre chose à ajouter ou des points à préciser ?

Sandrine : Non, je ne sais pas quoi dire de plus.

Shéhérazade : D'accord, j'aurais toutefois une dernière question. Entre vous qui avez commencé l'anglais au collège avec un parcours assez chaotique et vous en tant qu'adulte qui reprenez une formation en anglais, comment vous vous évaluez ? Comment votre parcours a-t-il évolué ?

Sandrine : Sur mon approche à l'anglais ?

Shéhérazade : oui,

Sandrine : En tout cas, je ne sais pas si c'est plus facile car on apprend plus facilement quand on est jeune, mais en tout cas j'y met plus de sens à l'apprentissage de l'anglais. Après, j'y ai pris du plaisir parce que les gens sont bienveillants, il n'y a pas d'enjeu majeur, de contrôles, d'évaluation tous les cinq matins. C'est plus détendu et on apprend en fonction de notre niveau. Quand on est au collège, si on n'a pas compris le truc, on doit quand même avancer les années suivantes. Il y a vraiment moins d'enjeux, moi j'ai pas de pressions particulières parce que c'est vraiment moins pour moi que j'apprends.

Shéhérazade : Du coup ça m'amène à une question, le fait qu'il n'y ait pas d'enjeux, comment vous vous sentez vis-à-vis du formateur lorsque vous faites des erreurs ?

Sandrine : Je suis quand même assez à l'aise quand le formateur me reprend, me corrige parce qu'après on est vraiment dans, c'est super détendu. Les gens sont supers bienveillants, supers gentils, il y a pas ce côté un peu euh.... Même si franchement il y a des moments où j'étais là en mode je comprends rien et tout, on s'en est plutôt amusé, plutôt que de dire voilà. C'est assez détendu.

Shéhérazade : On dédramatise l'erreur du coup.

Sandrine : oui voilà

Shéhérazade : En tout cas je n'ai plus d'autres questions, donc je tenais à vous dire merci pour le temps accordé à cet entretien.

Sandrine : Merci à vous et j'espère que vous avez pu avoir toutes vos réponses.

Shéhérazade : Oui merci, j'ai une bonne base pour ma recherche grâce à vous. En tout cas, je vous dis bonne continuation dans votre parcours d'apprentissage.

Sandrine : Merci bon courage aussi.

Shéhérazade : Merci. Au revoir,

Sandrine : Au revoir.

Annexe 11. : Retranscription de l'entretien de Thomas, apprenant 3

Nom utilisé : Thomas

Date de l'entretien : 3 juin 2022

Lieu : Entretien à distance via Zoom

Durée de l'entretien : 40 minutes et 14 secondes

Shéhérazade : Quelle est la raison principale de votre inscription en cours d'anglais pour adultes ?

Thomas : Oui, c'était pour avoir une certification de mon niveau en fait.

Shéhérazade : D'accord, Pourriez-vous me raconter votre parcours d'apprentissage de l'anglais, depuis le démarrage, dès le collège ? Comment ça s'est passé ? Comment l'avez-vous vécu ?

Thomas : Ouais, ben moi j'ai commencé en 6ème au collège donc, euh ça fait longtemps. Les premiers cours d'anglais, euh... sentiment, franchement j'ai pas beaucoup de souvenirs des cours au collège. C'était complètement nouveau en fait car on n'avait pas de cours de langues en primaire. C'était la grosse découverte et après par contre vu que j'avais un peu de mal, j'ai pris des cours particulières dès la 6ème en fait et ça je m'en souviens par contre car c'était très sympa. Une prof de collège qui donnait des cours en plus à côté.

Shéhérazade : Justement, que pourriez-vous me dire de ces cours particuliers qu'avez-vous gardés comme souvenirs ?

Thomas : Je pense que la prof était vraiment bien, sa personnalité, elle me faisait vraiment travailler, ça se passait bien donc j'avais du plaisir à apprendre.

Shéhérazade : D'accord, et est-ce que ça vous a aidé pour la suite de votre apprentissage ?

Thomas : Alors oui oui, car après j'ai plus jamais eu de difficultés en anglais dans mon parcours. ça suivait quoi.

Shéhérazade : Et vous souvenez-vous du type de difficultés que vous aviez avant cela ?

Thomas : Non, pas vraiment. Je pourrais pas me rappeler, désolé.

Shéhérazade : Très bien, pas de souci.

Thomas : C'est marrant quand même que je me souviens bien de mes cours particuliers mais des cours au collège pas vraiment, à part la tête de la prof...(rire)

Shéhérazade : (rire) Et est-ce que vous vous souvenez si vous participiez en classe, à l'oral ?

Thomas : Alors oui après mes cours particuliers, à partir de là je faisais partie de ceux qui participaient en classe. Bon après euh... c'était euh. On était 25-30 par classe quoi donc pour parler c'est pas l'idéal non plus.

Shéhérazade : Et après le collège comment s'est passé votre apprentissage de l'anglais ?

Thomas : Alors j'ai continué l'anglais au lycée. J'ai même pris une option en anglais à partir de la première. J'avais 3 heures de plus d'anglais par semaine et on était moins nombreux. On devait être moins de 20 dans mes souvenirs. Donc c'était 3 heures où on faisait beaucoup plus d'expression orale en classe et on commençait aussi à lire de la littérature en fait. Au-delà de faire de la compréhension de texte classique qu'on trouve dans les manuels. En première et en terminale on a à chaque fois étudié un livre entier dans l'année. C'était pas énorme.

Shéhérazade : Et est-ce que ce type d'activité vous plaisait ? Le fait de travailler sur des textes de littérature ?

Thomas : Euh oui alors ça me plaisait mais c'était dur quand même. Je trouvais que c'était difficile. C'était la première fois aussi et je trouvais que c'était difficile. Dans mes souvenirs j'étais plus à l'aise à l'oral que dans ce type d'activité.

Shéhérazade : C'était plus difficile en termes de compréhension ?

Thomas : Oui, pour la compréhension on a lu un roman c'était difficile (rire) je sais même plus comment il s'appelle. C'était pas aussi connu que ça je sais plus.

Shéhérazade : Après le lycée avez-vous poursuivi des cours d'anglais ?

Thomas : Alors à l'université j'avais des cours d'anglais obligatoires pendant mon DEUG à l'époque. On avait 2 h par semaine, c'était pas énorme et c'est là où j'ai commencé à moins utiliser l'anglais en fait, à part à l'étranger en partant en vacances mais bon j'ai pas fait de gros séjours à l'étranger pendant mes études.

Shéhérazade : Et auriez-vous aimé avoir plus de cours d'anglais pendant cette période d'études ?

Thomas : Euh... je pense que j'en voyais pas l'intérêt sur le moment mais avec le recul ça aurait été bien. Dans le cadre de mes études je n'en voyais pas l'intérêt. C'était obligatoire dans mon cursus et le niveau enseigné était vraiment bas et après avoir fait option anglais au lycée j'y allais les mains dans les poches (rire) c'était pas dur ! C'était vraiment très facile même.

Shéhérazade : Je comprends. Et après vos études, y a-t-il eu d'autres moments où vous avez suivi des cours d'anglais ? En dehors de vos cours chez *Universal Languages* ?

Thomas : Alors oui, au niveau personnel, après mes études quand j'ai fait la formation pour être guide euh. J'ai passé l'examen pour avoir la carte de guide et il y avait une épreuve en anglais sur laquelle j'avais pas mis la priorité quoi en plus c'était une option, c'était optionnel. Tu pouvais avoir la carte sans valider l'épreuve de langue mais il fallait quand même en prendre une et moi j'ai pris anglais bien sûr. Mais voilà, j'avais pas bossé à fond car j'avais manqué de temps et en fait ça c'est pas super bien passé (rire)

Shéhérazade : D'accord

Thomas : C'était pas nul quoi, mais j'étais rouillé. Je n'ai pas fait d'anglais pendant plusieurs années. Du coup suite à ça je me suis dit qu'il fallait quand même que je m'y remette donc j'avais pris des cours du soir en groupe d'adultes. Euh... dans une école privée à côté de chez moi. J'ai fait ça 2 ans voir un peu moins de 2 ans.

Shéhérazade : Et dans ces cours du soir, comment ça s'est passé ? C'était une remise à niveau, des cours plus axés sur la pratique orale ?

Thomas : C'était un peu de tout. Il y avait, euh. On était 4-5 en général le prof commençait en demandant ce qu'on avait fait dans la semaine, pendant le weekend comment ça se passait au travail, juste pour qu'on s'échauffe un peu. Après il sortait toujours un support, quelque chose sur lequel on allait travailler, une chanson, un texte, un article de journal, un extrait de film aussi. C'est pour nous faire parler et à chaque fois introduire du vocabulaire, remettre des points de grammaire. C'était plus de la remise à niveau. Je ne pense pas avoir progressé par rapport au niveau que j'avais déjà au lycée mais j'ai pu retrouver à peu près le niveau que j'avais. C'était 2h par semaine donc ce n'était pas une formation intensive. On avait un peu de travail à la maison. Le prof nous conseillait aussi de lire et d'écouter de l'anglais, d'aller sur le site de la BBC où il y a plein de ressources. Donc ça moi je le faisais, j'avais du temps et aussi j'en avais besoin car à ce moment-là dans mon boulot je commençais à avoir des visites et euh on était prêt à me donner plus de travail et à faire des visites en anglais mais moi je sentais je me sentais pas prêts. J'étais donc très motivé à apprendre.

Shéhérazade : Et qu'est-ce qui vous faisait dire que vous n'étiez pas près ?

Thomas : Ben je galérais en fait. Je trouvais que c'était pas fluide, je ne trouvais pas les mots, j'étais « euh attend déjà c'est un verbe irrégulier, c'est quoi déjà au participe passé ?3 J'étais super rouillé. Après peut-être que je me collais trop la pression mais j'avais besoin de ça.

Shéhérazade : De ce que je comprends c'est que vous aviez besoin de réfléchir avant de pouvoir vous exprimer.

Thomas : Ah oui, énormément. La compréhension, j'avais pas trop perdu. C'est souvent ça en plus tu relis de l'anglais ou tu en écoutes et ça revient vite car j'avais déjà des acquis, c'était pas nouveau. Mais pour l'expression j'avais énormément perdu.

Shéhérazade : Du coup c'est vraiment le contexte professionnel lié à votre activité qui vous a motivé à vous investir davantage dans votre apprentissage de l'anglais ?

Thomas : Ah oui, oui oui oui.

Shéhérazade : Et qu'est-ce qui vous a aidé à vous débloquent ?

Thomas : Au niveau du boulot, on m'avait dit « tu vas commencer à faire des visites d'Airbus et à Airbus on a beaucoup de visiteurs étrangers ». Je devais avoir un deadline du style dans un an, il faut que tu puisses faire des visites en anglais. En face de moi j'avais des gens qui devaient se dire que je n'étais pas trop mauvais et que je pouvais le faire parce que si j'avais un niveau pourri euh, on me l'aurait pas proposé. On m'aurait dit d'aller voir ailleurs.

Shéhérazade : Du coup est-ce que vous avez des souvenirs de vos premières visites où vous deviez parler anglais avec un groupe d'étrangers ?

Thomas : C'était horrible (rire). C'était horrible parce que, euh, en fait tu, euh... ce n'est pas une conversation, t'as ton commentaire, voilà, j'avais encore un peu de mal et fallait acquérir plein de vocabulaire que j'avais pas en fait. C'était du vocabulaire très technique et en fait t'es dans ton commentaire et les gens posent des questions et là c'était super stressant. Dans les premières visites j'étais sur du par cœur et forcément les questions ça m'interrompt, faut que tu réfléchisses pour répondre en dehors du texte que tu connais par cœur. Et, il m'a fallu du temps pour être vraiment à l'aise.

Shéhérazade : Et qu'est-ce qui vous a aidé à vous sentir plus à l'aise ?

Thomas : Je pense que c'est la répétition. Au bout d'un moment tu te rends compte que tu arrives à retomber sur tes pattes, t'arrive à te faire comprendre même si t'as pas exactement les mots qu'il faut.

Shéhérazade : Et en dehors du manque de vocabulaire comme vous l'avez évoqué, y avait-il autre chose qui vous mettait mal à l'aise quand vous deviez parler ?

Thomas : Le trac, c'était le trac juste avant. Mais une fois que tu y es, c'est parti.

Shéhérazade : Et est-ce que vous aviez une perception de votre anglais qui aurait pu vous influencer ?

Thomas : Non je sais pas, Non. Il y a toujours la peur de ne pas comprendre ce que demandent les gens parce qu'en fait tu te retrouves avec des visiteurs du monde entier et des fois l'anglais ce n'est pas leur langue maternelle. Il y a des accents et même si l'anglais c'est leur langue maternelle et ben toi t'apprends l'anglais britannique ou américain, souvent on baigne là-dedans mais un néo-zélandais par exemple c'est pas du tout le même accent. On entend des accents très spéciaux quoi et là j'avoue que c'est pas toujours évident de comprendre ou de reconnaître les mots, malgré mon niveau d'anglais.

Shéhérazade : D'accord, Pour ma prochaine question je voulais vous demander ce qui vous a motivé à vous inscrire dans cette formation. Vous avez évoqué tout au début le fait de vouloir obtenir une certification reconnue de votre niveau d'anglais. Y avait-il d'autres motivations ?

Thomas : Alors oui avec le contexte covid j'étais en chômage partiel pendant plusieurs mois. J'avais du temps à ce moment-là. Après avoir vu que je voulais me reconvertir très souvent, on me demandait le niveau que j'avais en anglais, B1, B2, C1. Je n'avais aucune idée précise de mon niveau donc c'était l'occasion d'avoir une certification.

Shéhérazade : D'accord, maintenant, par rapport au français qui est votre langue maternelle, que pensez-vous de l'anglais ?

Thomas : Alors il y a plein de mots qui sont les mêmes donc c'est très facile et au niveau du vocabulaire ce n'est pas ce qu'il y a de plus compliqué je pense. Après c'est la prononciation, l'accentuation. Le français c'est une langue plate mais l'anglais ben voilà ça change beaucoup. Ce n'est pas une langue facile mais moi j'aime bien. Après il y a la grammaire, c'est pas si simple en anglais. Quand tu es dans un niveau plus poussé, il y a des règles assez bizarres et pas mal d'exceptions aussi. On dit souvent qu'en français il y a plein d'irrégularités mais en anglais aussi il y en a beaucoup. Je dirais que c'est surtout ça qui est compliqué.

Shéhérazade : Très bien, sinon en termes de communication, pour toi c'est quoi communiquer en anglais ? Quel est l'intérêt de parler anglais ?

Thomas : Au niveau professionnel ?

Shéhérazade : De manière générale pour commencer.

Thomas : Alors moi dans ma vie c'est pour le travail en priorité. Après, je pense quand même, en règle générale que de toute façon quasiment n'importe quel travail que tu veux faire, surtout si tu vis comme ici dans une ville avec beaucoup de brassage de population, tu te retrouves vite à devoir parler anglais quoi. Même si tu ne travailles pas chez Airbus ou dans une autre grosse entreprise. Tu peux être artisan ou dans les services et tu te retrouves à devoir couper les cheveux à une Anglaise ou réparer la chaudière d'un couple allemand, donc voilà on peut le retrouver dans tous les boulots. Après bien sûr c'est utile pour les voyages, pour voyager.

Shéhérazade : Ok, et par rapport à l'anglais utilisé au travail et l'anglais utilisé dans un autre contexte de la vie de tous les jours, quelle serait pour vous la grande différence ?

Thomas : Oui, c'est sûr qu'après, en visite, faut parler de manière un peu plus formelle, parce que des fois je me retrouve à faire des visites à des VIP mais en même temps ça m'arrive de faire des visites avec un anglais un peu plus relâché et simple. Parce qu'en fait on propose des visites en anglais et dessus viennent se mettre des gens dont c'est pas forcément la langue principale. Ils ne prennent pas la visite en français car ils ne comprennent absolument rien au français alors ils prennent celle en anglais parce qu'ils ont quelques bases donc t'essayes de faire un anglais le plus simple possible pour qu'ils comprennent. Finalement c'est assez variable en fait car t'es toujours en train d'essayer de t'adapter aux personnes que tu as en face et à leur compréhension de l'anglais. Après c'est surtout à l'oral. A l'écrit je l'utilise aussi mais beaucoup moins.

Shéhérazade : Votre utilisation est majoritairement faite à l'oral.

Thomas : Oui il faut pouvoir renseigner les visiteurs aussi, répondre à leurs questions.

Shéhérazade : Et qu'est-ce que vous pensez de la grammaire en anglais ? Vous l'avez évoqué précédemment mais si vous deviez approfondir sur cette question que voudriez-vous ajouter ?

Thomas : Oui je disais que la grammaire anglaise est assez compliquée. Tout ce qui est conditionnel c'est pas si simple. Ça fait un an quand même que j'ai terminé la formation.

Shéhérazade : Et pendant votre formation justement, comment était travaillée la grammaire ?

Thomas : Alors on avait des exercices pour travailler des notions de grammaire et on faisait des exercices pratiques en préparation de l'examen final et la grammaire occupait une bonne partie de la formation quand même.

Shéhérazade : Donc la grammaire était travaillée en autoformation en dehors des cours mais également avec les professeurs ?

Thomas : Oui oui

Shéhérazade : Et lorsque vous étiez en cours fallait-il retravailler les points de grammaire ?

Thomas : Oui souvent

Shéhérazade : Comment vous procédiez ?

Thomas : Alors ça partait d'un texte, des articles qui parlent de tout (sport, cuisine...) ou d'un document audio et après on lisait ou écoutait l'extrait sonore. On travaille la compréhension écrite et/ou orale, ensuite on a la leçon de grammaire liée au document support et après on avait des exercices d'application, à faire en cours et à la maison.

Shéhérazade : Le fait de travailler des points de grammaire régulièrement qu'est ce que ça vous a apporté ?

Thomas : Moi je pense que j'ai revu des choses que je n'avais pas vu depuis super longtemps, depuis le lycée même. Et il y a même des règles où on se demandait si on les avait vu ou pas. Après je pense que ça a dû réhausser mon niveau. J'ai découvert des choses que je n'avais jamais vu.

Shéhérazade : Et toujours par rapport à la grammaire est-ce que selon vous il est nécessaire de maîtriser la grammaire pour pouvoir communiquer à l'oral ?

Thomas : Il y a des choses qu'on a vu en fin de formation genre 2-3 chapitres où je ne pense pas que ça va servir. Après tout dépend de quoi on parle. Si on doit parler anglais pour un voyage par exemple, pour le tourisme je ne pense pas que ce soit nécessaire. Après dans des activités où t'es amené à rédiger et/ou lire des textes précis, techniques etc... je pense que là il faut maîtriser la grammaire mais pour l'oral non je ne dirais pas que ce soit nécessaire.

Shéhérazade : D'accord,

Thomas : Il faut avoir des notions de base mais c'est tout.

Shéhérazade : Très bien, et aujourd'hui, maintenant que vous avez terminé votre formation il y a environ un an, est-ce que vous avez noté une différence dans votre pratique de l'anglais ?

Thomas : Je pense que oui,

Shéhérazade : Si vous deviez faire un bilan de cette formation, que diriez-vous ? qu'est-ce qu'elle vous a apporté ?

Thomas : Ben ça m'a apporté que, en fait je pensais que j'étais plus fort à l'oral qu'à l'écrit et au fait j'ai mieux réussi à l'écrit qu'à l'oral lors de l'examen pour obtenir ma certification. J'étais surpris de ce résultat. Au niveau de la prononciation j'ai été très souvent repris pendant les cours alors que je pensais prononcer comme il fallait même si c'était pas parfait non plus ça je sais. Voilà. Après, euh, pour la pratique de l'anglais j'ai pas pu véritablement voir l'effet car vu le contexte covid, je dirais que jusqu'à un mois ou deux je faisais que des visites en français. Là ça redémarre et je commence à en faire plus et il va y en avoir beaucoup plus en anglais. J'ai pas assez de recul pour le moment pour évaluer ça. Après c'est sûr que ça m'a apporté de nouvelles notions. Je sais qu'il m'arrive de réutiliser des mots ou des expressions que j'ai apprises en formation, des tournures de phrases aussi en fait.

Shéhérazade : Et est-ce que vous vous sentez plus à l'aise à l'oral ?

Thomas : Non je ne pense pas être plus à l'aise ou plus en confiance car ça je l'avais déjà. Après dans ma pratique j'ai aussi pris l'habitude de plus lire en anglais d'écouter la radio en anglais plus souvent depuis la formation. En tout cas, j'essaie de maintenir ça.

Shéhérazade : Sinon en dehors du cadre professionnel avez-vous des situations où vous parlez anglais ?

Thomas : Non non, c'est vraiment que pour le boulot.

Shéhérazade : Si demain vous étiez invité à un événement avec uniquement des anglophones où il faut parler uniquement en anglais, dans quel état d'esprit seriez-vous ?

Thomas : Euh, j'irais avec plaisir (rire)

Shéhérazade : Et qu'est-ce qui vous motiverait à y aller ?

Thomas : Le fait de pouvoir justement parler anglais en dehors du boulot. En plus c'est un contexte différent de ce que j'ai l'habitude d'avoir donc ça pourrait être intéressant.

Shéhérazade : Peut-être pourriez-vous revenir sur votre expérience entre l'apprentissage dans le contexte scolaire et celui en centre de formation ?

Thomas : Ben en fait au niveau scolaire t'es 30 par classe et tu ne peux pas vraiment pratiquer l'anglais alors que c'est important de le pratiquer alors que là en formation on est en petit groupe ou seul avec le professeur donc on le pratique régulièrement. On fait beaucoup plus d'oral. Parfois quand on devait travailler sur une nouvelle notion de grammaire on avait moins d'oral mais globalement il y en avait à chaque cours. On arrivait toujours à garder du temps pour parler. Pour l'expression écrite aussi on avait beaucoup de pratique, des trucs plus formels et professionnels. c'est vraiment une formation complète. T'avais le temps de poser des questions, de dire que t'as pas compris et on prenait le temps de revoir ce qui n'allait pas.

Shéhérazade : Et par rapport aux membres de votre groupe vous aviez un niveau équivalent ?

Thomas : Oui oui, on était 2 à avoir à peu près le même niveau et euh... notamment une qui par contre n'était pas à l'aise à l'oral mais beaucoup plus à l'écrit et l'autre personne était légèrement en dessous. C'est assez sympa d'être en petit groupe et dans l'ensemble on essayait de se tirer vers le haut.

Shéhérazade : D'accord

Thomas : On s'aidait, il y avait une bonne ambiance, on s'encourageait et après le seul truc moins cool c'est qu'on avait plusieurs profs, 6 profs différents et il y en a avec qui t'adhères plus que d'autres, c'est toujours pareil. J'aurais bien aimé en avoir moins de profs.

Shéhérazade : Et concernant les professeurs que vous avez eu. Ils étaient tous anglophones ? L'anglais était leur langue maternelle ?

Thomas : Non, il y avait une Française qui a vécu longtemps aux Etats-Unis mais après les autres c'était que des anglophones. Le truc qui me gênait c'était plus par rapport à la méthode. Il y en avait une qui était clairement là pour nous faire avancer dans le bouquin. Ça allait vite et elle ne donnait pas trop de devoirs. Ce n'est pas très grave à la limite mais des fois ça allait un peu trop vite et on n'avait pas forcément le temps de travailler les notions. Après dans l'ensemble c'était sympa. Chacun avait sa personnalité. Après t'as un programme et fallait suivre et avancer dans le programme. Après sur les professeurs qu'on a eus, le plus souvent c'était toujours les mêmes qui étaient là. On n'a pas eu beaucoup celle que justement je n'avais pas trouvé très pédagogue.

Shéhérazade : D'accord, et dans cette formation qu'est-ce qui vous a le plus marqué, ou le plus plu ?

Thomas : Euh...Je sais pas, le fait que c'était bien organisé, bien encadré par rapport au programme à suivre. C'était efficace. Le fait de pas être tout seul aussi c'était bien.

Shéhérazade : Justement si votre formation était entièrement individuelle ça aurait été différent pour vous ?

Thomas : Oui forcément, ça aurait été plus ciblé. Car là le fait d'être à plusieurs, parfois il fallait ralentir pour les autres, ça allait moins vite sur certains points. La prof devait prendre le temps pour tous mais ça n'a pas trop pénalisé mon apprentissage. Après, quand t'es seul forcément

tu peux avancer plus vite. Mais quand t'es à plusieurs c'est bien car on parle. Le prof lançait un sujet de conversation et on parlait. A 3, même si le sujet ne t'intéresse pas au départ il y a un échange et on arrive tous à dire quelque chose. Je trouve que pour la pratique orale du coup c'est mieux en groupe.

Shéhérazade : Très bien, En tout cas je n'ai plus d'autres questions, donc je tenais à vous dire merci pour le temps accordé à cet entretien.

Thomas : Mais de rien, avec plaisir

Shéhérazade : Merci encore et au revoir.

Thomas : Au revoir.

Annexe 12. : Retranscription de l'entretien de Mme S, formatrice

Date de l'entretien : Jeudi 19 mai 2022 à 14h45

Lieu : En visio avec Zoom

Durée de l'entretien : 38 minutes et 04 secondes

Avant d'enregistrer l'entretien, nous avons pris le temps d'échanger avec Mme S pour tout d'abord lui expliquer l'objet de cet entretien mais aussi pour en savoir plus sur son profil et son expérience dans l'enseignement des langues, ce qui a permis de la mettre à l'aise avant de poursuivre avec les questions de notre grille d'entretien. C'est à partir de là que l'enregistrement a démarré.

Shéhérazade : Merci d'avoir accepté cet entretien et comme convenu je démarre l'enregistrement et je commence avec ma première question. De manière générale, quelles sont les compétences que vous travaillez avec les apprenants pendant un cours ?

Mme S : Alors, (...) avec les adultes on fait beaucoup de compréhension orale. Au début d'un cours on vérifie leurs cahiers d'exercices et on jette un oeil un peu sur les compétences écrites, mais pendant l'heure, si c'est une heure comme c'est généralement le cas chez les adultes, euh, c'était surtout la compréhension orale, l'écoute, des fois un peu de lecture, compréhension de texte.

Shéhérazade : D'accord, et si vous deviez me décrire le déroulement d'une séance de cours, comment ça se passe, comment vous vous organisez ?

Mme S : Alors ça dépend si c'est avec la méthode qu'on utilise ou pas. Avec la méthode du centre, on passe 5 minutes sur le cahier d'exercices, on regarde si les exercices ont été faits car les apprenants sont censés les faire avant le cours et s'autocorriger aussi. On leur demande s'ils ont des questions en lien avec la leçon, s'ils ont eu des difficultés et qu'ils veulent en parler. Ensuite il y a un petit échauffement. On avait toujours des petites cartes pour travailler le vocabulaire en lien avec l'unité. Après, euh.. en fait puisque c'était du *blended learning*, on revoyait ce qu'ils avaient vu sur le logiciel et leur cahier pour voir s'ils avaient bien acquis les points de grammaire et le vocabulaire de l'unité, le thème aussi.

Shéhérazade : Du coup pendant le cours vous faisiez d'autres exercices en lien avec l'unité ?

Mme S : Oui, oui. C'étaient des choses surtout basées sur l'oral et euh, oui les exercices étaient faits d'une façon pour tester leurs connaissances sur l'unité. Il y avait toujours un jeu de rôle dedans, au moins un jeu de rôle pour que ça soit plus libre pour l'apprenant. Parce que c'est vrai que dans la plupart des exercices il y avait certaines règles bien précises à respecter. Avec le jeu de rôle au moins c'était à eux de chercher un peu, de trouver des idées, de réutiliser du vocabulaire.

Shéhérazade : Et est-ce que ça se passait bien les jeux de rôles ? Est-ce que les apprenants jouaient le jeu ?

Mme S : Alors ça dépend qui (sourire). En fait, ils avaient une carte avec le rôle à jouer donc ils savaient ce qu'ils allaient faire. Quand ils avaient travaillé sur le logiciel et sur leur cahier d'exercices, ils étaient en général plus à l'aise. Nous, en tant que formateurs, on savait presque tout de suite s'ils avaient travaillé. Après, on a d'un côté des stagiaires qui sont assez confiants naturellement avec la langue. Les débutants, non, ils sont pas très confiants donc c'est normal. Mais il y a des gens qui n'ont pas forcément travaillé leur leçon mais qui sont confiants de leur

propre nature donc ils sont à l'aise, ils se prêtent au jeu. Après, s'ils avaient bien suivi la leçon, ils essaient d'ajouter des phrases et du vocabulaire vus dans l'unité. C'est comme ça qu'on voyait aussi si le travail avait été fait et surtout s'ils ont compris. A la fin du cours, on donnait quand même une sorte de bilan aux apprenants.

Shéhérazade : D'accord.

Mme S : Un bilan plus ce qu'il faut travailler, ce qu'il faut faire pour progresser tout ça etc...

Shéhérazade : D'accord, vous leur donniez un feedback donc.

Mme S : Voilà.

Shéhérazade: Et globalement, quand vous êtes en cours, qu'est-ce que les apprenants ont envie de travailler le plus avec vous ?

Mme S : L'oral, presque tout le temps c'est l'oral. Et puis, en tant que formateur, en sachant que les coûts de la formation sont vraiment très élevés, moi je me dis qu'il faut qu'on profite de ce moment là où on est avec eux pour travailler l'oral et pas travailler que l'écrit. Peut-être qu'on va faire un petit exercice mais on va vraiment privilégier l'oral parce que souvent les apprenants n'ont presque pas l'occasion de parler avec un natif ou avec quelqu'un qui parle anglais en dehors des cours.

Shéhérazade : Et comment vous faites pour les aider à développer leur pratique orale ?

Mme S : Alors euh...il y a des jeux de rôles qu'on fait mais souvent c'est à la fin du cours. Après pendant l'heure de cours, on va faire des exercices pour réviser et réutiliser le vocabulaire de l'unité. C'est pour ça qu'on place le jeu de rôle vers la fin comme ça on a eu le temps de revoir certains points qu'ils n'ont pas compris par exemple mais aussi réviser le vocabulaire et ainsi les mettre plus à l'aise. Ils ont ainsi l'occasion de pratiquer un peu dans un cadre structuré avant de faire le jeu de rôle.

Shéhérazade : D'accord, et en dehors du cours y a-t-il d'autres moyens qui permettent de travailler davantage l'oral ?

Mme S : Alors justement dans le logiciel, ils font des parties à l'oral, ils testent leur prononciation. Après nous on a toujours suggéré, à la fin du cours, quand on fait le bilan on leur dit de regarder plus d'émissions de films en VO car déjà en améliorant leur compréhension orale ils vont automatiquement augmenter leur expression orale. On leur propose aussi de participer à des groupes de paroles pour échanger en anglais ou dans d'autres langues aussi et à Toulouse il y en a pas mal des groupes comme ça.

Shéhérazade : D'accord, ça ce sont des conseils que vous leur donnez mais au sein du centre est-ce que vous proposez des activités dans ce sens ?

Mme S : Alors oui, nous on propose des classes de conversation en plus de la méthode. On invite les apprenants à participer aux classes de conversation qui sont organisées par niveau avec maximum 8 personnes plusieurs fois par semaine, entre midi et deux, ou le soir. En plus on a aussi ce qu'on appelle le « *social club* ». C'est un peu plus libre avec des thèmes qui sont parfois proposés comme des soirées jeux, des repas organisés etc.. ça peut être à l'intérieur ou à l'extérieur du centre pour être dans un cadre différent. On a aussi les *business class* où c'est plus axé sur l'anglais professionnel.

Shéhérazade : Après les apprenants se retrouvent à pratiquer l'anglais mais avec d'autres apprenants qui sont dans la même situation c'est ça ? Ils ne sont pas avec des anglophones ?

Mme S : Non à part les formateurs, ils sont entre apprenants, c'est très rare mais parfois on peut se retrouver avec une personne venant d'un autre pays quand on organise un *social club* dans un pub par exemple. Mais sinon ils sont entre français, du coup ils ont tous le même

problème, je veux dire par là qu'ils ont les mêmes difficultés, pas comme si on avait des apprenants qui auraient une autre langue maternelle par exemple.

Shéhérazade : D'accord. Et vous, en tant que formateur, que pensez-vous, globalement, du niveau des Français à l'oral lorsqu'ils parlent anglais ?

Mme S : Mmmmm, je pense que mon avis a évolué depuis que j'ai découvert l'enseignement de l'anglais au collège parce qu'au départ je me suis rendu compte que le niveau oral des Français n'est pas vraiment très élevé et euh... mais de temps en temps je rencontre des personnes qui ont vraiment un bon niveau et parfois je suis étonnée, même dans la formation parmi les apprenants. En plus nous dans la formation tout est en anglais, on ne parle pas français pendant le cours. Ils sont en immersion dans la langue dès le début de la formation. Même pour les débutants ce n'est pas évident. Ce que j'ai remarqué dans l'enseignement de l'anglais au collège, je le vois avec mes enfants, je trouve qu'ils ne font pas assez d'oral et je peux comprendre pourquoi le niveau des Français n'est pas très élevé en anglais.

Shéhérazade : Justement si on se focalise sur les non débutants et plutôt ceux qui ont un niveau intermédiaire, B1-B2 du CECRL. Comment trouvez-vous ces apprenants à l'oral lorsqu'ils doivent parler ?

Mme S : Alors ça dépend à quel stade ils sont dans la formation. Parce qu'au début, en général ils sont hésitants, ils cherchent leurs mots, ça fait longtemps qu'ils n'ont pas fait d'anglais. Souvent ils disent « je n'ai pas parlé depuis le collège ou le lycée » des choses comme ça. La plupart des apprenants c'est ça. C'est exceptionnel d'avoir quelqu'un de niveau B2 ou C1. C'est exceptionnel. La plupart sont du B1 ou moins. Maintenant, je me rends compte en faisant le bilan que beaucoup ont un manque de confiance parce que je pense au collège, à comment l'anglais y est enseigné. Déjà ils apprennent très tard, ils apprennent des choses basiques trop tard. Après c'est en train de changer avec l'anglais en primaire. Je pense que voir les choses basiques, simples au primaire c'est une très bonne chose. Les enfants commencent à aimer la langue et c'est important dans l'apprentissage d'aimer la langue et aussi de s'amuser avec la langue. Quand on s'amuse on apprend et on retient plus facilement sans s'en rendre compte. Je pense que la majorité des apprenants adultes qu'on a au centre ils ont eu au collège des cours d'anglais beaucoup plus centrés sur l'expression écrite et presque pas, voire très peu d'expression orale. Souvent les apprenants comprennent assez bien l'anglais mais souvent ils n'arrivent pas à s'exprimer. Il y a comme une sorte de blocage. Très souvent c'est ça il y a un blocage et beaucoup, au bout d'un certain temps, dans leur formation, s'ils participent aux ateliers de conversation qu'on propose en plus des cours là on voit vraiment, nettement une amélioration. Il y a une amélioration plus rapide de leur niveau à l'oral que ceux qui ne font que la méthode, c'est-à-dire la formation avec le logiciel et le cahier d'exercices plus le cours avec le prof. Je comprends qu'après c'est difficile avec le travail, la famille etc. De trouver le temps pour participer aux conversations mais y consacrer un peu de temps ça aide beaucoup. Plus ils pratiquent et plus ils sont à l'aise à l'oral.

Shéhérazade : D'accord, finalement, ça enlève ce blocage qu'ils avaient au départ ?

Mme S : Oui, je me rappelle vers la fin, il y a des personnes qui sont restés 1 an, 2 ans voir plus en formation et vers la fin de leur parcours on a constaté un tel changement ! Après ils faisaient encore des erreurs mais il y a plus ce blocage car ils prennent l'habitude de parler. En plus dans le centre on les incite à parler anglais dès qu'ils entrent dans le centre. Après ça dépend des réceptionnistes. Il y en a elles jouaient le jeu d'autres étaient plus à l'aise en français mais du coup ceux qui parlaient en anglais avec les réceptionnistes on voyait qu'ils faisaient des efforts, ils jouaient leur jeu pour être en immersion et ça les incitait à pratiquer.

Shéhérazade : Pour ces personnes qui n'étaient justement pas très à l'aise à l'oral mais se débrouillent plutôt bien à l'écrit ou en compréhension, est-ce que ce sont des personnes qui rencontraient des difficultés avec la grammaire ?

Mme S : Parfois oui mais pas toujours. Je pense que c'est lié aussi au fait que les Français ont très vite honte s'ils se trompent. Ils ont honte de faire des erreurs donc ils ont peur de se tromper au niveau de la grammaire et donc ils n'osent pas prendre la parole ou prendre des risques. Par contre, en même temps je trouve qu'ils sont assez obsédés avec la grammaire.

Shéhérazade : Ah oui ? Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

Mme S : Ils étaient toujours demandeurs et nous les formateurs on essaye de rentrer dans les exercices sans qu'ils s'en rendent compte. On essaye de leur faire travailler un point de grammaire sans leur dire qu'on est en train de faire de la grammaire. Par exemple, plutôt que dire « *ok, now we're going to work on the present perfect, simple* » on lance l'exercice avec une image qu'ils vont décrire par exemple une montgolfière et nous on va demander « *what can you see here ?* » Ensuite on va leur demander « *have you ever been in a hot air balloon ?* » et là on va continuer la conversation comme ça en enchaînant avec une autre image toujours en gardant les mêmes types de questions « *have you ever been to America ?* » etc... En pratiquant comme ça on est en train de voir un point de grammaire, on teste s'ils ont bien acquis le point de grammaire sans qu'ils s'en rendent compte. C'est comme ça qu'on fait et c'est très différent de la manière dont on fait en France parce qu'en France vous décomposez les phrases avec le sujet, le verbe, etc... tout est réglé, tout est euh comment dire, tout est carré. Nous on attaque par l'oral et du coup les apprenants ne s'en rendent pas compte. On leur dit à la fin de l'exercice qu'on vient de travailler sur le *present perfect* et que c'est acquis. On pourrait même ajouter à la fin un exercice de type « *fill in the gaps* » pour valider leurs acquis.

Shéhérazade : Et comment réagissent les apprenants en travaillant de cette manière ?

Mme S : Je pense que certains s'en rendaient compte mais le fait qu'on ne dise pas qu'on va faire un exercice de grammaire et ben c'est plus facile, on est dans une conversation et en même temps on travaille la grammaire sans nous focaliser dessus.

Shéhérazade : Après j'aimerais revenir sur votre remarque quand vous avez dit que les apprenants étaient "obsédés par la grammaire". Pourquoi dites-vous cela ?

Mme S : Je pense que c'est quelque chose qu'ils ont gardés depuis l'école et très souvent ils nous disaient « je suis pas fort en grammaire » ou « il faut vraiment que je travaille la grammaire » ils parlaient beaucoup de ça. Je pense que c'est très lié à la grammaire française du coup, en fait, ils essaient de transférer ce qu'ils ont appris en français, leur langue maternelle, pour apprendre l'anglais de la même manière. Avec l'anglais, on n'a pas forcément besoin de procéder de la même façon. C'est pas la même langue. C'est différent et du coup il y a plein de moyens d'apprendre la langue sans passer par toutes ces règles de grammaire à rabâcher et travailler à chaque cours, à apprendre par cœur ou faire des exercices de grammaire encore et encore etc... Une fois j'ai travaillé dans une école où il n'y avait pas vraiment de méthode étudiée et il fallait que les élèves écrivent « *can* » dans une phrase 50 fois. Alors là franchement le fait de devoir faire ce type d'exercice à l'écrit avec le prof ça me pose question, est-ce qu'après l'apprenant est capable de réutiliser « *can* » dans une phrase ou dans une conversation sans l'avoir pratiqué en parlant ?

Shéhérazade : Du coup, dans ce cas précis c'est plutôt lié à la méthode utilisée, non ?

Mme S : Oui, j'ai vu les résultats avec notre méthode au centre, et je trouve que c'était une bonne méthode avec des résultats plutôt positifs. Ce type de méthode existe depuis 1972 quand même, déjà utilisée à Wall Street English. Et ça a été fait par...je me souviens plus de

son nom...c'était une méthode qui a fait l'objet d'études et d'analyses. Ah oui c'est Krashen, Stephen Krashen. Il y a eu plusieurs personnes qui ont travaillé sur cette méthode en tout cas et elle a été utilisée dans plusieurs centres.

Shéhérazade : Ok, du coup, quand vous dites que ce rapport à la grammaire est lié à la langue française, pensez-vous que la place que les apprenants donnent à la grammaire est justifiée ? Est-ce que c'est essentiel pour communiquer en anglais ?

Mme S : J'aurais dit non, j'aurais dit non et qu'il faut accorder moins d'importance plutôt. Je dis « j'aurais » parce que, euh, c'est très difficile de se détacher de ses habitudes. Par exemple, je pense aussi que l'anglais ils en ont toujours fait et souvent c'est la première langue étrangère qu'ils apprennent et on a tendance, quand on apprend une langue à chercher la traduction dans notre langue maternelle. Si par exemple on allait dans un pays asiatique ou en Pologne et qu'on commence à apprendre une langue complètement nouvelle et différente, je ne pense pas qu'ils se focaliseront sur la grammaire de cette façon.

Shéhérazade : Oui, je vois.

Mme S : En fait, moi je trouve que j'aime moins travailler la grammaire à l'écrit, expliquer les règles et faire des exercices. Je pense qu'on peut perdre trop de temps à faire ça lors d'un cours. Avec une méthode en *blended learning* comme la nôtre avec plusieurs phases d'apprentissage, normalement, le moment où l'apprenant est en cours avec le prof, je trouve que c'est un peu un gaspillage de temps de travailler la grammaire. C'est quelque chose qui aurait dû être travaillé et acquis grâce au logiciel et les explications de grammaire dans le logiciel ou le cahier d'exercices. Mais les apprenants, s'ils rencontrent des difficultés, ils vont bloquer sur ça et ils ont besoin du prof pour les aider à se débloquer quelque part.

Shéhérazade : Si par exemple les apprenants bloquent sur un exercice dans leur logiciel, ils vont ensuite le retravailler avec le prof en cours ?

Mme S : Non en fait ils peuvent aller voir les filles à l'accueil qui peuvent les aider ou leur expliquer parfois. Après si l'apprenant n'a pas travaillé la leçon du logiciel il ne va pas le faire en cours avec le prof, normalement il est censé l'avoir fait avant le cours pour pouvoir ensuite avancer dans son parcours. Il y a un ordre et parfois il n'est pas toujours respecté. Si l'apprenant a quand même fait la leçon on maintient le cours mais parfois les apprenants avaient des lacunes car ils n'ont pas suffisamment travaillé la méthode.

Shéhérazade : Celui ou celle qui a bien travaillé les unités de la méthode avant le cours est davantage productif à l'oral ?

Mme S : Oui, c'est souvent le cas et c'est ce que j'ai pu constater aussi.

Shéhérazade : Dans votre expérience, si un apprenant vous réclame d'autres exercices de grammaire par rapport à ce qu'il a travaillé dans le logiciel pour en faire plus, pour s'entraîner par exemple que faites-vous ?

SK : Je lui dis que normalement on est censé travailler sur telle unité mais s'il le souhaite je peux lui donner des exercices supplémentaires. C'est déjà arrivé. Après tout dépend du point de grammaire. Si c'est pas très long on peut le voir rapidement pendant le cours, mais sinon je donne des exercices pratiques pour les faire en dehors des cours. Après on proposait aussi ce qu'on appelle le « *teacher time* » où l'apprenant pouvait avoir une demi-heure avec un prof pour poser ses questions, parler de ses difficultés.

Shéhérazade : Vous, en tant que formatrice, quels conseils donneriez-vous aux apprenants pour améliorer leur pratique orale ?

Mme S : Déjà, je leur dirais de suivre la méthode comme c'est conseillé de le faire car elle permet de progresser si on l'a suivie correctement. Ensuite je leur conseillerais de venir aux ateliers de conversation autant que possible. Après je dirais qu'il faut regarder des séries

courtes en VO, 20-25 minutes et qu'ils connaissent déjà avec les sous-titres en anglais s'ils ont besoin ; d'écouter des émissions des podcasts en anglais parce qu'améliorer sa compréhension orale ça va aider ensuite pour l'expression orale.

Shéhérazade : Et globalement, si on en revient à ce qu'on disait toute à l'heure concernant le blocage au moment de la prise de parole, comment ces personnes se sentent-elles lorsqu'elles participent aux ateliers de conversation ? Qu'avez-vous observé dans votre pratique ?

Mme S : Alors certains n'osent même pas venir aux ateliers de conversation par crainte de parler devant les autres. Ils préfèrent du coup ne pas participer. Du coup je leur conseille de venir quand même et qu'on n'allait pas les obliger à parler mais au moins ils peuvent voir comment ça se passe. Souvent, ces personnes-là, quand elles venaient elles participaient quand même.

Shéhérazade : Et pourquoi ne voulaient-ils pas venir au départ ?

Mme S : Parce qu'ils ne savaient pas comment ça allait être. Ils entendaient parler d'un atelier de conversation et se disaient « mais moi j'arrive pas à parler, je vais pas pouvoir participer à un atelier de conversation, je peux rien dire ». Mais moi quand j'organisais les ateliers de conversation je m'adaptais à leur niveau. Ils pensaient qu'on allait leur demander quelque chose de difficile ou d'un niveau plus élevé. Ils ne se rendaient pas compte au départ que c'était des groupes de niveau avec des personnes qui étaient à peu près au même stade d'apprentissage avec les mêmes lacunes. On ne demandait jamais plus que ce qu'ils connaissaient. Après euh, moi, au début de l'atelier je faisais toujours quelque chose pour les échauffer. Un petit jeu, comme *crossword*, des jeux de vocabulaire pour que tout le monde participe un peu et pour les mettre à l'aise et surtout leur montrer qu'ils n'ont pas à avoir peur de venir en classe de conversation et de participer. C'est plutôt amusant, sympa et il faut leur donner envie de participer, c'est important. Le but c'est pas de leur faire peur mais l'inverse, qu'ils se sentent bien, à l'aise pour parler.

Shéhérazade : Dans les ateliers, ils participent avec d'autres apprenants, il n'y a pas d'anglophones ou de personnes ayant un niveau d'anglais supérieur ?

Mme S : Non justement, mais la plupart avaient honte où ils pensaient que les autres avaient forcément un meilleur niveau qu'eux mais finalement non.

Shéhérazade : Ils avaient des idées reçues avant de commencer ?

Mme S : Oui voilà. Ce qui était sympa c'est que souvent il y en a qui se faisaient des amis dans les groupes de conversation à force de participer ils se retrouvaient dans le même groupe et du coup ils étaient de plus en plus à l'aise ils se connaissaient mieux et ils connaissaient à peu près le niveau de chacun donc il y avait moins d'a priori. C'était plus facile pour eux. Après, à chaque atelier, même s'il y en avait qui se connaissaient déjà, je demandais toujours à chacun de se présenter comme ça s'il y a un nouveau participant il entre dans le groupe et apprend à connaître les autres et inversement. C'est une présentation simple et comme ça le ou la nouvelle est vite intégrée et elle ne se dit pas « oulala c'est qui ces gens-là ! » et du coup elle peut avoir peur de parler ou de participer pendant la conversation. Tout le monde parle comme ça.

Shéhérazade : D'accord, Que pourriez-vous dire sur la relation à l'anglais qu'ont les Français ?

Mme S : Euh, alors, euh, ce que j'ai remarqué c'est que quand je préparais mon Celta avant d'enseigner l'anglais, je me rappelle qu'on m'avait dit souvent que les Italiens parlent tout le temps et qu'ils font beaucoup d'erreurs mais c'est pas grave ils osaient parler. Il disait que les asiatiques, surtout les Chinois, ils parlaient très peu, ils réfléchissaient beaucoup, ils écoutaient

et quand ils parlaient, leurs phrases étaient parfaites. C'était intéressant de voir la différence entre les nationalités dans l'apprentissage de l'anglais. Je pense que chaque population a une façon d'apprendre, un lien avec la langue qui lui est propre donc c'est le cas aussi des Français avec l'anglais. En France, c'est très focalisé sur la grammaire, l'écrit et très peu d'oral contrairement à d'autres pays.

Shéhérazade : Et est-ce que c'est difficile de leur faire changer d'habitude ou de les faire adhérer à une méthode différente ?

Mme S : Alors pour certains oui, ça arrive, mais il y en a d'autres qui sont ravis parce que justement on fait différemment. Des fois j'avais des apprenants qui étaient en formation au centre alors qu'ils étaient étudiants et faisaient déjà de l'anglais à la fac. Ils me disaient qu'ils n'avaient pas de problème particulier avec l'anglais, ou avec l'écrit, mais qu'ils ne parlaient jamais la langue. Ils savent qu'ils ont des lacunes à l'oral donc ils payent une formation supplémentaire pour pouvoir améliorer leur compétence à l'oral parce qu'avec leurs études ce n'est pas suffisant.

Shéhérazade : Du coup il s'agissait plutôt de jeunes adultes dans ce cas précis vu qu'ils étaient encore étudiants ?

Mme S : Alors oui mais on avait un peu de tout, j'avais même une vieille dame de 80 ans ou plus qui voulait apprendre l'anglais !

Shéhérazade : C'est intéressant, du coup ceux qui avaient appris l'anglais il y a assez longtemps pendant leur scolarité et qui reprennent au centre après plusieurs années, comment se passe leur apprentissage ?

Mme S : C'était assez étonnant, parce que ceux qui disaient que ça fait 20 ans qu'ils n'ont pas fait d'anglais, même s'il leur manquait certains vocabulaires, ils n'avaient pas tout oublié. Après bon, faut pas oublier qu'avant de rencontrer le prof ils ont déjà eu le cours avec la méthode juste avant donc ça permet de revoir certains points, des unités etc... ça rallume un peu ce qu'ils avaient oublié peut-être. En tout cas, ils n'avaient pas pratiqué depuis longtemps donc on sentait une réticence parfois, il y avait une certaine ambiguïté parce qu'ils n'osaient pas être face au prof et en même temps ils étaient contents de rencontrer un natif car les formateurs d'anglais sont des natifs au centre pour la plupart ou alors ils ont vécu plusieurs années dans un pays anglophones. Après ceux qui n'étaient pas natifs et qui enseignaient l'anglais ils étaient justement plus forts pour enseigner la grammaire je trouve. Alors que nous les natifs, en tout cas pour moi quand j'étais à l'école, on n'apprenait pas la grammaire. Donc quand tu prépares le CELTA tu dois réapprendre voire apprendre tout ça (present perfect, préposition...) pour pouvoir l'enseigner après. C'est important d'avoir le Celta parce que quelqu'un qui ne l'a pas on voit tout de suite ses lacunes en pédagogie pour enseigner. Finalement, ce n'est pas suffisant d'être un natif pour enseigner la langue. Il faut avoir une formation pédagogique. Avec les méthodes toutes faites comme celle de Wall Street English qui est très connue, c'est parfait pour les formateurs débutants car tu as une méthode qui te guide pas à pas et après tu vas pouvoir acquérir de l'expérience et t'améliorer dans ta pratique de formateur.

Shéhérazade : C'est vrai, enseigner une langue ça ne s'improvise pas.

Mme S : Oh oui, après moi j'ai parlé de mon expérience, mais dans mon équipe il y en avait qui par exemple faisaient beaucoup trop d'écrits pendant les cours alors que ce sont des temps où il faut privilégier l'oral. Ils ne voulaient pas faire d'efforts donc ils donnaient des exercices tout fait. Du coup ça montre que le formateur a un rôle très important dans la progression des apprenants. S'il s'investit s'il prend le temps de répondre aux besoins de l'apprenant ça va

l'aider mais si l'apprenant il pratique peu pendant les cours c'est sûr que même avec plusieurs heures de formation il ne va pas forcément progresser à l'oral.

Shéhérazade : Merci pour ces précisions quant au rôle du formateur. Pour ma part je n'ai plus d'autres questions. Voulez-vous ajouter autre chose ?

Mme S : Non, je crois que j'ai parlé des choses essentielles.

Shéhérazade : En tout cas je vous remercie de m'avoir accordé de votre temps pour cet entretien.

Mme S : Avec plaisir.

Shéhérazade : Bonne continuation et bonne soirée. Au revoir.

Mme S : Merci au revoir.

Annexe 13. : Retranscription de l'entretien de Mme M, formatrice

Date de l'entretien : Vendredi 3 juin 2022 à 12h30

Lieu : Par téléphone

Durée de l'entretien : 36 minutes et 48 secondes

Avant d'enregistrer l'entretien, nous avons pris le temps d'échanger avec Mme M pour tout d'abord lui expliquer l'objet de cet entretien mais aussi pour en savoir plus sur son profil et son expérience dans l'enseignement des langues, ce qui a permis de la mettre à l'aise avant de poursuivre avec les questions de notre grille d'entretien. C'est à partir de là que l'enregistrement a démarré.

Shéhérazade : Merci d'avoir accepté cet entretien et comme convenu je démarre l'enregistrement et je commence avec ma première question. De manière générale, quelles sont les compétences que vous travaillez avec les apprenants pendant un cours ?

Mme M : Alors, le plus souvent c'est l'oral que je travaille avec les adultes parce que c'est pour ça qu'ils sont là la plupart du temps, pour améliorer leur anglais à l'oral. On va travailler la compréhension orale mais aussi et surtout l'expression orale.

Shéhérazade : D'accord, et si vous deviez me décrire le déroulement d'une séance de cours, comment ça se passe, comment vous vous organisez ?

Mme M : Le plus souvent je travaille sur des thèmes, des sujets qui peuvent intéresser les élèves et les faire parler ; parce que la plupart des gens veulent parler, c'est pour ça qu'ils viennent. Donc moi j'essaie de trouver un sujet qui puisse les intéresser, ou en lien avec leur travail par exemple pour être en phase avec l'objectif de travail. Après, avec ça on va trouver les points faibles et les points forts de chacun et on les travaille au fur et à mesure. Après il y a les cours avec le formateur qui suivent la formation sur la plateforme et là c'est différent. Ces cours on les appelle "face to face". Là je fais le point avec l'élève pour savoir comment s'est passé le travail de l'unité avec le logiciel, s'il a des questions aussi pour qu'on revienne ensemble rapidement. Tout est en anglais je précise ! (Rires). A la suite de ça on va travailler l'oral avec des jeux de rôle, des petits exercices pratiques toujours en lien avec l'unité. On a des classeurs déjà prêts pour ça avec les différentes activités prévues en fonction du niveau de l'élève et de l'unité qu'il a travaillé.

Shéhérazade : D'accord, pour ce genre de cours vous avez déjà le matériel qui est prêt, mais pour les autres cours dont vous parlez au début, c'est vous qui les préparez ?

Mme M : Oui oui, c'est ça, je vais préparer mon cours en fonction du niveau des élèves. D'ailleurs ce cours c'est ce qu'on appelle les "progress point". Je vais choisir moi-même les supports que je vais utiliser pendant le cours, les exercices qu'on va faire. Après je m'adapte aussi à l'élève au moment du cours.

Shéhérazade : Vous vous adaptez, c'est-à-dire ?

Mme M : En fait ça dépend des objectifs et aussi de l'attitude des élèves. Il y a des élèves qui ont une attitude plutôt scolaire. Ils aiment bien que tout soit expliqué comme la grammaire etc..il faut faire des exercices tout ça. Dans ce cas-là je vais proposer des exercices pour rassurer la personne et surtout faut pas oublier que, euh, il faut savoir ce que le stagiaire veut pour pouvoir arriver à, comment dire, à l'objectif de l'élève pour qu'il soit content. C'est notre

objectif à nous que l'objectif, le besoin de l'élève soit atteint. Donc si on ne connaît pas ses objectifs ou ses motivations, on ne peut pas travailler, on ne sait pas par où commencer.

Shéhérazade : Vous essayez de vous adapter au maximum aux besoins et aux demandes des apprenants si j'ai bien compris ?

Mme M : Oui, exactement. On pourrait d'ailleurs les classer par catégorie de motivation, par objectif. Donc des gens qui ont besoin de cours pour le travail, qui doivent apprendre à communiquer en anglais pour le travail assez vite et qui viennent sur demande de leur superviseur, manager par exemple.

Shéhérazade : D'accord,

Mme M : Après il y a, je dirais qu'il y a ceux qui apprennent l'anglais par plaisir et strictement par plaisir. Et après il y a un autre groupe où les objectifs sont mélangés ; c'est un petit peu de travail, un petit peu de plaisir, des gens qui aiment bien l'anglais et qui voudraient pouvoir l'utiliser et être plus à l'aise pour le parler. En tout cas, tout le monde est motivé. Les objectifs sont peut-être différents mais la majorité, 98% des stagiaires sont motivés à travailler.

Shéhérazade : La plupart des stagiaires sont là parce qu'ils ont décidé de suivre des cours par eux-mêmes ?

Mme M : Oui c'est ça, exactement. Après il y en a certains qui viennent avec une certaine idée de l'apprentissage, ils croient en la magie, et parfois à la fin ils sont un peu déçus.

Shéhérazade : Ah oui ?

Mme M : Et oui, mais moi je n'ai pas de magie (rires). Ça n'existe pas. Je leur dis qu'il faut du temps, répéter, répéter et surtout pratiquer, pratiquer.

Shéhérazade : D'accord. Précédemment, vous disiez que la plupart des apprenants voulaient améliorer leurs compétences à l'oral. Comment faites-vous pour les aider dans ce sens ?

Mme M : Euh, ça dépend, ça peut être le fait d'utiliser un article trouvé sur internet, un support pour parler et échanger avec les élèves sur ce qu'ils ont compris. Après ça dépend des niveaux aussi, avec les niveaux très bas ce sera beaucoup de répétitions pour qu'ils comprennent et apprennent à construire des phrases. Donc répétition, répétition, beaucoup d'exemples, de mimes, d'images et essayer de faire en sorte que l'élève en sortant du cours possède 2-3 phrases qu'il comprend et pourra réutiliser. J'adapte selon le niveau des élèves et j'utilise aussi des supports audios, vidéos, des conversations, la grammaire si besoin et encore une fois, la répétition, la répétition, la répétition (rires).

Shéhérazade : Je sais que chez *Universal Languages*, en dehors des cours avec le formateur il y a des ateliers de conversation qui sont organisés pour aider les apprenants à pratiquer davantage. Est-ce qu'il vous arrive d'animer ce genre d'ateliers ?

Mme M : Ah oui bien sûr et j'aime beaucoup d'ailleurs !

Shéhérazade : Ah oui ? qu'est-ce que vous aimez dans ces ateliers ?

Mme M : Alors moi ce que j'aime bien c'est que dans ces ateliers c'est beaucoup moins formel. On est là pour parler d'un sujet. A l'époque, j'essayais toujours de choisir des sujets où il y a plein de choses à dire et que ça reste accessible au niveau des élèves. Après j'aime bien observer l'attitude des élèves pendant les ateliers. Moi je suis là pour animer un peu mais la plupart du temps je les laisse parler entre eux pour qu'ils pratiquent car c'est ça le but.

Shéhérazade : Et qu'est-ce que vous observez dans leur attitude ?

Mme M : C'est surtout de voir comment ils se comportent quand on est en petit groupe. Souvent les cours sont individuels juste moi et l'élève. Avec les ateliers de conversation ils

sont plusieurs donc c'est idéal pour discuter, échanger et pour que chacun puisse parler. C'est intéressant de les observer en situation.

Shéhérazade : Est-ce que vous les évaluez à ce moment-là ?

Mme M : Euh, c'est pas vraiment une évaluation car ce n'est pas du tout comme au collège ou au lycée. Moi je vois que si l'élève a beaucoup plus confiance en lui, qu'il est plus à l'aise pour parler avec les autres, qu'il ose parler, qu'il a changé d'attitude par rapport au début alors l'objectif est atteint. Par exemple, les premières fois, ou pendant les premiers cours j'ai des élèves qui tremblent. Ils sont pétrifiés de parler, de dire un mot. Des adultes stressés, comme des petits enfants, ils ont peur et n'osent pas parler. Le fait qu'après quelques cours ils se sentent mieux, plus détendus pour parler, ils apprennent le vocabulaire et l'utilisent alors pour moi ça me montre tout de suite que l'élève a progressé. Ça se voit dans l'attitude. Après pour ceux qui ont un niveau plus élevé, le fait qu'ils sortent de leur zone de confort, qu'ils utilisent des expressions qu'ils ne connaissaient pas avant, ou qu'ils emploient correctement les temps verbaux, pour moi, ça c'est la réussite. Et dans les ateliers de conversation justement on peut voir s'ils progressent, s'ils osent parler, s'ils sont plus à l'aise devant les autres, s'ils prennent des risques.

Shéhérazade : Du coup comment vous procédez dans les ateliers de conversation pour faire parler les élèves ?

Mme M : Alors une fois que je suis dans la salle, je regarde les gens pour voir s'il y a quelqu'un qui n'est pas à l'aise, qui est très nerveux. Ensuite quand tout le monde est là, je me présente. Puis, je m'adresse à la personne que j'ai vu juste avant et qui me semble la plus à l'aise.

Shéhérazade : Comment faites-vous pour savoir si la personne est à l'aise ou pas ?

Mme M : Euh, c'est quelqu'un qui parle avec la secrétaire en anglais, qui regarde autour d'elle pour lire. Elle est très souriante, très à l'aise, très motivée, énergique. Ça se sent généralement.

Shéhérazade : Et avec les ateliers en Visio comment vous faisiez du coup ?

Mme M : Là c'est vrai que c'était différent mais très souvent on connaissait les apprenants, on arrivait à savoir qui était plutôt à l'aise, qui était timide, réservé. En plus ça on le voyait tout de suite avec les personnes qui ne voulaient pas ou n'osaient pas allumer leur caméra !

Shéhérazade : D'accord, donc après avoir repéré la personne qui vous semble la plus à l'aise que faites-vous ?

Mme M : Euh, alors en premier je lui demande de se présenter, de rappeler son nom, ce qu'elle fait et pourquoi elle est là. J'écoute, mais je ne corrige pas pour l'instant. Je laisse parler.

Shéhérazade : D'accord

Mme M : Après je passe à la deuxième personne qui est à l'aise aussi mais un peu moins que la première. Comme il n'y a pas beaucoup d'élèves, je peux vite voir qui est le plus à l'aise et qui l'est moins. Et euh, avec l'expérience aussi je le vois tout de suite. Donc la seconde personne se présente aussi et après je vais vers la personne qui est très nerveuse, celle qui est le moins à l'aise dans le groupe. Elle est silencieuse, elle ne bouge pas, regarde vers le bas et tu sais qu'elle est déjà en train d'organiser ses idées dans sa tête pour pouvoir répondre à mes questions.

Shéhérazade : Qu'est-ce que vous lui dites du coup ?

Mme M : Alors je lui demande son nom et très doucement je lui demande son travail de manière toute simple pour ne pas la mettre en difficulté et pourquoi elle est là. Je ne la corrige pas. Je dis "très bien" et ensuite je passe à la dernière personne du groupe qui est un peu nerveuse mais pas trop. Elle se présente aussi. Donc tout le monde s'est présenté, tout le monde rigole un peu. Moi j'utilise beaucoup l'humour dans le cours pour briser la glace.

Shéhérazade : Et comment faites-vous justement ? Qu'est-ce que vous leur dites ?

Mme M : Ah ben je leur dis que “je ne mange personne”, comme à des enfants et ça fait rire ! Après j’explique ce que l’on va faire pendant l’atelier. C’est une classe de conversation. Les élèves n’ont pas besoin de se préparer, ils ne savent pas quoi préparer. J’introduis donc le sujet, le thème de la conversation et euh...

Shéhérazade : Le sujet c’est vous qui l’avez choisi ?

Mme M : Non, c’est la responsable pédagogique qui les choisit.

Shéhérazade : D’accord

Mme M : Le sujet est mis dans le calendrier et après c’est à moi de préparer le cours. Les élèves, euh, ils connaissent déjà le sujet avant de venir, mais ils ne savent pas ce qu’on va dire, ce qui va se faire pendant l’atelier. Par exemple, si le sujet c’est “*growing up*” ils pensent qu’on va par exemple parler de l’adolescence de quand ils étaient petits etc... ils peuvent avoir une idée mais ce n’est pas forcément ce qui sera vu en cours. Il y a des sujets plus évidents par exemple “à l’hôtel”. Après moi je leur demande toujours “alors c’est quoi le sujet d’aujourd’hui ?”. Je pense à un des derniers ateliers que j’ai faits et dans le groupe, sur les 4 personnes il y en avait 2 qui n’en avaient aucune idée. Elles ne savaient pas de quoi nous allions parler (rires). En revanche, celle qui était la plus anxieuse savait de quoi on allait parler et elle l’a dit. J’ai donc dit “très bien, nous allons parler de ça”. Du coup j’introduis le sujet, je pose des petites questions etc...

Shéhérazade : Vous avez un matériel en particulier ?

Mme M : Non, je parle uniquement. Le tableau je l’utilise plus tard pour le vocabulaire quand je vois que par exemple elles n’ont pas compris le mot où n’ont pas reconnu le mot à cause de la prononciation. On rigole avec ça parce que moi je le prononce d’une façon et elles d’une autre façon (rires). Et là je leurs dit “il faut le prononcer comme il faut !”. Donc voilà. Après on commence, je les mets en petit groupe, deux par deux, pour faire un petit travail. Je leur propose du vocabulaire.

Shéhérazade

:

D’accord

Mme M : Les groupes ne sont pas très grands donc c’est simple. Au début c’est un peu dur parce qu’il n’y a personne qui veut parler.

Shéhérazade : Et comment faites-vous justement quand personne ne veut parler ?

Mme M : Je m’approche d’un groupe, je dis “bon allez commencez” alors ils commencent timidement et là je leurs dit alors “bon je m’en vais et je vous laisse” et là je vais voir l’autre groupe. J’écoute, je leur dis que j’ai des oreilles tout autour de la tête et je ne veux aucun mot en français. Ce groupe-là devait utiliser des mots que nous avons vu ensemble, on avait fait des exemples ensemble et ils devaient faire un petit dialogue, tout court en utilisant ce vocabulaire-là dans une situation. Par exemple, je leur ai proposé la situation où deux ami(e)s se rencontrent après 3 mois où ils ne se sont pas vus et ils doivent inventer une conversation avec le vocabulaire qu’on a vu ensemble.

Shéhérazade : D’accord, donc c’est vous qui donnez l’idée de la situation ?

M : Oui, voilà.

Shéhérazade : Ok, D’accord.

Mme M : Donc ils se préparent. Je leur dit “pas besoin d’écrire, c’est pas un court c’est une mise en situation, faut que ce soit naturel, vous vous entraînez et après vous la ferez devant tout le monde”. C’est un peu improvisé, elles utilisent les mots correctement dans un contexte qu’elles connaissent tout simplement et elles vont se rappeler de ce dialogue qu’elles ont fait et elles vont ensuite utiliser ce vocabulaire dans un autre contexte. Voilà c’est ça le but pour moi.

Shéhérazade : D’accord. Et comment se passent généralement ces mises en situation ?

Mme M : Ah ben, ça dépend. Au final ça se passe toujours bien mais au démarrage c'est compliqué. Comme je le disais tout à l'heure personne ne veut se lancer parfois mais une fois que la conversation est lancée, que le groupe se connaît un peu mieux les élèves parlent plus. Ils ont moins peur on va dire. On a qu'une heure et j'essaye de faire participer tout le monde un petit peu. A la fin on revoit les phrases avec le vocabulaire utilisé, on essaye de voir ensemble si c'est correct, si on peut faire des phrases plus longues. On revoit aussi le vocabulaire qu'on n'a pas utilisé pour le rafraîchir. Voilà. L'élève qui était très nerveuse au début, est ressortie de l'atelier avec un très grand sourire. On a bien rigolé. Vous savez moi quand je fais des représentations, je leur demande de faire comme au théâtre...

Shéhérazade : Ah oui, et comment vous faites ?

M : Elles restent assises à leur place et elles doivent jouer sur le ton de la voix. Quand je vois qu'il n'y a pas de jeu, que c'est neutre comme un robot, entre parenthèses je me moque un peu et elles réalisent que "oui c'est vrai, je n'ai pas fait d'effort dans l'intonation pour exprimer la surprise". Alors moi je répète, de manière exagérée, elles ont compris ce que j'attendais et donc elles font l'effort de jouer sur l'intonation, au moins un petit peu, sans les mettre dans une situation inconfortable.

Shéhérazade : Oui,

Mme M : Donc voilà, tout le monde rigole un peu, on est à l'aise, tout le monde finit par comprendre qu'il faut parler et qu'il ne faut pas avoir peur de parler.

Shéhérazade : Et selon vous, pourquoi ont-ils peur de parler ?

Mme M : Ohhhh, ben ça peut être pour différentes raisons. Souvent c'est un manque de confiance. Ils ont peur d'être jugé quand ils vont parler, ils pensent souvent que celui avec qui il parle a un meilleur niveau que lui du coup ils ont peur de mal parler et de faire des erreurs. Ils sont pour la plupart mal à l'aise quand il faut parler, même si en cours, on voit qu'ils progressent, qu'ils ont bien travaillé l'unité sur le logiciel en ligne. Au fait, les Français réfléchissent trop avant de parler. Ils ont cette manie de vouloir traduire du français mais ça ne marche pas comme ça. Moi je les arrête tout de suite quand ils commencent à vouloir traduire du français. Je leur dis "non non non, pas question, tu vas trouver une autre façon de le dire, de manière plus simple", bien sûr je dis ça en anglais (rires).

Shéhérazade : (rires), bien sûr.

Mme M : Le plus important c'est que les élèves comprennent qu'on ne peut pas tout traduire pour s'exprimer dans une autre langue. Ça ne marche pas. Ils peuvent faire une phrase très simple et communiquer de la même façon, sans vouloir traduire, parce que l'anglais c'est très simple.

Shéhérazade : Est-ce qu'ils vous sollicitent beaucoup pendant l'atelier ?

Mme M : Moi je suis là, j'écoute, je les laisse faire. S'ils ont besoin d'aide je suis là mais je leur dis "moi je ne veux pas savoir ce que vous ne savez pas, je veux savoir ce que vous savez :-)" (rires). Ce qui compte c'est qu'ils pratiquent l'oral avec le vocabulaire et tout ce qu'ils savent déjà pour le mettre en pratique. C'est ça l'objectif principal. C'est pas un cours, on va pas faire des exercices de grammaire.

Shéhérazade : D'accord, et comment intervenez-vous pour les corriger ?

Mme M : Normalement, j'essaie de leur faire remarquer leur erreur pour qu'ils s'auto-corrigent surtout si c'est quelque chose qu'on a déjà vu et que je sais qu'ils doivent savoir. Sinon je laisse répondre les camarades s'ils connaissent la réponse. Je les laisse chercher par eux-mêmes et faire participer les autres.

Shéhérazade : Et vous, en tant que formateur, que pensez-vous, globalement, du niveau des Français à l'oral lorsqu'ils parlent anglais ?

Mme M : Alors ça dépend de plusieurs choses. Il y a des personnes parfois qui sont très à l'aise pour parler en anglais à l'oral mais qui font énormément de fautes de grammaire. Et là ça ne va pas car il faut corriger tout ça, les erreurs de temps, ils utilisent que le présent, le passé n'existe pas. Par exemple, utiliser le présent avec "yesterday". On peut comprendre l'idée générale mais parfois on ne comprend pas tout et il y a certaines erreurs qu'on ne peut pas ou qu'on ne peut plus faire à un certain niveau. Sinon tout le monde peut parler et se faire comprendre un peu comme "Tarzan" (rires)

Shéhérazade : (rires) Oui, je comprends.

Mme M : Mais c'est assez difficile de corriger tout ça, de reprendre la grammaire etc.

Shéhérazade : Justement, en parlant de grammaire, comment qualifieriez-vous les apprenants face à la grammaire ? Quelle est la place qu'ils lui donnent ?

Mme M : ça dépend des adultes en fait. Il y en a qui sont très scolaires, c'est-à-dire qu'ils ont besoin de faire des exercices de grammaire comme à l'école, au collège. J'ai remarqué d'ailleurs que ce sont souvent les plus âgés, je fais pas une généralité mais ceux qui ont quitté l'école depuis un certain temps ils sont très studieux, avec leur cahier les exercices à faire etc... S'ils n'en font pas, ils ont l'impression de ne pas apprendre. Des fois ils se mettent trop de pression sur des notions de grammaire. Ils disent "le *present perfect* je comprend rien", "j'y arrive pas, c'est compliqué" etc... Et quand ils pensent comme ça tout de suite ils sont découragés, moins motivés. J'essaye de leur montrer que ce n'est pas difficile et avec la pratique on le travaille à l'oral sans s'en rendre compte et là je vois qu'ils y arrivent très bien. Mais eux ils pensent ne pas savoir l'utiliser. Ils ont un avis sur eux-mêmes assez négatif je trouve.

Shéhérazade : Est-ce que bien maîtriser la grammaire est essentiel pour communiquer en anglais ?

Mme M : Tout dépend là encore du niveau recherché, de l'objectif à atteindre. Quand on vient chez *Universal Languages* pour développer la compétence orale, je dirais que le plus important d'abord c'est de pratiquer, de débloquer cette peur et de mettre l'apprenant à l'aise, en confiance. Il faut avoir les bases c'est sûr mais la plupart les ont. C'est très rare d'avoir de vrais débutants sans aucune notion d'anglais. Les personnes inscrites ont déjà suivi des cours au collège, lycée, mais elles ont besoin de pratiquer, de faire de l'anglais oral. La grammaire elle n'est pas invisible ou mise de côté. On en fait à chaque fois dans les unités du programme mais ce sont des points travaillés en lien avec un thème. On les revoit en pratique lors du cours ou pendant les ateliers de conversation. Mais la formation n'est pas axée là-dessus ou sur les exercices de grammaire.

Shéhérazade : L'entretien touche à sa fin, si on avait pu continuer, qu'est-ce que vous m'auriez dit de plus ou d'important ?

Mme M : Moi je crois que c'est très important de surveiller l'attitude des élèves, le sentiment, s'ils sont à l'aise ou pas à l'aise, s'ils s'ennuient, peut-être que le niveau est trop bas, ou s'ils sont perdus, parfois ils sont là et te regardent avec de grands yeux là comme ça, ils sont perdus, paumés ; et ça c'est peut-être le signe qu'il y a quelque chose qui cloche.

Shéhérazade : Et que faites-vous dans ces cas-là ?

Mme M : Je demande si tout va bien. Peut-être que là l'élève va me répondre et dire "je suis perdu" ou "je ne comprends rien". S'il répond en français, c'est grave. S'il répond en anglais peut être qu'il s'est perdu par rapport à un vocabulaire ou la prononciation d'un mot et on peut rattraper. Si c'est en français alors là peut-être qu'il faut faire autre chose, par exemple changer de niveau. Parfois si l'élève est timide il ne dit rien pendant le cours mais parle au secrétariat. Il n'ose pas le dire en classe. C'est important de le dire pour adapter le cours à son niveau si

ça ne va pas, ou changer de groupe de niveau pour que la personne soit à l'aise et qu'elle puisse parler et progresser.

Shéhérazade : D'accord. C'est important qu'ils soient à l'aise à l'oral.

Mme M : Oui exactement.

Shéhérazade : D'accord. J'ai une dernière question qui me vient : qu'est ce qui est important dans votre métier pour aider les apprenants à progresser ?

Mme M : Alors, euh, (temps d'hésitation), je sais pas (rires) euh, J'écoute, j'écoute beaucoup. Je crois que la qualité d'écoute, c'est le plus important. C'est pour, euh comment dire, c'est l'écoute et l'observation aussi. La patience aussi. Chaque élève est différent, chacun apprend à son rythme à son niveau donc il faut être patient. Il faut les écouter pour savoir ce dont ils ont besoin. Il faut les observer pour voir comment ils réagissent et être patient surtout quand ils n'y arrivent pas. Par exemple, je me souviens d'un élève assez âgé, un retraité, qui voulait apprendre l'anglais pour le plaisir. Je ne vais pas lui apprendre le *present perfect*, et tous les autres temps plus compliqués. Je lui apprends ce qui lui convient, le présent simple pour le moment c'est très bien, après on est passé au présent continu et ça va aussi. Après il est passé au temps du passé ça va aussi mais le passé composé ça ne va pas donc là on arrête et on reprend les autres temps les bases et ça lui convient comme ça. Il faut toujours s'adapter, donc écouter et observer les élèves et leur montrer qu'on est là pour les accompagner. Il faut les rassurer parfois, les encourager aussi. C'est important et c'est notre rôle de formateur je dirais.

Shéhérazade : En tout cas merci pour votre temps, pour toutes vos réponses, j'ai beaucoup appris grâce à cet entretien donc merci.

Mme M : Je vous en prie, avec plaisir. J'espère que ça va vous aider.

Shéhérazade : Oui, merci encore une fois. Je vous souhaite une bonne fin de journée. Au revoir.

Mme M : Merci au revoir.

Annexe 14. : Retranscription de l'atelier de conversation

Date : le 6 juillet 2021

Lieu : En visioconférence avec Zoom

Participant(e)s : Léa, Christelle et Solène

Formateur : Dan

Durée : 55 minutes

Sujet de l'atelier : "Your experience learning English"

Code couleur pour distinguer les interlocuteurs :

Bleu : le formateur Dan,

Vert : Léa,

Rouge : Christelle

Violet: Solène

Dan: Christelle, I didn't ask you about your day. How was your day?

Christelle: euh, euh, I, I, I, I do a lot of different task, euh, euh,

Dan: Did you have a list, a list with the different tasks ?

Christelle: Oh, yes, euh, I, I, I, euh (réfléchit, cherche ses mots), I did washing machine (rire) and I clean my room too.

Dan: Your room ?

Christelle: Yes, and I, I, I, euh... I learn my english lessons.

Dan: Of course, Yes. Ok, Let's get started, So, today, I'm going to ask you to talk about your experience learning English. If I already asked you these questions in class, you can repeat your experience for the others as well. And, if the others want to ask questions, feel free, ok. So, I'll start by asking you to tell me about your experience learning English at school. So before you learn English as an adult. Ok, so Christelle, do you want to start?

Christelle: Yes, of course. So, euh, when I was young, euh, I was very good in English, (rire) but euh, euh, with the years, I don't practice this language, so I don't speak very well now, and I, I, euh, I, euh, (...) I restart the training.

Dan : Uhuum. So, would you say that you are out of practice maybe?

Christelle : Euh, I,? (ne comprend pas, fait des mimiques avec son visage montrant une incompréhension)

Dan : Out of practice means when you, when you started learning English as an adult you, you had less practice over the years you said.

Christelle : Yes, but, euh, I don't know someone who speak in English around me.

Dan : Ok

Christelle : So it was difficult for me to conserve the, euh, euh, (réfléchit, cherche ses mots), skills.

Dan : Yes, that was my next question. As an adult now, when you are learning English, what do you find personally difficult ?

Christelle : Oh, euh, to, euh, to, euh, to, (réfléchit, cherche ses mots) to keep the, the level in English (rire)

Dan : Ok (rire) alright. So what, what blocks you at the moment?

Christelle : I don't practice euh, English euh, outlside (pour dire outside) with someone.

Dan : Yes, not having the opportunity to practice.

Christelle : Yes

Dan : Ok, ok. Right. Euh, and what do you think helps you at the moment?

Christelle : Oh (surprise) **Euh**....I, I,... A good idea from Lea is to have contact with someone on a website.

Lea : Yes

Dan : So, it's what you've done Lea ?

Lea : Sorry ? (n'a pas compris la question)

Dan : It's what you've done. You established contact with a person...

Lea : Yes. **euh**... **euh**... comment on dit, **euh**.... I'm contact, **euh**? I'm contacting? (Cherche la bonne tournure et essaye de s'autocorriger, elle attend l'intervention du formateur)

Dan : I am contacting, Yes.

Lea, I am contacting with American person.

Dan : Oh, ok, you're talking with someone in America ?

Lea : Yes, **euh**, **euh**.... comment on dit ça, **euh**.... **euh**.... a three month ago approximately.

Dan : Ok. So you started doing this 3 months ago ?

Lea : **Euh**, yes yes.

Dan : Ok, ok.

Lea : It's good, **euh**.... it's very good to, to, to, to, **euh**, to improve my english.

Dan : Right, ok. So before you started this training course with Universal Languages, what was your experience learning English ?

Lea : **Euh**, I....**euh**....in School ?

Dan : Yes, in school, in the past, yes.

Lea : Oh, ben **euh**....**euh**.... I had a.... **euh**.... english **euh**.... english class with my teacher. But after, **euh**.... I.... sometimes, I....watched series, enfin, **euh** english series, with « sous titres. » (hésite et essaye de trouver le bon mot, la bonne traduction pour "sous-titres")

Dan : With French subtitles, yes.

Lea : French, yes, french subtitles (elle a du mal à prononcer ce mot)

Dan : Ok, ok. And how do you say your learning English has changed from before to now ?

Lea : Because I practice every day english, and, **euh**, **euh**, I progress **euh** rapidly. ? rapidly ? rapidement ? (cherche la traduction de rapidement et attend la correction du formateur avant de poursuivre)

Dan : Yes, rapidly.

Lea : Rapidly, and **euh**, with my friends, my american friends, we, **euh** we, **euh** we can call ? (n'est pas sûr de la manière de le dire donc attend la correction du formateur)

Dan : Oh, you're calling them?

Lea : Yes, yes. Comment on dit. We do **euh**, we do, **euh**... the call, **euh**.... every week to keep, to, to, to touch the contact ? Garder le contact ?

Dan : Garder le contact, to keep in touch.

Lea : Ouais, to keep in touch and, and **euh**., like that **euh**, **euh**, when I do mistakes, **euh**, **euh**, she correct me.

Dan : Right, right, ok. You have someone to correct you. Ok

Lea : Yes, **euh**.... it's good to, to progress.

Dan : Solen, yes

Solen : I have one question. Lea, how do you meet her? It was on a website ? It was dedicated to this kind of contact ? (plus de fluidité)

Lea : Yes, **euh**.... in a, **euh**.... an application.

Dan : Ok, so can you do this on your phone ?

Lea : Yes, in my phone. Yes yes.

Dan : So it's not like an application like Duolingo ?

Lea : No, no, it's hellotalk the name.

Dan : Hello talk (répète et corrige la prononciation en même temps). Ok

Lea : Yes

Dan : Alright, and how did you discover this application ? Did someone recommend it to you? Did you find it when you were searching online ?

Lea : Euh.... Yes, it's a.... a good application in general. It's good because euh... you can... euh... chose... comment on dit, cibler une personne ? euh... (elle n'a pas compris la question et répond autre chose)

Dan : Target.

Lea : To quoi ?

Dan : Target.

Lea : To target a person, the age to correspond euh....

Dan : Ok, so you have a criteria that you can ... (n'a pas terminé sa phrase)

Lea : Yes, yes. The nationality also, euh....yes, the, ah, euh.... the passion enfin the hobbits

Dan : The hobbies yes (répète et corrige le mot en même temps)

Lea : Yes, to communicate with the person etcetera...

Dan : Yes, that can be very helpful when you can choose someone with the kind of profil you're looking for.

Lea : Yes, Exactly.

Dan : Ok,

Solene : Are you also talking in French with her ?

Lea : Yes, yes. And so, euh sometime sorry, euh, we can, non, sorry, we euh.... we speak in English, euh in French sorry. Euh.....for her..... and sometimes in English for me. But, euh.... she speaks, euh....she speaks a very well French. so.... we speak English more.

Dan : More frequently ok.

Lea : Ouais. more frequently, yes.

Dan : Ok. I was going to ask how that compares to you learning English and she is learning French, you know. You must find some similarity between your two experiences, so you are learning English and she is learning French and I guess that you have similar challenges ?

Lea : Yes, yes, yes. But, euh... euh...but euh.... it's good because euh..... to learn, euh.... to learn enfin, the American culture also. Because, we speak...euh.... De tout, comment on dit ? all ? (attend toujours la correction du formateur)

Dan : Ok, yes yes.

Lea : We speak about good university in USA and euh....and.... monuments, famous monuments, etc... donc... to.... ça enrichi, je sais pas comment on dit.

Dan : Ah... simply that enriches.

Lea : Enriches, yes, yes.

Dan : Ok. Solene, tell us about you and your experience learning English.

Solène : Euh.... I hated English at school. (rire) I When I start....euh.... collège en français ?

Dan : Yes it's secondary school.

Solene : Ok, secondary school. So it was the first time I was going to learn English and I was like "ok, at the end of the year I will be able to understand the song's lyrics" and of course I wasn't.

Dan : Ok, so you anticipated that it would be easy.

Solene : It wasn't easy at all and it was of course really really basic euh... English class in 6ème. So, and I hated my teacher, so..euh...

(Rire des autres apprenantes)

Dan : That can be a factor that can block you when you are learning languages.

Solene : Yes, it was ok for all the euh.... reading, writing but I never spoke at all.

Dan : Right

Solene : Until I had to... until I choose to go to Ireland for my studies for one year. But then I speak Spanish there.

Dan : Oh yes... (surprise - rire) (Rire des autres aussi)

Solene : Yes, yes it wasn't very useful for my English. I understood better, but I wasn't speaking euh euh, so much. And, then I had to speak English when I started to work in Toulouse for Airbus.

Dan : Ok,

Solene : And so, euh... I think it really helped me because I wasn't familiar with the Airbus words but it's many French people and German people, euh no, no, and Spanish people trying to speak English between them with the German ones trying to help them. So euh the English level is quite low and they all speak low, euh, I mean very basic (*elle réfléchit*) and it's enough to work and... (*cherche ses mots*) euh, most of the the euh... the Airbus employee make a lot of mistakes but it's fine because we still can work. So, euh... I guess it helped me to be less shy and to speak English even if my English wasn't very good.

Dan : Ok, so it was maybe good for your comfortables.

Solene : Yes

Dan : Ok

Solene : And, euh, with some travels abroad, when you want to speak english and and and discuss with people so, now I, I like, I like English.

Dan : Yes, yes I supposed that it's a common thing for everybody here as you find it much more interesting when you travel abroad to different countries and you are put in a position when you have no choice but to use the language or practice the language to communicate.

Lea : Solene, I have a question. How are you go in Ireland during one year ?

Solene : It was with the Erasmus program.

Lea : Ah ok. et euh, comment on dit. Euh....mmmmm alors comment on dit. Did you learned very well, enfin did you progress very well in English in Ireland ?

Solene : It helps a lot to understand but at some point, the, euh.... the accent was really really strong so...

Lea : Oh yes (*rire*)

Solene : And, euh yes, at some points it helps a lot and you have all the class in English so you have to, to (*réfléchit*) find a way to understand and to read and to write, so... yes it help.

Lea : Ok

Solene : When I came back, I realized that I speak better English now than I euh used to in Ireland.

Dan : Right right, I mean that's what I was wondering with you Lea. Because you know, the accent can be another, another obstacle for some people. You are learning with your American friend on this application, so what is her accent ?

Lea : Euh, it's very, euh... comment on dit, it's very complicated.

Dan : Ok, ok, and did she tell you where she comes from ?

Lea : Sorry ? (*n'a pas compris la question du formateur*)

Dan : Where does she come from this friend ?

Lea : Euh in Texas, to Texas..?

Dan : Oh, ok

Lea : In or to Texas ? (*cherche la bonne manière de dire, attend la correction du formateur*)

Dan : In Texas, she is from Texas.

Lea : Yes, yes, near Florida

Dan : Ok, she is from the South of the United States then.

Lea : Euh... Yes, yes, yes yes. But the accent is very, euh, is very complicated sometimes.

Dan : I was going to say the accent in the south of the United States is quite difficult, even for me sometimes, you know.

Lea : But after, euh, euh, It's not a problem, because, euh, euh, comment on dit, i'm here to learn so...euh euh...

Dan : Yes of course

Lea : It's not a problem. I, I, comment on dit. I try to understand and...(rire)

Dan : So, ok. Now, I want to ask you all about English grammar. What do you think about English grammar? What are the, euh, some other things that you find easy or difficult with English grammar in general? Christelle ?

Christelle : (*se fait interroger*) For me, euh, euh, the main problem is phrasal verbs because, euh, for example with euh the verb get, you have several different signification euh with phrasal verbs.

Dan : Ok

Lea : It's for me, euh, "get" it's not easy for me.

Dan : Yeah, the "get" expression is a tricky one, because it applies to a lot of words in English and it is very commonly used in spoken english. Yes

Solene : What is a phrasal verb ?

Dan : Euh, Lea what is a phrasal verb ?

Lea : Oh (*surprise*) I don't know. I don't remember exactly.

Christelle : (*prend la parole*) It's a verb plus particle : get off, euh, get up, wake up, etc...

Lea : Ah oui

Dan : Yes, yes, so basically it's a verb that we married with a particle.

Lea : Ah, it's a preposition ? a little preposition after the verb?

Dan : Right, right. So, it can be up, down, in etc... and when you put them together, the expression, or the verb, the phrasal verb has a different meaning from the original verb. So, if you say take, that's one meaning, but if you say, take out, take over, take off that's a completely different meaning. So there are many many expressions like this and the tricky part is remembering all of them. So usually you have 5 phrasal verbs to learn at the same time, and then five more and five more and see how many you can remember that way. It's a good way of approaching.

Christelle : Yes.

Dan : Ok, so, Solene, what about you and the English grammar ?

Solene : (*réfléchit un temps*) Remember all the names of the rules (*rire*) I'm always lost in the (*réfléchit un temps*) aux consignes ? (*attend la traduction du formateur*)

Dan : The rules, the grammar rules

Solene : Yes and I'm always lost with the name of the grammar rules. And maybe the (*réfléchit*) if (*réfléchit*) maybe all the.... the....passif, past tense, present continuous form...if I... think too much, I mix everything. I think I am between the (*réfléchit*) if I am not focused on it, I will make mistakes and if I think too much, I will make mistakes. And it's (*fait une sorte de grimace indiquant que c'est compliqué - rire, les autres rient aussi*)

Dan : Yes, it's the danger of overthinking. When you try to analyze and calculate everything and you don't necessarily need to do that, yes, yes. And so how, my question now it's how have you tried to improve your relationship with English grammar. What did you do to deal with the grammar you find difficult?

Christelle : For me, I review my, my... phrasal verb, on the night, when I go to sleep.

Dan : (*rire*), ok,

Christelle : I remember the word and I learn the other phrasal verb.

Dan : Like a memory exercise.

Christelle : Yes, yes

Dan : Ok, so that's one way. Yes. Lea what about you. When you have a grammar point that you find difficult, how do you study it?

Lea : I, euh... I... réviser ? revuse ?

Dan : I revise (*corrige la prononciation*)

Lea : Ok, I revise euh....a lot, a lot, a lot all day, yes. I do, comment on dit... I do not all the verb, a part, after, the other day, another part etc...

Dan : Ah ok, so it's more fragmented (*reformule les propos de Léa*).

Lea : Yes exactly.

Dan : Ok, ok, That's what I usually recommend to people, to do it step by step.

Lea : Yes, step by step.

Dan : It's a good way for phrasal verbs, irregular verbs etc... and Solene, what about you. When you come across a grammar point that you find particularly difficult.

Solene : I think I try to.....focus at least on one, and to keep this one on mind..... But I don't know if it's work. (*rire...*) But I think, after that, I notice that I am much more euh.....(*cherche un mot*) attentif ? (*attend la traduction, correction du formateur*)

Dan : Euh, attentive, focused you can say.

Solene : Yes, focused on the.... When I'm watching a movie in English, I am much more focused on these particular rules when the characters are speaking.

Dan : Ok, ok. Yes, that was another question I had. So, people said that they watch movies, or TV shows in English. How has that changed since you started to learn and how are you doing it now? Do you see a progression, an evolution in your understanding, are you following the story on the screen?

(*Chacun semble réfléchir pour répondre, Christelle se lance la première*)

Christelle : I don't watch a lot of English in movie, just a little show. I notice, I, I, I understand well now.

Dan : Ok, you understand better. (*apporte une correction*)

Christelle : Yes

Dan : And do you propose subtitles in French or in English ?

Christelle : In English.

Dan : Oh, in English, good good.

Christelle : No, in French euh, some, euh, euh, (*bégaie, cherche un mot*) déconseillé ?

Dan : Oh, euh, let's see 'déconseillé'

Christelle : Don't advice ?

Dan : It's to warn against.

Christelle : To warn against ?

Dan : Yes

Christelle : Someone warned against me to watch an English movie with French subtitles.

Dan : Ok

Christelle : It's better to learn English when you watch a movie with English subtitle.

Dan : Yes, yes. You see English and you hear English.

Christelle : Because you, euh.... you....(cherche un mot) associé ?

Dan : Associate

Christelle : You associate...euh...the.... the.....the...(cherche ses mots, comment exprimer son idée en anglais) word with the hearing.

Dan : With what sorry ? (n'a pas compris le sens de 'hearing' ici)

Christelle : ce qu'on entend ? (demande la traduction du français, sans chercher un autre équivalent en anglais)

Dan : Ok, what you hear. Yes, yes. Yes, that's very true. Ok, And now, how motivated do you think you are at learning English at the moment ?

(Blanc, Chacun semble réfléchir pour répondre)

Lea : For me, it's to go euh...enfin euh... I would like to go in foreign country.

Dan : Right right

Lea : To learn english.

Dan : Ok, You have a goal, a specific objectif.

Lea : Yes yes

Dan : Ok, ok, Solene, what about you?

Solene: euh... Right now, I don't have any precise goal but I would like at least to... to keep my confidence speaking English with no, euh, mistakes. And because, at some points, I'm pretty sure that sometimes I have to use it again in a professional context and I know that for now I won't be able to have, like a negotiation in English. It's ok for operational activities but when you have to negotiate, it's not the same.

Dan : Yes, I think you told me that you are in a position where you use a lot more professional English than maybe you would normally?

Solene : Yes

Dan : Do you use professional or business English more frequently than just general english?

Solene : Yes, I used to use professional but basic and operational English. I stopped that so now i'm not speaking English at all.

Dan : Ok

Solene : And I guess, in the future I will have to speak English again but not on the basic and operational or professional English but in negotiation level.

Dan : Right, right. And what would you think you need to cross that gap, so, to keep that level of confidence and motivation ?

Solene : Euh.....(elle réfléchit, cherche une réponse à la question) I guess the first step is to learn it in French (rire)

Dan : Ok, yes. I am curious about that. Does that work for some people to learn things in French and then to translate it into English?

Solene : Oh, no, it's not about translating, euh it's about having a new skill.

Dan : Oh ok, right right right.

Solene : So if you are not comfortable enough to, euh, to negotiate in French it will be worse in English.

Dan : Ok, now I see what you say.

Solene : So, if I feel comfortable in English like in French maybe then I will know exactly what is missing to switch in English.

Dan : Ok, ok, and what about speaking over the phone, if you have to do some phone conference or phone meeting, or conference over the phone can you do that?

Solene : It's like what we have right now.

Dan : Oh yes, good points (*rires collectifs*) Ok, and so what are the tools you think you need to achieve that ?

Solene : (*blanc.....réfléchit, cherche sa réponse*) For now, I don't know. I guess it will come with a, euh... a specific vocabulary, and....and....also....maybe.... euh...all my usual mistakes.

Dan : Do you take note of your mistakes ?

Solene : No

Dan : (*rire*) that's ok! And you know, that's why I'm here, when you make mistakes, I can correct you, yes. So Christelle, the same question for you, euh, tell us again what do you are hoping to achieve with learning English and what would you need to keep your motivation for learning.

Christelle : euh....For me, euh....I, I learn english to find a new job and I... I hope I could be practice english because I like a lot this language and, euh....to....keep euh...the level, I think....it will be.....euh.....euh....it will be very good to....euh... to practice with english people.

Dan : Right right. You are looking for a job where you would use english.

Christelle : Yes

Dan : Yes, ok, ok

Lea : Do you try a flight attendant like me ?

Christelle : Yes, but now I'm too old (*rire*)

Lea (*rire*)

Solene : Lea, what is a flight attendant ?

Lea : Personnel navigant commercial, hôtesse de l'air.

Solene : Ok

Dan : So yes Lea, you are learning, you are looking to become a flight attendant ?

Lea : Sorry ? (*n'a pas compris la question du formateur*)

Dan : You told me before that you are looking to become a flight attendant.

Lea : Yes, yes

Dan : So if you could just explain to Solene

Lea : It's a person in an airplane...

Dan : (*il l'interrompt*) No, but you said you are looking to become a flight attendant with Air France

Lea : Ah ok!!!

Solene : Are you on a training or something?

Lea : Sorry, I don't understand

Solene : Are you on a training or is it only your goal for now ?

Lea : Yes yes, I have a training.

Dan : So you are in training, like « formation » at the moment ?

Lea : Yes,

Dan : Ok, ok. So of course, to become a flight attendant for Air France you need to have a very good level of english.

Lea : Yes yes.

Dan : So that's your ultimate goal, your final goal.

Lea : Yes, because I would like to do the international country.

Dan : Ok, so you would like to travel internationally.

Lea : Yes, euh... long distance ? (*cherche la traduction de ce qu'elle veut dire, attend l'intervention du formateur pour la corriger*)

Dan : Yes it's the same, long distance flight.

Lea : Long distance flight and no short distance. I prefer long distance.

Dan : Ok And have you already been to an English speaking country before?

Lea : Yes yes. I have, I have been in Ireland. **Euh**....in England, **euh**... in the USA.

Dan : The USA (répète et corrige la prononciation)

Lea : USA (*se corrige*), sorry and a lot of countries that speak english but it's not **euh**, **euh**, **euh**, **comment on dit**, an english country.

Dan : Ok it's not the main language.

Lea : Yes, yes

Dan : So that's why you said you were looking to go back to Ireland on an exchange program maybe.

Lea : Yes, yes, in october I go in Ireland.

Solene : Do you already know in which place ? In which city ?

Lea : **Euh** yes, in **euh**, **enfin** in Dublin, but **la campagne irlandaise** , **enfin la campagne autour**. The campaign? No? (*cherche la traduction de son idée et attend la réponse du formateur*)

Dan : Countryside, yes.

Lea : Ok countryside.

Dan : The Irish countryside, yes.

Solene : And for how long ?

Lea : **euh** 6 months, approximately

Dan : Oh yes, I think that it's essential if you are going to stay in an English speaking country so you can integrate ..

Lea : Yes, like a receptionist **euh**, **euh**... **comment on dit**.... to be **euh**...in 6 months receptionist in the hotel.

Dan : Oh ok, it's a good way of doing it. In a hotel you have to speak English

Lea : Yes, a lot of people English (*rire*)

Dan : Yes

Lea : A lot of English people, sorry (*elle se corrige elle-même après s'être rendue compte de son erreur*)

Dan : Yes, ok. So do you have any questions for each other or for me, specific questions about your personal « parcours » learning English or a difficulty that you would like to improve or correct. Christelle ?

Christelle : I don't know, **euh**, I need a lot of **euh** advice to improve my english.

Dan : Ok, so tell me.

Christelle : Oh, I..... I.... I think **euh**.....**euh**.....I often think in English but I..... I don't know if I think very well.

Dan : Ok, when you say you think in English it's like you have, you have the sentence in your head ?

Christelle : Yes, but, **euh**, I don't write it so **euh**, I don't check in my tablet if I, **euh**... if I..... I think correctly.

Dan : Ok, ok. Well I think that it's already a good sign if you are now thinking certain things in English.

Christelle : Yes, but I'm afraid to **euh**... to.... to make....**euh**..... mistake..**euh**

Dan : Ok, yes. I think that is, euh always people from school like she is Lea, they are afraid of making mistakes in English because, often the education system you euh, when you may make a mistake euh it's not good, you know. Yes, so there's that fear of making mistakes. You say you don't write enough ?

Christelle : Yes. **euh** it's because sometimes **euh**... it's **euh**... I think.... **euh**....when I.....**euh**...I'm....**euh** when I am in my bed. So I don't turn on my lights to write so...

Dan : Yes, that is tricky. Sometimes, I suppose when you have a notebook next to the bed so when you wake up and if you remember anything, immediately you write it, just the word, you don't need to write the sentence, just the words, some key words, you know. You can even use your phone for that.

Christelle : I don't know if my husband was very happy (rire) if I do it!! (rire)

Dan : (rire) You could try, I don't know, going to the bathroom and taking your phone with you and just recording..

Christelle : Yes, it's a good idea.

Dan : Yes it's just an idea, just try it.

Christelle : I take a booknote and I euh...euh...I write.

Dan : You know, it's not supposed to be like, you know, perfect sentences, just write the key words.

Christelle : Yes, ok.

Dan : Ok, Lea ?

Lea : Yes

Dan : So Lea, is there anything in English that you would like to ask me about, maybe difficulties, things you are learning at the moment...things you are not sure about for the future...

Lea: Yes, I have some difficulties...

Dan : Ok

Lea : Some difficulties in English, euh... with...euh.. It's complicated for me present perfect.

Dan : Ok

Lea : En fait, I don't euh....I don't arrive to difference euh.....the past simple and the present perfect. euh... it's , euh... I understand both, both, (*prononce plusieurs fois pour se corriger ou essayer d'avoir la bonne prononciation*), but euh.... euh... it's complicated... Sometimes I arrive, sometimes I don't arrive...it's complicated.

Dan : Ok, right. So maybe the two others can tell you how they remember the difference between the simple past and present perfect. How did you make the difference Solene?

Solene : (*blanc, réfléchit*) When i am using it ? or to identify them?

Dan : When you are using it. Yes Lea?

Lea : Yes yes, in speak.

Dan : In speaking

Lea : In speaking sorry.

Solene : I have no idea. I guess, When something it's really passed and it's a story, it's the simple past. And, euh... when you are trying to explain that there is a consequence on what you're doing now, you use... you use the... the.... other one (rire)

Lea : The present perfect.

Dan : Yes, I like the idea of the word « story » for the simple past, because it's like you're telling a story basically so everything is in the past and you are saying what you did, your actions. The thing that happened in the past whereas if you are talking about, if you are using the present perfect in a conversation it's often to talk about an experience that you have had. An experience in your life so in the past but not in a specific moment in the past, usually, in your life, or often in the recent past. That's the two main contexts to use the present perfect. For example it's like a place you have visited, euh, a book that you have read, euh... the tasks you have achieved, I mean a recent experience. That's when the present perfect becomes the ideal tense to use.

Lea : Yes, ok, but... I think....I must practice euh.... to, to understand when.

Dan : When you see it on the page, is it easier to understand than if it's in your head ?

Lea : Sorry ? (n'a pas compris la question du formateur)

Dan : So, when you see it, when you have a visual assistance, like on a paper, on a screen, a book, is it easier to remember when you see the present perfect ?

Lea : (blanc, cherche ce qu'elle veut dire)... I....I... euh.... in euh..... ah... comment on dit. In seeing.

Dan : Ok, so when you see it, it's easier to remember.

Lea : Yes, yes.

Dan : Ok, So I think if you do practice it, euh, try to write it down in sentences in your phone or in a notebook or your computer. Because if you see the present perfect in its construction it may help you to remember it rather than just thinking « so the present perfect, what was that euh... ? » you know.

Lea : Ok

Dan : Ok, and Solene, something or any questions that you have for me about English, something you are learning at the moment, some difficulty that you have, something that you are curious about...

Solene : (elle réfléchit).....I'm sure that should be plenty, but right now... (rire)....euh..... No, because....euh... my first concern is really to ...to.....stop... launching myself in long sentences when I don't know where to stop.

Dan : Ok, yes, yes.

Solene : But I have the same problem in French, so....euh...

Dan : Maybe try being reactive like when someone asks you a question, you should try a short answer or something like this.

Solene : Yes,

Dan : I mean, you do it when you feel like you have a pressure to speak, you know, when you're having a conversation so you feel, you say something and then you feel that you have to add something else to develop, to explain what you mean.

Solene : Yes, If i'm not sure I was clear enough...euh...because of the vocabulary or because of the, the... the complexity of the sentence I try to.. to build. So I just add things and I get lost.

Dan : Yes, of course. So, maybe just, I mean I always say that to people « simple sentences are best sentences » because you can clearly got across what do you mean in a very short phrase without having to launch into a detailed explanation which is something I do all the time, I make this mistake all the time, in english and in french because i'm convinced that people haven't understood what I have said so I feel, I have to say it another way or to rephrase it. You're not the only one I think! Ok, right, so do you have any questions for me or between yourselves?

(Blanc...personne ne répond)

Dan : No? Ok

Solene : Maybe, euh Christele, when you...euh when you were saying that euh...someone euh... warn you against euh... watching english movie with french subtitles ? I don't know if it's....if if.... for example (rire) I have an idea in French and I don't stop myself to....to euh to build my sentence. So, I guess that if you watch an English movie, with French subtitles, it's still better than watching it in full French.

Dan : Yes, yes, I agree with that, yes.

Solene : Because if you.....make yourself watch every time all in English with English subtitles you will not do it because at some points you will get lost in the movie.

Christelle : Oh, euh...to don't... to don't be lost.... you....you watch a movie you know.

Solene : Yes, but are you watching only movies you have already seen ?

Christelle : Yes, in euh... all in English to associate euh....word and speaking. It's to....euh... to.....euh.....to..... « entraîner » ? to... (*attend la correction, l'aide du formateur*)

Dan : To train.

Christelle : To train your brain to euh....think in english.

Dan : So do you think the element of familiarity that you already know what the film is about and what the story is, do you think that helps you ?

Christelle : Oh yes, when you know the story, you euh.... you can follow the movie. And euh.....when you know euh..... several phrases in French you can.... associate the phrasal in English.

Dan : Ok, so what about euh what about if it's a new movie that you haven't seen before but it's in English with French subtitles?

Christelle : Oh, euh... I think euh.. If you watch a new movie in English with French subtitle, you don't watch the movie. You just read the subtitle to understand the story.

Lea : Yes, it's not a good idea.

Christelle : Yes

Dan : That's why I think I like to say that there are three levels of difficulty. The first one is the easiest one which is yes with the French subtitles and the movie in English. Then, the second level is in English with English subtitles which even I do sometimes because you know, like I said with the American accent sometimes it is a big difficult to understand so I like to put subtitles, just to make sure that I'm not misunderstanding the characters. And then of course level three is watching a movie in English with no subtitles, zero subtitles, just the audio. You really need to listen.

Christelle : I think it's another training to euh... to understand English.

Dan : Yes yes. Which is why, you know, if you, if you feel like you can't focus for, you know, 2 hours doing that because it will take a long time, a good way is to start with, like a TV show, a sitcom, an episode. A sitcom is usually 20 minutes long so it's not too intensive you know, you can focus for 20 minutes and then take a break.

Christelle: Yes, yes.

Dan : Ok, well I think that's everything, unless I forget anything ? No ? Ok, Well I want to thank all of you for participating. So thank you for sharing and I hope you have a very good evening and I speak to you soon.

Lea : Thank you, bye

Christelle : Good evening and thank you.

Solene: Bye

Dan : Bye bye.

