



The Stress Site : la conception d'un parcours multimédia pour un travail en autonomie sur l'accentuation des mots

Dan Frost

► To cite this version:

Dan Frost. The Stress Site : la conception d'un parcours multimédia pour un travail en autonomie sur l'accentuation des mots. ASp - La revue du GERAS, 2008, Varia, 53-54 (2008), pp.111-127. <10.4000/asp.382>. <hal-03542807>

HAL Id: hal-03542807

<https://hal.science/hal-03542807v1>

Submitted on 25 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



The Stress Site : la conception d'un parcours multimédia pour un travail en autonomie sur l'accentuation des mots¹

Dan Frost

IUT 2 de Grenoble

MOTS CLÉS

Accentuation de mots, auto-apprentissage, TICE, ergonomie, motivation, recherche-développement.

KEY WORDS

Action-Research, TELL, ergonomics, motivation, self-access, word stress.

RÉSUMÉ

La compréhension et la production de l'anglais sont peut-être les deux compétences les moins bien maîtrisées par les étudiants non-anglicistes. Pour aborder ce problème, nous avons mis en place un dispositif multimédia qui permet un travail interactif sur l'accentuation des mots. Ce projet s'inscrit dans une démarche de recherche-développement et comprend une enquête sur les motivations des apprenants-cibles.

ABSTRACT

Speaking and listening in English are perhaps the two skills with which French university students who are not English specialists have the most difficulties. In an attempt to address this problem, we have developed an interactive multimedia tool which enables students to work on word stress. This paper presents an action-research project which includes a questionnaire about the motivation of the target learners.

¹ Cet article est le compte rendu d'un atelier présenté au 29^e colloque du GERAS sur un projet de recherche-développement mené dans le cadre d'une thèse de doctorat en anglais de spécialité à l'université Victor-Segalen Bordeaux 2.

Introduction

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) identifie cinq compétences : la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit, la compréhension de l'oral, la production de l'oral et l'interaction. Nous avons effectué des tests de compétences en anglais avec Dialang¹ sur un échantillon de sujets retenu pour cette étude. Nous avons trouvé un certain décalage entre leur compréhension de l'oral et leur compréhension de l'écrit, le plus souvent entre A2 et B1/B2 respectivement. Les sujets en question sont des étudiants en IUT, majoritairement dans le département Informatique, mais aussi dans les départements Information-communication et le département Carrières juridiques. La plupart de ces étudiants ont obtenu un Baccalauréat S ou ES, où l'oral ne figure que dans les épreuves de rattrapage. Qui plus est, la taille élevée des classes en lycée et le programme axé sur l'étude de textes dans ces filières empêchent souvent un travail de fond sur l'oral, tandis que les cours de langues en IUT se déroulent souvent en petit effectif avec un travail important sur l'oral. Cependant, le nombre d'heures prévu pour les cours d'anglais à l'IUT (de vingt heures à cinquante-six heures en département Informatique selon l'année) ne permet pas un travail approfondi sur les sous-compétences liées à la compréhension et à la production de l'anglais. Nous nous sommes donc demandé si un dispositif multimédia en auto-apprentissage pourrait apporter une solution.

1. Le cadre méthodologique

1.1. L'accentuation en anglais et en français

Notre expérience de l'enseignement et de la recherche en France nous a convaincu qu'un travail sur l'accentuation est essentiel pour améliorer la compréhension et la production de l'oral en anglais (Frost 2002 et 2004). En effet, les chercheurs qui se sont penchés sur la question trouvent des différences très importantes entre l'anglais et le français sur le plan de l'accentuation (Delattre 1938 ; Roach 1982 ; Wenk & Wioland 1982 ; Bertinetto 1989). Les principales différences entre l'anglais et le français en ce qui concerne l'accentuation sont les suivantes :

- L'anglais est une langue rythmique (iso-accentuelle) tandis que le français est une langue syllabique (iso-syllabique). Ceci veut dire qu'en anglais le temps entre les syllabes accentuées reste plus ou moins constant, quel que soit le nombre de syllabes inaccentuées entre les syllabes accentuées. Le français en revanche accorde une valeur plus égale à toutes les syllabes.²
- L'anglais a tendance à placer l'accent principal au début des mots de deux ou trois syllabes, ce qui donne l'impression à l'oreille d'une langue souvent

¹ Voir adresse dans les références.

² La coupure des mots en syllabes en anglais, étant décidée surtout par des raisons étymologiques, est parfois problématique car la syllabisation à l'écrit ne correspond pas toujours à l'oral, par exemple *ar-row* (non pas *a-row*).

appelée « tête à gauche ». Le français en revanche, même s'il n'a pas d'accent lexical proprement dit, a tendance à insister sur la dernière syllabe de chaque groupe rythmique, ce qui donne l'impression à l'oreille d'une langue « tête à droite ».

- En ce qui concerne les quatre marqueurs acoustiques de l'accentuation (la qualité des phonèmes, l'intonation, l'amplitude et la durée des syllabes), l'intonation est plus importante pour les anglophones tandis que la durée est plus importante pour les francophones.

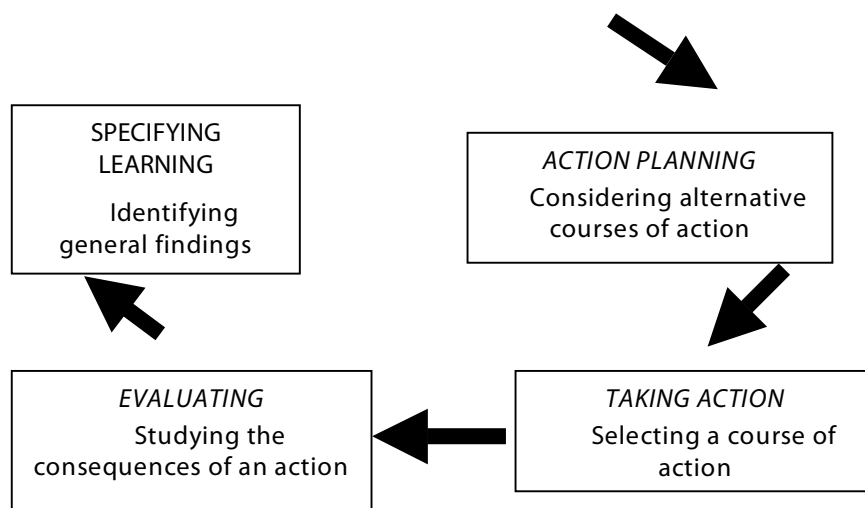
Les différences entre l'anglais et le français sur le plan de l'accentuation ont conduit à un cercle vicieux dans l'enseignement de l'anglais en France. Les différences entre les deux langues dans ce domaine sont importantes et le sujet de l'accentuation est assez complexe, ce qui a pour conséquence que les enseignants d'anglais ne s'investissent pas toujours dans la transmission de ces savoirs. Ce problème est aggravé dans l'enseignement supérieur où parfois la moitié des cours d'anglais est effectuée par des intervenants externes à l'institution, qui n'ont pas toujours une formation adéquate. Nous pensons qu'un travail de fond sur l'accentuation serait nécessaire pour améliorer la compréhension et la production de l'oral pour nos sujets. Or, les sujets en question ont un Programme pédagogique national à suivre, un nombre relativement restreint d'heures de cours et ils n'ont pas la culture de l'apprentissage de la phonétique qu'ont des étudiants anglicistes.

Notre problématique est donc la suivante : comment mener un travail sur l'accentuation avec (a) un public de non-spécialistes, (b) une équipe pédagogique qui manque souvent de compétences et de motivation en ce qui concerne la phonétique et (c) un nombre de cours limité ?

1.2. La démarche : la recherche-développement

Puisque nous sommes partis d'un problème identifié sur le terrain avec l'intention de chercher une solution à ce problème, ce travail s'inscrit dans la démarche d'une recherche-action.³ Le processus cyclique de cinq étapes correspond à l'approche que nous avons adoptée (voir figure 1).

³ Voir Narcy-Combes (1998) pour une discussion sur les différences entre les termes *action-research* et *recherche-action*.

Figure 1. Susman (1983) *in* Catroux (2002 : 13)

Compte tenu des contraintes mentionnées ci-dessus, l'action que nous avons choisie est la conception d'un dispositif multimédia qui serait disponible en ligne et en libre accès. Comme il s'agit de la conception et du développement d'un outil informatique, nous préférons le terme « recherche-développement » comme le définit Guichon (2006) :

Dans quel paradigme de recherche s'inscrit un projet de conception ? À l'appareil théorique de la recherche-action, elle emprunte les notions d'utilité sociale et de confrontation avec le réel tandis qu'elle recourt à la notion de processus rationalisé propre à la recherche-développement. (Guichon 2006 : 23)

Après l'étape du diagnostic du problème (ou la formalisation de la problématique) et avant de passer à l'étape de l'action (ou du développement), il convient de formuler une hypothèse de travail. Notre hypothèse est la suivante : un travail ponctuel dans un environnement multimédia avec des étudiants non-spécialistes d'anglais peut entraîner une amélioration de leurs performances au niveau de la perception de l'accentuation et de la compréhension de la chaîne parlée.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'accentuation des mots en anglais est un sujet complexe qui pose des problèmes particuliers pour les francophones. Pour cette raison, le dispositif créé doit motiver les étudiants qui sont les sujets de cette étude. Nous avons donc décidé de mener une enquête sur la motivation.

2. Une approche motivationnelle

2.1. La motivation : quelques notions

Un concept essentiel dans ce domaine est l'opposition entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque :

Intrinsically motivated behaviors are ones for which the rewards are internal to the person. The actor engages in them out of interest and to feel competent and self-determining. Extrinsically motivated behaviors are ones that the actor performs to receive some extrinsic reward.⁴ (Deci & Ryan 1985 : 194)

Dans leur description du processus de régulation (le passage d'une orientation extrinsèque vers une orientation intrinsèque), Ryan *et al.* évoquent les avantages d'un travail sur la motivation intrinsèque :

These correlational findings suggest that those factors that promote intrinsic motivation, aside from their other benefits, may also promote achievement. (Ryan *et al.* 1985 : 30)

En ce qui concerne la motivation des apprenants de langues étrangères, nous trouvons que la notion de temps est particulièrement importante. La théorie de l'attribution, développée par Fritz Heider et reprise par Bernard Weiner (Weiner 1980), tient compte surtout de l'attribution de la motivation d'un individu à des événements dans son passé ou dans le passé d'autres personnes. La théorie de *self-efficacy* (la confiance en soi, ou l'estime de soi) de Bandura (1977) concerne l'avis d'un individu sur ses propres capacités et sur les effets de celles-ci sur sa motivation : on peut donc considérer que cette théorie s'intéresse principalement au présent. L'orientation vers l'avenir est abordée dans plusieurs travaux sur la motivation et ne se limite pas à une seule théorie ou à un seul modèle. Un apprenant qui veut parfaire son anglais pour un futur métier est motivé par un but précis et sa motivation est essentiellement extrinsèque. En revanche, un apprenant qui est motivé par le plaisir de réussir une activité a une motivation intrinsèque, mais est également tourné vers l'avenir. La théorie de l'orientation est donc applicable aux deux orientations de la motivation. Un seul modèle tient compte réellement des évolutions de la motivation dans le temps : le *process model of L2 motivation* (Dörnyei 2001). Dans ce modèle, les auteurs décrivent trois étapes par lesquelles passe un apprenant de langues pour accomplir une tâche ou une série de tâches liées à l'apprentissage de la langue cible : « *the pre-actional phase; the actional phase; the post-actional phase* » (Dörnyei 2001 : 86). Pendant ces trois étapes, la motivation d'un apprenant peut varier entre une motivation très forte et l'amotivation totale.

⁴ Des comportements qui dépendent d'une motivation intrinsèque sont ceux dont la récompense est interne à la personne concernée. L'acteur s'y implique par intérêt personnel et pour se sentir compétent et auto-déterminant. Des comportements qui dépendent d'une motivation extrinsèque sont ceux que l'acteur entreprend pour une récompense externe quelconque (notre traduction).

2.2. Le questionnaire

Pour mieux cerner les motivations des sujets de cette étude, nous avons conçu une enquête qui concerne les domaines suivants⁵ :

- Domaine principal de la motivation pour apprendre l'anglais
 - Sous-domaine de la prononciation de l'anglais en deux sous-sous-domaines :
 - Sous-sous-domaine de la motivation intrinsèque (8 items) : PI
 - Sous-sous-domaine de la motivation extrinsèque (8 items) : PE
 - Sous-domaine de l'orientation (6 items) : G
 - Sous-domaine de la confiance en soi (6 items) : S
 - Sous-domaine de l'attribution (9 items) : A
 - Sous-domaine de l'assiduité (7 items) : T
 - Sous-domaine de la motivation pour l'EAO (9 items) : E
 - Distracteurs : la culture générale (8 items) : C

Les 105 sujets sont des étudiants de l'IUT 2 de Grenoble, en DUT de Statistique et traitement informatique des données, Informatique, Information et communication, et Techniques de commercialisation. Tous les items mentionnés ci-dessus prennent la forme de questions fermées avec une échelle Likert de six réponses, mais le questionnaire comporte aussi trois questions ouvertes :

(68) Pensez-vous qu'il est important de travailler sur la prononciation de l'anglais ? Pourquoi ?

(69) Pensez-vous que les ordinateurs sont utiles pour apprendre des langues ? Pourquoi ?

(70) Enfin, si vous avez des réactions ou des commentaires à ajouter par rapport au contenu de ce questionnaire, écrivez-les ici.

Nous avons effectué des tests ANOVA⁶ sur les réponses au questionnaire et nous présentons ici quelques-uns des résultats significatifs les plus intéressants. Sur le plan des résultats quantitatifs, la variable G (*goal*, le but, l'orientation) était la variable que nous avons retrouvée dans le plus de relations significatives. Nous avons trouvé par exemple qu'il existe une corrélation entre G et T ($p = 0,0078$) : les sujets qui travaillent le plus de façon générale sont aussi ceux qui ont le plus tendance à se fixer des buts linguistiques précis. Une corrélation positive existe aussi entre G et S ($p = 0,0065$). On pourrait donc dire que le niveau de confiance qu'ont les sujets en leurs propres capacités linguistiques varie conjointement avec leur motivation orientée vers des buts précis. La variable G est aussi en relation avec la motivation intrinsèque pour apprendre la prononciation (PI) : cette relation est très significative ($p = 0,0005$). Finalement, nous retrouvons une corrélation très révélatrice entre les deux types de motivation (extrinsèque et intrinsèque) pour apprendre la prononciation de l'anglais. Ce résultat est le plus

⁵ PI = Prononciation + Intrinsèque ; PE = Prononciation + Extrinsèque ; G = *Goal* ; S = *Self-efficacy* ; A = *Attribution* ; T = Travail ; E = EAO ; C = Culture.

⁶ ANOVA : *Analysis of Variance* - analyse de la variance.

significatif de toutes les corrélations ($p = 0,0002$). Nous aurions pu croire que la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque soient exclusives, ou que la relation entre les deux soit moins forte. Or, nous constatons que, si la motivation extrinsèque augmente, la motivation intrinsèque augmente aussi.

Nous rappelons que les résultats présentés ci-dessus ne concernent que les sujets qui ont participé à cette enquête et que la motivation dont nous parlons concerne la prononciation de l'anglais. Le but de cette enquête était de mieux cibler les motivations des sujets pour nous aider à concevoir un dispositif motivant. Les résultats de l'enquête nous laissent croire que si nous aidons les sujets à trouver des objectifs et si nous travaillons sur leur motivation extrinsèque, nous pourrions éventuellement espérer que cela entraînerait un effet positif sur leur motivation intrinsèque. Comme nous l'avons déjà suggéré, la motivation intrinsèque est considérée comme plus « rentable » pour les apprenants au niveau de leurs résultats (Deci & Ryan 1985 ; Ryan *et al.* 1985 ; Vallerand 1997). Dans le modèle de l'apprentissage auto-régulé (*Self-regulated Learning / SRL*) de Lyn Corno et Mary Rohrkemper, la motivation intrinsèque est aussi étroitement liée à l'autonomie de l'apprenant (Corno & Rohrkemper 1985 : 67). Puisque cette étude concerne un travail en autonomie semi-guidée, il nous semble encore plus important d'essayer de stimuler la motivation intrinsèque.

2.3. L'ergonomie

Pour mettre à profit ce que nous avons appris sur la motivation des sujets-cibles, l'ergonomie du dispositif multimédia est primordiale. Les travaux de Malone (1981) cités par Corno et Rohrkemper (1985 : 57) et même les recherches effectuées vingt ans plus tard (Bertin 2001 : 12) soulignent la valeur motivationnelle de l'outil informatique. Néanmoins, nous voulons rappeler que ce phénomène n'est pas à prendre comme acquis. Les étudiants qui ont entre dix-huit et vingt-deux ans aujourd'hui ont grandi avec les PC et l'Internet. Un dispositif d'EAO qui est mal conçu sur le plan de l'ergonomie, même si la pédagogie qui le sous-tend est solide, pourrait très bien *démotiver* les apprenants. En quelques années, le web a changé : le Web 2.0 implique beaucoup plus d'interactivité pour les internautes, les sites sont de plus en plus interactifs et les tendances actuelles privilégient des couleurs claires et des écrans moins chargés, surtout au niveau du texte. Un apprenant qui surfe sur Internet a des habitudes, pour ne pas dire des exigences. Selon les derniers chiffres du gouvernement, il y a plus de seize millions d'accès Internet en France, 84 % des Français entre seize et vingt-quatre ans utilisent Internet et 97 % des collèges et lycées français sont équipés d'une salle informatique.⁷

Nous n'avons pas la possibilité dans cet article d'exposer les théories de l'ergonomie. Nous voudrions simplement reconnaître la contribution du socioconstructivisme à l'ergonomie et à ces pratiques de recherche, notamment à la recherche-action et à la recherche-développement. Nous allons nous contenter de définir quelques termes de l'ergonomie pour mieux comprendre et expliquer

⁷ <<http://www.internet.gouv.fr/informations/information/statistiques/>>.

le processus de conception du dispositif multimédia. Nous empruntons les termes de Pierre Rabardel (1995).

Premièrement, il existe toutes sortes d'*objets*. Dès que nous parlons d'un objet créé par l'être humain, nous parlons d'un *artefact*. Deuxièmement, en tant que concepteur d'un dispositif d'apprentissage médiatisé (voir Guichon 2006), il faut savoir que l'artefact devient un *instrument* lors de son appropriation par un *sujet*.⁸ L'utilisateur d'un instrument peut très bien s'en servir de façons différentes à celles envisagées par le concepteur. Enfin, il faut savoir qu'un instrument offre des *possibilités* à ses utilisateurs, mais qu'il présente également des *contraintes*. Par exemple, l'apprentissage d'un nouveau mot ou d'une nouvelle règle de grammaire est une possibilité, ainsi que l'amélioration d'une compétence. Les contraintes d'un instrument comme un dispositif multimédia pourraient être le fait de cliquer sur une icône ou de faire glisser des objets avec la souris. Les problèmes techniques sont aussi des contraintes. La conception d'un dispositif multimédia implique un travail constant pour trouver le juste milieu entre les contraintes et les possibilités de l'instrument.

2.4. Un modèle motivationnel de l'apprentissage médiatisé

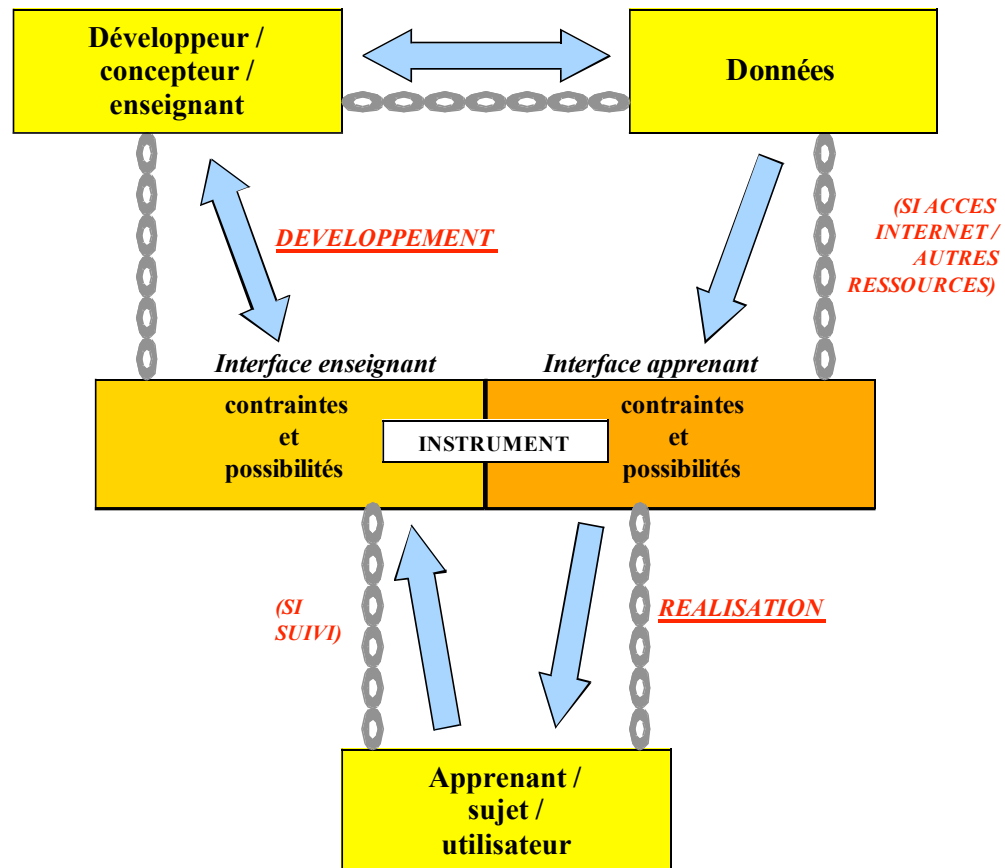
Le schéma (figure 2) est une représentation du processus de conception et d'utilisation d'un dispositif de médiatisation didactique, par exemple un parcours multimédia.

Ce modèle triangulaire, tout comme le triangle pédagogique classique (professeur / élève / savoirs), comporte trois pôles : l'apprenant / sujet / utilisateur en bas au centre, le développeur / concepteur / enseignant en haut, à gauche et les données en haut, à droite (nous préférons le termes *données* au terme *savoir(s)* car les données ne deviennent des savoirs qu'une fois appropriées par l'apprenant). N'oublions pas que le mouvement entre enseignant et données va dans les deux sens, car un développeur / concepteur / enseignant partage ses données avec ses collègues d'une façon ou d'une autre. Au milieu du schéma, en position de médiatisation entre l'enseignant et les données (en haut) et l'apprenant (en bas), se trouve l'instrument. Le plus souvent, l'instrument ou l'outil multimédia, dispose de deux interfaces : celle de l'enseignant (qui est souvent le concepteur ou le développeur, mais pas toujours) et celle de l'apprenant. Les flèches représentent le transfert des données entre les acteurs *via* l'instrument. Les deux acteurs sont des sujets par rapport à l'instrument : en ce qui concerne l'apprenant, les données passent d'abord par le développeur / concepteur de l'instrument, mais si l'instrument permet l'accès à l'Internet ou à d'autres ressources, l'apprenant peut accéder directement aux données. Avec une

⁸ En ergonomie, le terme *sujet* désigne l'utilisateur d'un instrument. Nous voudrions signaler que ce terme désigne aussi un sujet expérimental. Pour cette raison, nous préférons le terme *utilisateur* pour faire référence à une personne qui utilise un instrument et *sujet* lorsque nous présentons les protocoles expérimentaux de cette étude. La même personne peut ainsi être désignée par les termes *sujet*, *utilisateur* ou *apprenant*. L'enseignant est également sujet car il est un utilisateur de l'instrument, mais il peut aussi en être un *concepteur* d'activités ou même le *développeur* qui est à l'origine de l'artefact.

fonction de suivi, l'enseignant pour sa part, récupère aussi des données, telles que les réponses de l'apprenant, grâce à l'interface enseignant.

Figure 2. Un modèle motivationnel de l'apprentissage médiatisé et de la recherche-développement



Le dernier élément du schéma est celui qui relie les acteurs à l'instrument et aux données par les mêmes chemins que le transfert de données : la chaîne de la motivation. Cette chaîne représente la motivation des deux acteurs dans le temps. Leur motivation n'est pas constante selon la phase d'apprentissage (voir le modèle de Dörnyei & Ottó, Dörnyei *op. cit.*). Si l'amotivation est plus importante que la motivation, pour des raisons liées à l'individu, au contexte d'apprentissage ou aux contraintes de l'instrument par rapport à ses possibilités, la chaîne est brisée et le processus d'apprentissage interrompu.

Nous allons voir dans la troisième et dernière partie l'utilité de ce modèle pour expliquer le processus de conception et d'utilisation d'un dispositif multimédia.

3. The Stress Site

3.1. Le cahier des charges

Le terme « développeur » peut désigner un informaticien qui développe un logiciel, mais il peut aussi désigner l'enseignant qui développe des activités grâce à un exerciceur (didacticiel à base d'exercices d'entraînement) et qui les met à la disposition de ses apprenants grâce à une plate-forme. Cette plate-forme lui permet de récupérer les données qui sont stockées dans une base de données grâce à l'interface enseignant et à la fonction de suivi de la plate-forme. En ce qui concerne cette étude, tous ces éléments étaient nécessaires pour la réalisation de notre projet. Qui plus est, fort de nos recherches sur la motivation, notre cahier des charges était devenu plus exigeant encore. Nous cherchions une plate-forme comportant un exerciceur WYSIWYG⁹ capable de produire une grande variété de type d'activités, y compris de l'audio-actif comparatif (AAC).¹⁰ Une batterie d'activités du type « questions à choix multiples » pourrait constituer un facteur de démotivation. Quant à la fonction AAC, nous ne pensons pas qu'il s'agit de la panacée pour l'apprentissage de l'oral, mais nos recherches nous ont montré son utilité et sa valeur motivationnelle en ce qui concerne une sous-compétence telle que l'accentuation des mots (Frost 2002 ; 2004). Pour des raisons liées à la motivation et à l'ergonomie de l'interface, nous cherchions aussi une interface WYSIWYG permettant au concepteur une grande liberté au niveau de la charte graphique et de la disposition des éléments sur l'écran.

3.1. La conception

Le produit que nous avons choisi pour le parcours multimédia au cœur du dispositif s'appelle Weblingua. Conçu par une équipe d'enseignants de langues à Grenoble et à Lyon, Weblingua est le seul produit que nous avons trouvé qui soit capable de remplir entièrement notre cahier des charges. L'utilisation de la technologie Shockwave¹¹ ouvre de nombreuses possibilités aux deux sujets concernés par l'instrument. Shockwave donne au concepteur un grand degré de liberté et à l'apprenant un grand degré d'interaction. Les contraintes de ce produit concernent principalement le concepteur, à savoir le manque de convivialité (non pas pour l'apprenant) et le manque de fiabilité de la fonction de suivi.

L'essentiel du corpus de cette étude est constitué de très courts extraits de *podcasts* audio de l'émission *Digital Planet* de la BBC World. Chaque extrait contient un mot polysyllabique isolé ou imbriqué dans un énoncé prononcé par

⁹ WYSIWYG (*What You See Is What You Get* ou en français, « ce que vous voyez est ce que vous obtenez ») : un logiciel permettant la conception et la mise en page d'éléments comme du texte, des images ou des activités de telle sorte que ce qui apparaît sur l'écran de l'interface du concepteur ressemble au produit final.

¹⁰ Une tâche de type audio-actif comparatif (AAC) permet au sujet de s'enregistrer et de se réécouter pour comparer sa production à l'énoncé d'origine.

¹¹ Shockwave est un format de fichier informatique d'animations multimédia destiné au web. Le lecteur Shockwave (connu précédemment sous le nom de Macromedia Shockwave) était le premier lecteur multimédia, précédant le lecteur Flash.

un locuteur natif ou non-natif dans une situation authentique. Chaque énoncé est accompagné de la photo du locuteur. Nous avons obtenu les droits de la BBC et également de chaque individu concerné. Nous avons aussi enregistré un certain nombre de mots nous-mêmes.

La démarche est essentiellement inductive, c'est-à-dire que l'apprenant doit inférer et découvrir les règles qui gouvernent la nature et le placement de l'accentuation des mots en anglais. Il serait illusoire de croire, qu'en deux heures de travail, les sujets de cette étude soient capables de retenir toutes les règles. Mais ces règles donnent une structure cohérente au parcours et permettent le regroupement d'exemples. Nous espérons que l'écoute fine et la répétition de ces exemples permettront aux sujets de faire des progrès. En début et en fin de parcours, un questionnaire nous aide à identifier les profils des sujets et à mieux connaître leurs opinions sur le parcours ainsi que leurs motivations. Le pré-test et le post-test contiennent les mêmes items, mais dans un ordre différent. Chaque test contient des items qui visent à évaluer la perception de la syllabe accentuée et la compréhension globale pour chacune des sept catégories de mots (les sessions 06 à 12, voir la liste ci-dessous).

The Stress Site comporte deux éléments : un site web HTML créé avec Dreamweaver et un parcours multimédia Shockwave. Le site web est une interface familière pour les sujets. Il leur donne accès au parcours et nous permet de présenter des instructions, des annexes, etc. Pour réaliser le parcours, le sujet doit avoir accès à un PC multimédia avec Windows XP, Internet Explorer et le lecteur Shockwave 10.1 (téléchargeable sur la page d'accueil de Weblingua). Le parcours comporte quinze parties ou « sessions », à savoir une introduction, trois sessions d'activités diverses, deux questionnaires, deux tests et sept sessions centrales :

- 01 introduction
 - 02 questionnaire 1/2
 - 03 pré-test
 - 04 nature de l'accentuation
 - 05 entraînement
 - 06 terminaisons fortes
 - 07 mots de 2 syllabes
 - 08 mots composés
 - 09 mots préfixés
 - 10 terminaisons accentuées
 - 11 mots de type « italien »
 - 12 morphèmes grecs
 - 13 révision
- 14 questionnaire 2/2
- 15 post-test

Les sujets réalisent le parcours entier en à peu près deux heures et les résultats sont ensuite exportés vers une base de données, ce qui nous permet de les analyser. Nous ne pouvons pas décrire en détail le contenu de tous les écrans,

mais nous avons inclus en annexe quatre captures d'écran : un écran du pré-test pour évaluer la perception de la syllabe accentuée, un écran pour la compréhension globale, un écran AAC et un exemple de feedback suite à une mauvaise réponse.

3.3. Quelques résultats : présentation et discussion

Nous ne présentons ici que quelques résultats. Nous avons créé des comptes pour 322 sujets ; un peu moins de la moitié a complété le parcours. À cause de quelques problèmes techniques, liés principalement à l'exportation de données, certains sujets n'ont pas pu finir le parcours. Nous avons vu, lors de l'analyse des réponses au premier questionnaire, que 51 % des sujets ne savaient pas / ne pouvaient pas expliquer ce qu'est l'accentuation, tandis qu'après le parcours, 42 % « comprennent assez bien », 35 % comprennent « à peu près » et 13 % comprennent « bien » ce que cette notion peut vouloir dire. Certes, ces résultats ne montrent que l'avis des sujets, mais nous estimons que l'avis des sujets est primordial dès lors qu'il s'agit de leur confiance (voir la théorie de *self-efficacy* de Bandura 1977). D'ailleurs, 58 % des sujets trouvent que leur compréhension de l'anglais est désormais « un peu plus facile ». Au niveau de la motivation, 58 % d'entre eux se disaient « assez motivés » pour améliorer leur anglais à l'oral, alors qu'après le parcours, 30 % d'entre eux estiment que leur motivation est « un peu plus importante ».

Au niveau des résultats des activités, le score moyen pour toutes les sessions est de 59,89 % et l'augmentation moyenne entre les deux tests est de 1,31/44 (2,98 %). Lors des tests ANOVA, nous avons identifié des relations significatives de corrélation positive entre trois sessions et le score au post-test, à savoir le 07 (les mots de deux syllabes, $p = 0,012$), le 09 (les mots préfixés, $p = 0,062$) et le 13 (la session de révision, $p = 0,04$). Ces résultats nous intéressent surtout pour leur incidence sur l'évaluation de la conception de notre parcours. Par exemple, la corrélation entre les activités de révision et le score final montre une certaine cohérence interne au niveau de la difficulté des activités. Si les résultats aux autres sessions, telles que celle sur les mots à terminaisons fortes, ne nous ont pas aidé à prédire les scores au post-test, cela veut dire qu'il faudrait réexaminer notre conception des activités en ce qui concerne ces catégories de mots.

Le deuxième questionnaire comporte également des items dont les réponses nous aident à évaluer notre parcours. Les sujets ont été très positifs à cet égard, par exemple, 61 % d'entre eux trouvent la présentation « plutôt bien », 95 % trouvent les consignes « claires dans l'ensemble » ou « parfaitement claires », 70 % trouvent les activités adaptées à leur niveau, 53 % trouvent les explications « faciles à comprendre ». Ces réponses nous laissent croire que l'attention que nous avons portée à l'ergonomie du site et à son parcours était justifiée.

Enfin nous avons également récupéré des données qualitatives, c'est-à-dire des commentaires des sujets. Nous ne pouvons pas tous les présenter ici, mais le commentaire d'un sujet en particulier nous semble bien résumer ce que pensent bon nombre d'entre eux : « La plupart des règles sont impossible à retenir. L'accent est à gauche ». Nous rappelons que notre objectif n'est pas que les sujets mémorisent toutes les règles.

Perspectives

En ce qui concerne notre hypothèse, nous estimons que le travail sur la perception de l'accentuation a porté quelques fruits. En revanche, nous ne sommes pas arrivés à établir un lien avec la compréhension globale. Est-ce qu'un dispositif multimédia utilisé en auto-apprentissage peut apporter des solutions aux problèmes de l'apprentissage de langues ? Notre expérience de la mise en place de ce dispositif et les résultats que nous avons obtenus nous mènent à une réponse positive dans le contexte que nous avons décrit. Non seulement l'auto-apprentissage peut remplacer l'enseignement en présentiel, mais il est en train de le faire dans de nombreux établissements de l'enseignement supérieur. En revanche, nous voudrions nuancer cette réponse avec une mise en garde, un *caveat* qui consiste en quatre conditions :

1. Il doit s'agir de l'intégration de l'auto-apprentissage dans un programme d'apprentissage mixte (*blended learning*), non pas du remplacement total du présentiel.
2. La plate-forme doit être fiable, conviviale et facile à utiliser pour tous les sujets (enseignants / développeurs et apprenants).
3. L'établissement doit trouver des crédits pour rémunérer les enseignants / développeurs (pour la formation et pour le développement).
4. Il faut plus de recherche sur la motivation et sur l'ergonomie, comprenant plus de données qualitatives et d'études longitudinales.

En ce qui concerne d'autres pistes de recherches, nous croyons qu'il serait préférable de se concentrer sur le développement de parcours de qualité avec des plates-formes existantes. Le développement de nouveaux outils ne nous semble pas primordial ; seuls quelques modules complémentaires (*plug-ins*) aux plates-formes existantes pourraient être créés. Par exemple, on pourrait envisager des exercices plus adaptés aux activités d'apprentissage des langues pour créer des activités plus motivantes, des jeux ou des activités de type AAC.

Références bibliographiques

- BANDURA, Albert. 1977. « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change ». *Psychology Review* 84, 191-215.
- BERTIN, Jean-Claude. 2001. *Des outils pour des langues : multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses.
- BERTINETTO, P. M. 1989. « Reflections on the dichotomy 'stress' vs. 'syllable-timing' ». *Revue de phonétique appliquée* 91-92-93, 99-130.
- CATROUX, Michèle. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Cahiers de l'APLIUT* 21/ 3, 8-20.
- CORNO, Lyn et Mary ROHRKEMPER. 1985. « The intrinsic motivation to learn in classrooms ». In AMES, R. et C. AMES (dir.) *Research on Motivation in Education 2*. San Diego : Academic Press, 53-90.
- DECI, Edward et Richard RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- DELATTRE, Pierre. 1938. « L'Accent final en français : accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée ». *The French Review* 12, 1-6.

- DÖRNYEI, Zoltan. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, GB : Longman.
- FROST, Dan. 2002. « Seeing is believing : l'oscillogramme, l'auto-apprentissage et l'accentuation de mots ». *Cahiers de l'APLIUT* 21/3, 21-31.
- FROST, Dan. 2004. « L'Enseignement de l'accent lexical dans le secteur LANSAD : quelques notes sur une expérience de recherche-action en auto-apprentissage ». *ASp* 43-44, 99-106.
- GUICHON, Nicolas. 2006. *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. 1998. « La Problématique 'Action Research' / Recherche Action et le travail coopératif ». *ASp* 19-22, 229-238.
- RABARDEL, Pierre. (1995). *Les Hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- ROACH, Peter. 1982. « On the distinction between "stress-timed" and "syllable-timed" languages ». In CRYSTAL, D. (dir.) *Linguistic controversies: Essays in Linguistic Theory and Practice in Honour of F.R. Palmer*. Londres : Edward Arnold, 73-79.
- RYAN, Richard, James CONNELL et Edward DECI. 1985. « A Motivational analysis of self-determination and self-regulation in education ». In AMES, R. et C. AMES (dir.) *Research on Motivation in Education 2*. San Diego : Academic Press, 13-51.
- VALLERAND, Robert. 1997. « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation ». In ZANNA, Mark (dir.) *Advances in Social Psychology* 29 : 271-360. San Diego : Academic Press.
- WEINER, Bernard. (1980). *Human Motivation*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- WENK, Brian J. et François WIOLAND. 1982. « Is French really syllable-timed? ». *Journal of Phonetics* 10, 193-216.

Sites web (dernière consultation : 21 mars 2008)

- Ministère de l'Éducation nationale. Le Cadre européen commun de référence pour les langues <<http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>>.
- Dialang, outil d'évaluation de compétences en langues développé avec le soutien de la Commission Européenne <<http://www.dialang.org>>.
- Portail de la société de l'information, géré par le Service d'information du Gouvernement (S.I.G.), service du Premier ministre <<http://www.internet.gouv.fr/>>.
- Service des technologies et des systèmes d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche <<http://www.educnet.education.fr/>>.

Annexes

Copie d'écran 1. Un écran du pré-test qui vise à évaluer la perception de la syllabe accentuée

..exit:.. 03 pré-test sequence 13/27 ...the... stress site

Cliquez sur le bon schéma pour chaque mot et validez à la fin

19. « *** items »

19A. 0oooo
19B. o0ooo
19C. oo0oo
19D. ooo0o
19E. oooo0

20. « I wouldn't rule out the *** of intelligence »

20A. 0oooo
20B. o0ooo
20C. oo0oo
20D. ooo0o
20E. oooo0

21. « This *** »

21A. 0ooooo
21B. o0oooo
21C. oo0ooo
21D. ooo0oo
21E. oooo0o
21F. ooooo0

☐

Copie d'écran 2 Un écran du pré-test qui vise à évaluer la compréhension globale

..exit:.. 03 pré-test sequence 12/27 ...the... stress site

Ecoutez le clip et cochez la bonne case, puis validez

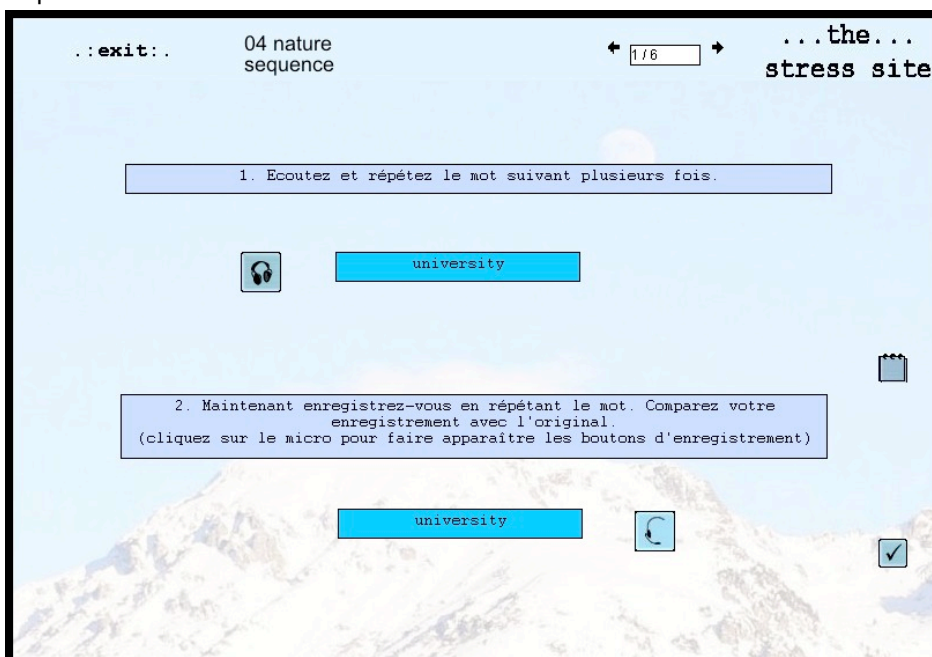
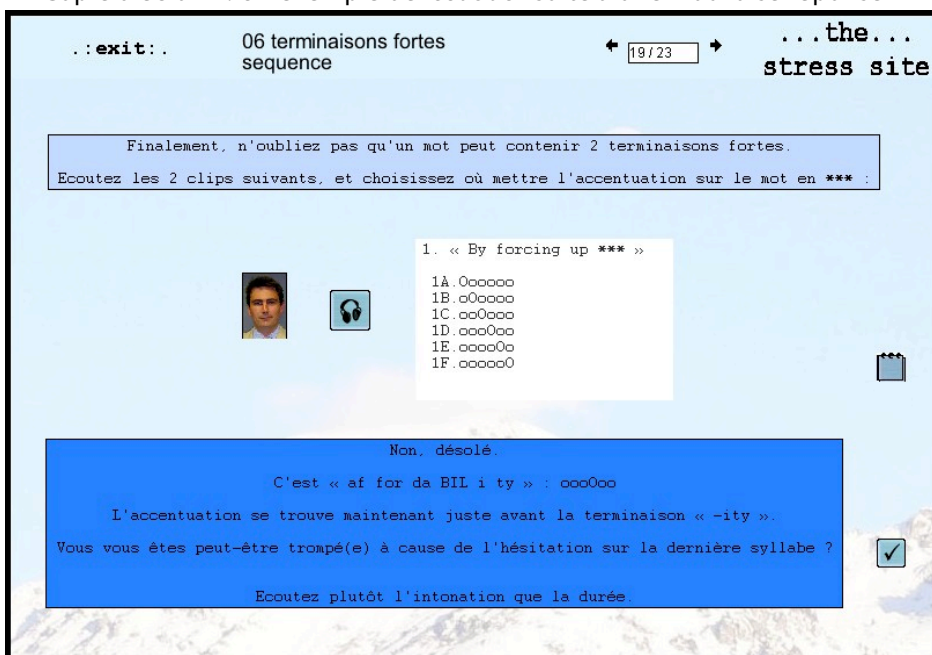
18. she remembers a :

« I remember this one *** that I was shown when I was at MIT »

☐ A. photographic
☐ B. photograph
☐ C. photorapher
☐ D. photography
☐ E. photo

☐

Copie d'écran 3. Un écran AAC

Copie d'écran 4. Un exemple de *feedback* suite à une mauvaise réponse

Dan Frost est professeur agrégé à l'IUT2 de Grenoble, où il enseigne l'anglais depuis 2001. Ses domaines de recherche sont la phonétique, les TICE, l'ergonomie et la didactique. Il anime également des ateliers sur l'apprentissage de l'anglais par des tâches (*Task-Based Learning / TBL*) au congrès de l'APLIUT depuis 2002.

<dan.frost@iut2.upmf-grenoble.fr>

The Stress Site <<http://domus.grenet.fr/stresssite>>

