



**HAL**  
open science

# Stratégies didactiques en autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité en anglais pour un locuteur sinophone

Chloé Simon

## ► To cite this version:

Chloé Simon. Stratégies didactiques en autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité en anglais pour un locuteur sinophone. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04291577

**HAL Id: dumas-04291577**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291577>**

Submitted on 17 Nov 2023

**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.

# **Stratégies didactiques en autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité en anglais pour un locuteur sinophone**

**Chloé SIMON**

Sous la direction de Virginie ZAMPA et Alice HENDERSON

UFR Langage, Lettre, Art du Spectacle, Information et Communication,  
Journalisme (LLASIC)  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

---

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 24 crédits

Parcours : Didactique des langues et ingénierie pédagogique numérique (DILIPEM)

Année universitaire 2022-2023



# **Stratégies didactiques en autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité en anglais pour un locuteur sinophone**

**Chloé SIMON**

Sous la direction de Virginie ZAMPA et Alice HENDERSON

UFR Langage, Lettre, Art du Spectacle, Information et Communication,  
Journalisme (LLASIC)  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

---

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 24 crédits

Parcours : Didactique des langues et ingénierie pédagogique numérique (DILIPEM)

Année universitaire 2022-2023



## **Remerciements**

Tout d'abord, je voudrais remercier Mme Laura RUPP, de m'avoir donnée l'opportunité de travailler sur un sujet si intéressant et de m'avoir offert la chance de collaborer à ma première étude de recherche. Sa bonne humeur et ses remarques pertinentes m'ont encouragée tout au long de ce stage. Je souhaite également la remercier du fond du cœur pour son aide précieuse et sa présence tout au long de mon expérience à Amsterdam.

Merci aussi à toute l'équipe du MOOC et particulièrement à Ericka, pour leur accueil et leur aide tout au long de mon stage.

Ensuite, j'aimerais remercier Mme Virginie ZAMPA et Mme Alice HENDERSON pour leurs infatigables soutiens, leurs conseils avisés et leurs nombreuses relectures et retours : vous m'avez beaucoup aidée dans l'écriture de ce mémoire.

Enfin, merci à Annie et Jeannine pour leurs nombreux commentaires et relectures qui m'ont aidée à élaborer ma pensée et à mieux m'exprimer.

### **DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Chloé

NOM : SIMON

DATE : 31/08/2023

# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduction</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>PARTIE 1 - DESCRIPTIF DU CONTEXTE</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>Chapitre 1. <i>Vrije Universiteit Amsterdam</i> (Université Libre d'Amsterdam)</b> .....           | <b>11</b> |
| <b>Chapitre 2. Histoire du MOOC : <i>English Pronunciation in a Global World</i></b> .....            | <b>12</b> |
| 1. Motivation et mise en place.....   | 12        |
| 2. Explication du contenu du MOOC .....   | 13        |
| 3. Avenir du MOOC .....   | 14        |
| <b>Chapitre 3. Missions et problématique</b> .....  | <b>16</b> |
| 1. Missions au sein du MOOC .....   | 16        |
| 2. Problématique.....   | 17        |
| <b>PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE</b> .....   | <b>18</b> |
| <b>Chapitre 4. Formation à distance : Enseignement en ligne &amp; autoformation</b> .....             | <b>19</b> |
| 1. Historique des FAD.....  | 19        |
| 2. Autoformation en ligne .....   | 19        |
| <b>Chapitre 5. Les MOOCs</b> .....  | <b>21</b> |
| 1. Petit historique.....  | 21        |
| 2. Des critiques divergentes et l'utilisation en Afrique .....  | 22        |
| <b>Chapitre 6. Motivation, autonomie et engagement dans un MOOC</b> .....                             | <b>24</b> |
| 1. Motivation et engagement .....   | 24        |
| 2. L'autonomie dans l'autoformation à distance .....  | 26        |
| 3. cMOOC .....  | 27        |
| <b>Chapitre 7. Intelligibilité, compréhensibilité, crédibilité et accent dans l'anglophonie</b> ..... | <b>29</b> |
| 1. Intelligibilité, compréhensibilité, crédibilité et glottophobie.....                               | 29        |
| 2. Accents dans l'anglophonie.....  | 30        |
| <b>Chapitre 8. Erreurs communes des sinophones</b> .....  | <b>32</b> |
| <b>PARTIE 3 - ETUDE CLINIQUE ET ANALYSE</b> .....   | <b>34</b> |
| <b>Chapitre 9. Mise en place de l'étude clinique</b> .....  | <b>35</b> |
| 1. Public.....  | 35        |
| 2. Méthodologie de recueil des données.....   | 36        |
| 3. Création des formations.....   | 37        |
| 4. Déroulé des formations .....   | 38        |
| <b>Chapitre 10. Traitements et Analyses des données</b> .....   | <b>40</b> |
| 1. Traitements des données .....  | 40        |
| 2. Observation et analyse des données .....   | 42        |
| 3. Synthèse par données annexes.....  | 48        |
| 4. Analyses des données du point de vue relationnel .....   | 48        |
| <b>Chapitre 11. Les solutions envisageables et les avancées technologiques</b> .....                  | <b>50</b> |
| 1. Gamification et contact social via le numérique.....   | 50        |
| 2. Intelligence artificielle et algorithme.....   | 53        |
| 3. Traitement automatique des langues (TAL).....  | 56        |
| <b>Conclusion</b> .....   | <b>57</b> |
| <b>Bibliographie</b> .....  | <b>59</b> |
| <b>Sitographie</b> .....  | <b>66</b> |
| <b>Sigles utilisés</b> .....  | <b>67</b> |
| <b>Table des illustrations</b> .....  | <b>68</b> |



|                                 |           |
|---------------------------------|-----------|
| <b>Table des annexes .....</b>  | <b>69</b> |
| <b>Table des matières .....</b> | <b>77</b> |

## Introduction

En 1887, un ouvrage au nom intrigant est publié, il s'intitule « Langue Internationale. Préface et manuel complet ».

D'abord écrit en russe, puis en polonais, en français et en allemand, il est, par la suite, traduit en anglais, en suédois, en italien, en espagnol et dans beaucoup d'autres langues. Il se présente comme un manuel de langue pour une langue dont très peu de personnes ont entendu parler à l'époque : l'Espéranto.

L'espoir de l'Espéranto était de créer une langue facilement compréhensible par les différentes populations de l'Europe. En somme, une langue que tout le monde puisse parler peu importe sa langue d'origine, son contexte social et son éducation.

Dès la préface de ce manuel, Zamenhof l'auteur, nous partage ses intentions concernant la création et la diffusion de cette nouvelle langue, qui est « que chacun qui apprendra cette langue, puisse aussitôt en profiter pour se faire comprendre des personnes de différentes nations, soit qu'elle trouve l'approbation universelle, soit qu'elle ne la trouve pas, c'est-à-dire, que cette langue puisse servir d'emblée de véritable intermédiaire aux relations internationales. »

De la tour de Babel aux politiques linguistiques européennes, le besoin de partager une langue commune pour permettre aux populations de se rapprocher dans une entente cordiale et dans une optique de faire du commerce a toujours été omniprésent. Malheureusement l'Espéranto n'a ni rempli le rôle qu'on lui destinait ni eu l'effet escompté sur le rapprochement des peuples. La mondialisation au début du XXème siècle, puis plus tard l'avènement d'internet à la fin de ce même siècle ont fait de nouveau resurgir ce fort besoin d'une langue commune.

La langue anglaise étant déjà très parlée dans de nombreuses parties du monde, à cette époque-là, du fait des échanges commerciaux internationaux inhérents à la colonisation, c'est en toute logique que cette langue est devenue la langue commune sur le web (Specter, 1996).

Personnellement passionnée par les politiques linguistiques et très intéressée par le rôle de l'anglais comme langue de partage de connaissance, j'ai eu la chance d'effectuer mon stage de Master 2 DILIPEM dans cet univers.

En effet, mon stage s'est déroulé au sein de la Faculté des Humanités de *Vrije Universiteit Amsterdam* (L'Université Libre d'Amsterdam). Supervisée par Laura RUPP, j'ai travaillé sur une formation en ligne ouverte à tous : le MOOC (*Massive open online course*) intitulé « *English Pronunciation in a Global World* ». Ce projet a pour but d'améliorer les compétences de prononciation en anglais des apprenants, sans aucune distinction concernant la langue native du locuteur.

Ce MOOC est né de l'observation que l'anglais est devenu la « lingua franca » par excellence, ainsi qu'en attestent les 1 452 000 000 de locuteurs recensés dans le monde selon The Ethnologue, 2023.

En 2005, Truchot expliquait que la « "lingua franca" est [...] utilisée à des fins de transmission des connaissances ». C'est en fait la finalité du MOOC : son objectif principal n'est pas de faire parler une personne non-anglophone comme une personne native, mais plutôt de permettre une transmission d'informations et de connaissances compréhensibles entre plusieurs acteurs qui communiquent, en se concentrant principalement sur l'intelligibilité et la crédibilité du locuteur.

Pour se faire, Laura RUPP et son équipe ont mis en place un cours en ligne sur la prononciation anglaise. Il se déroule sur quatre semaines et est hébergé sur la plateforme Future Learn à l'adresse suivante : <https://www.futurelearn.com/courses/english-pronunciation>

L'organisation de ce mémoire se déroule comme suit : je vais commencer par contextualiser mon stage et discuter des questions qui m'ont incitée à explorer le sujet du mémoire et qui m'ont amenée à l'élaboration de sa problématique. Je fournirai également une brève présentation de l'université et retracerai l'historique du projet sur lequel j'ai travaillé.

Dans la deuxième partie, je passerai en revue les termes clés utilisés dans les domaines de la formation à distance et particulièrement l'univers des MOOCs afin de faciliter la compréhension des sections ultérieures. Ensuite, nous examinerons les différents types de motivation, d'autonomie et d'engagement dans un MOOC : nous parlerons d'intelligibilité, de compréhensibilité, de crédibilité et d'accents dans l'anglophonie, ainsi que des erreurs communes au public sinophones qui sera mon public d'étude.

La troisième partie se concentrera sur un des aspects centraux de ma recherche : je présenterai, ici, l'étude clinique que j'ai mise en place, et je parlerai des concepts et des solutions que je préconise pour répondre à ma problématique. J'exprimerai également mon point de vue sur quelles avancées technologiques pourraient bénéficier à ma recherche et aider à améliorer le projet du MOOC.

En résumé, ce mémoire examinera les notions clés abordées tout au long de mon étude clinique, en mettant en lumière les résultats significatifs qui en ont découlé, tout en incitant à une réflexion continue et à des investigations plus approfondies pour mieux appréhender les défis et les opportunités dans ce domaine en constante évolution.

## **Partie 1**

-

### **Descriptif du contexte**

## Chapitre 1. *Vrije Universiteit Amsterdam* (Université Libre d'Amsterdam)

L'Université Libre d'Amsterdam, ou *Vrije Universiteit Amsterdam* en néerlandais, se situe dans la banlieue sud d'Amsterdam, Pays-Bas. C'est l'une des deux universités présentes à Amsterdam, avec l'Université d'Amsterdam (abrégé UvA).

Fondée en 1880 par Abraham Kuyper, l'Université Libre d'Amsterdam qui s'abrège en VU (voir Figure 1), est une université privée recevant néanmoins des subventions publiques. En 2021-2022, elle a accueilli 31 704 étudiants.



Figure 1. Logo de Vrije Universiteit Amsterdam

VU est découpée en neuf facultés scientifiques couvrant les sciences techniques, les sciences économiques et sociales ainsi que les sciences humaines.

Mon stage s'est effectué au sein de la Faculté des sciences humaines de VU. Cette faculté regroupe les sciences des langues, de littérature et de la communication, de l'art et de la culture, de l'histoire, des « Ancient Studies » et de la philosophie. (*About the Faculty - FGW - More About*, s. d.).

Ma directrice de stage Laura RUPP mène des recherches se concentrant sur la variation et le changement du langage. Elle enseigne également dans ce domaine en tant que maître de conférences en langue anglaise et linguistique. De plus, elle est la créatrice du MOOC (*Massive open online course*) : « *English Pronunciation in a Global World* », et la fondatrice du VU Global English Centre.

## **Chapitre 2. Histoire du MOOC : *English Pronunciation in a Global World***

C'est en avril 2019 que le MOOC : *English Pronunciation in a Global World* (« Prononciation anglaise dans un monde global ») a vu le jour sous l'inspiration et la direction de Laura RUPP et avec l'accompagnement d'une autre enseignante de *Vrije Universiteit* : Amrita Das.

Les principales valeurs portées par ce MOOC sont l'intelligibilité et la crédibilité du locuteur non-natif de l'anglais dans le but de faciliter ses échanges et d'éviter les discriminations et stigmatisations liées à la glottophobie. Ce sont ces concepts qui ont poussé Rupp à créer le premier et unique MOOC de *Vrije Universiteit Amsterdam*.

Selon Rupp (2022), les objectifs du MOOC sont autant linguistiques que sociaux, car ce projet approche la prononciation de l'anglais de manière holistique. Il ne cherche pas à enfermer la prononciation d'une langue dans un schéma unique et normé mais au contraire, de pousser à une meilleure appréciation et compréhension de la variété des accents anglais. De plus, cet outil a été créé dans un souci d'accessibilité autant financière et technologique que d'inclusivité. Il peut par exemple être utilisé avec des outils d'aide à la lecture sur ordinateur pour des non-voyants.

### ***1. Motivation et mise en place***

La création d'un MOOC regroupant les aspects segmentaux et suprasegmentaux de l'anglais est née d'un simple constat de la part de Laura RUPP.

En effet, pour ses propres cours, elle était à la recherche de ressources d'enseignement qui approcheraient l'anglais de manière holistique et complète. N'en trouvant aucune, elle a alors écrit un premier livret en 2013. Ce livre en Néerlandais a été un succès auprès de ses étudiants désireux d'améliorer leur accent en anglais qui à l'époque étaient tous néerlandais.

Cependant, depuis quelques années, VU accueille de plus en plus d'étudiants internationaux. Laura RUPP, ne pouvant plus utiliser son livret tel quel, s'est alors mise à la recherche d'une autre forme de matériel pédagogique plus pratique pour continuer à former ses élèves internationaux. D'autant plus que l'apprentissage de la prononciation de l'anglais pour ce nouveau public est une priorité. C'est durant un séminaire, qu'elle a

entendu parler de la plateforme FutureLearn<sup>1</sup> et a tout de suite vu les possibilités de créer un MOOC d'aide à la prononciation accessible au plus grand nombre.

FutureLearn est une entreprise numérique privée dont le siège social est basé à Londres et qui met à disposition une plateforme d'hébergement et d'aide à la création de formations en ligne ouvertes à tous (MOOCs). La plateforme FutureLearn a été mise en ligne en décembre 2012 et compte actuellement plus de 260 partenaires qui y postent des MOOCs.

La mise en place du MOOC *English Pronunciation in a Global World* a pris environ un an et demi à raison d'un jour par mois de travail. Puis petit à petit, une équipe d'étudiants à VU s'est formée afin de participer au développement, à la maintenance ainsi qu'à la dynamique de la vie du MOOC.

Le MOOC est en perpétuelle évolution : il continue à être mis à jour régulièrement en prenant en compte les remarques des utilisateurs tant au niveau de la technologie que du contenu.

## **2. Explication du contenu du MOOC**

Ce MOOC<sup>2</sup> se déroule sur quatre semaines. Chaque semaine est dédiée à un thème précis qui permet aux apprenants d'étudier des concepts importants suivant une progression allant de segmentale à suprasegmentale.

Du point de vue de l'apprenant, le déroulé des semaines est le suivant : (voir figure 2)

- La semaine 1 « *What is important in English pronunciation?* » se centre sur une évaluation personnelle des buts et attentes face à son propre accent ainsi qu'à la découverte des concepts d'intelligibilité et de crédibilité d'une langue. C'est aussi le moment de faire un premier enregistrement qui servira de base pour évaluer la progression de son accent à la fin du MOOC.
- La semaine 2 « *English vowels* » est dédiée uniquement aux voyelles anglaises qui comportent des difficultés pour les non-anglophones natifs.
- La semaine 3 : « *English consonants* » a le même but que la semaine 2 mais au sujet des consonnes de l'anglais.

---

<sup>1</sup> <https://www.futurelearn.com/>

<sup>2</sup> <https://www.futurelearn.com/courses/english-pronunciation>



- La semaine 4 : » *Suprasegmental features in English* » permet de discuter des caractéristiques suprasegmentales de l'anglais, de faire un bilan de ces quatre semaines par le biais d'un retour d'expérience et de la réalisation d'un second enregistrement pour le comparer à celui fait durant la semaine 1.

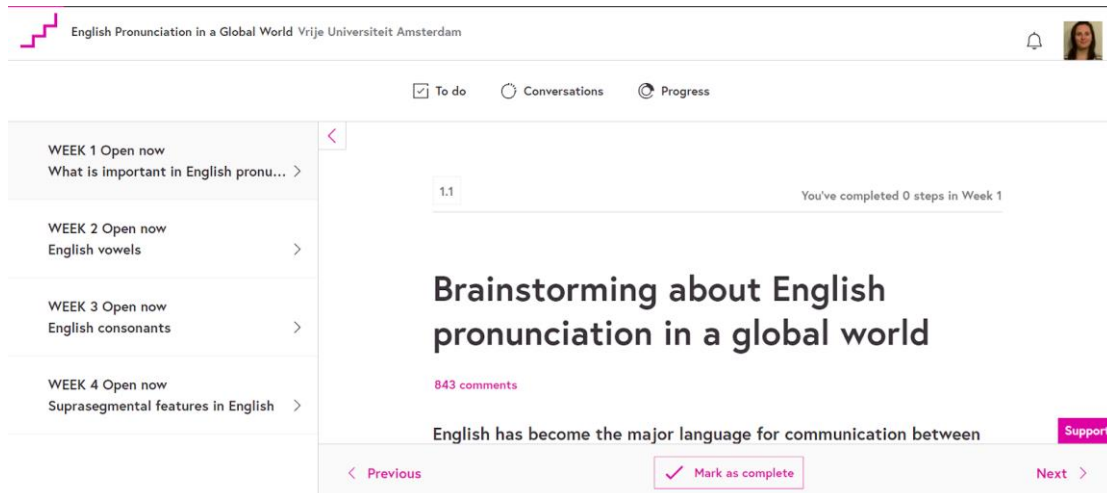


Figure 2. Page d'accueil du MOOC

### 3. *Avenir du MOOC*

L'objectif de Laura RUPP et toute son équipe est de rendre le MOOC accessible au plus grand nombre. Pour cela, l'équipe travaille sur la mise en place d'une coopération entre VU et d'autres universités désireuses d'inclure le projet dans leur curriculum. Le but de la prochaine année est donc de restructurer et de professionnaliser au maximum le MOOC en continuant à développer et améliorer le volet enseignement. Une partie support aux mentors et une partie gestion de projet sont aussi en cours : entre autres l'implantation d'outils de communication pour l'équipe-projet comme une boîte courriel commune à toute l'équipe, un agenda commun pour planifier et afficher toutes les réunions, un Discord pour les discussions avec les mentors, etc.

En 2024, également, le *Centre for Global English*<sup>3</sup> ouvrira ses portes. Ce centre sera l'entité qui représentera légalement le MOOC et chapeautera les décisions concernant les mises en place du MOOC dans les autres universités.

Le *Center for Global English*, basé à VU, a pour vocation d'être un centre multiculturel regroupant des chercheuses et chercheurs de plusieurs universités à l'international. Il regroupera les futurs stagiaires et les quatre assistants de recherche actuels. Ces derniers travaillent principalement sur le MOOC mais mènent aussi des recherches connexes au MOOC comme :

- « *Saliency of Pronunciation Features in Spanish L2 Learners of English* », soit en français « Caractéristiques de la prononciation des apprenants espagnols dans leur langue seconde : l'anglais »,
- « *English challenges for Japanese speakers* », soit en français « Problématiques des locuteurs japonais en anglais »
- « *Mixed Classroom Methods in Practice: Breaking Down Language Ideologies in English Pronunciation* », soit en français « Le modèle méthodes mixtes dans la pratique : décomposer les idéologies linguistiques en prononciation anglaise ».

Le *Centre for Global English* se composera aussi de membres du Conseil Consultatif : Pavel Trofimovich, Diane Schöller et Saadet Ertas.

Ce futur centre « permet un accès mondial à l'enseignement de l'anglais et crée une meilleure compréhension et appréciation des différents Anglais parlés dans le monde. »<sup>4</sup> . Pour l'instant, il a comme projet unique le *MOOC : English Pronunciation in a Global World*.

---

<sup>3</sup> <https://vu.nl/en/about-vu/research-institutes/centre-for-global-english>

<sup>4</sup> <https://vu.nl/en/about-vu/research-institutes/centre-for-global-english>

## Chapitre 3. Missions et problématique

Mon stage s'inscrit donc dans la démarche de Laura RUPP pour le développement et l'amélioration du MOOC tant au niveau gestion d'équipe et de projet qu'au niveau technologique.

### 1. Missions au sein du MOOC

Les missions qui me sont confiées au sein de ce projet sont très pluridisciplinaires et peuvent être regroupées en trois grands pôles.

- Le programme de Mentoring du MOOC : C'est le programme d'animation des forums du MOOC. Ce programme a pour but de fédérer les apprenants en rendant le MOOC plus vivant et les apprenants plus actifs.
  - Animation du MOOC en tant que mentor,
  - Gestion du « Mentor Program » : responsable de la sélection des tuteurs, de leur formation, de leur accompagnement dans les activités d'animation des forums.
- Analyse et Conception du MOOC :
  - Étude de l'expérience utilisateur et source de propositions pour l'amélioration et la promotion du MOOC.
  - Participation aux réunions de réflexion sur la diffusion du MOOC dans d'autres universités.
- Étude clinique du contenu du MOOC
  - Comparaison des types d'enseignement de prononciation de l'anglais en classes traditionnelles et en ligne.
  - Analyse de la pertinence de ces 2 types d'enseignements et de leur efficacité, dans le but d'améliorer la pédagogie et la didactique au sein du MOOC.
  - Co-création d'un cours de quatre semaines en présentiel pour un public spécifique en vue de l'étude clinique : transcription, support de cours, animation et observation pour une analyse plus poussée des exercices effectués sur le MOOC.

La problématique de mon mémoire découle spécifiquement de l'étude clinique du contenu du MOOC.

## **2. Problématique**

En coordination avec ma tutrice de stage Laura RUPP, j'ai conçu un travail de recherche comparant les résultats des apprenants face à des exercices de prononciation en classes traditionnelle, hybride et en autoformation via le MOOC : » *English Pronunciation in a Global World* ».

Au début de ce travail de recherche nous avons été amenées à nous poser différents sous-questionnements tels que :

- La place de la motivation dans l'apprentissage dans un MOOC,
- Les possibilités pour un meilleur enseignement de la phonétique à distance,
- L'importance du rapport apprenant-apprenant et apprenant-enseignant dans l'apprentissage de la phonétique d'une langue non-native.

A partir de ces pistes de réflexion, j'ai choisi de me concentrer sur la problématique suivante :

Quelles stratégies didactiques mettre en place dans une autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité pour un locuteur sinophone parlant en anglais ?

Pour répondre à cette problématique, je vais dans un premier temps présenter l'enseignement en ligne et plus particulièrement les MOOCs, et dans un second temps me pencher sur les difficultés de prononciation des locuteurs sinophones en anglais. Je terminerai la partie théorique en parlant des stratégies didactiques à implanter dans l'autoformation en ligne.

Ceci introduira, la troisième partie du mémoire qui explicitera comment mettre en place un tel dispositif puis, présentera les effets engendrés par les trois types d'enseignements auprès de trois groupes d'apprenants sinophones désireux d'améliorer leur accent en anglais.

**Partie 2**  
-  
**Cadre théorique**

## **Chapitre 4. Formation à distance : Enseignement en ligne & autoformation**

La formation à distance (FAD) est un dispositif d'enseignement où les apprenants ne sont géographiquement pas au même endroit, où les tâches peuvent être effectuées sans contrainte de temps et où enseignants et tuteurs interviennent de façon partielle dans l'accompagnement des apprenants.

### ***1. Historique des FAD***

Du fait de l'éloignement géographique et temporel des apprenants et des enseignants ou tuteurs, le partage de documents entre les différents acteurs (supports de cours, devoirs écrits, ...) est la plus grande problématique des FAD. L'évolution des FAD a donc suivi l'évolution technique de partage de données.

En effet, les premières FAD ont vu le jour au 19<sup>ème</sup> siècle sous forme épistolaire, pour ensuite lentement se transformer, en fonction des avancements dans le monde de la communication entre particuliers (Nissen, 2005).

Maintenant une très vaste *Majorité* des FAD utilisent les ordinateurs et internet. En effet, cette technologie offre un accès instantané aux ressources dont l'étudiant a besoin pour son apprentissage ainsi qu'un accès à une communauté d'apprenants.

Les FAD sont, ainsi, passées de « "expositif" : proche de l'enseignement par correspondance à "socioconstructiviste" privilégiant le travail de groupe, les interactions et la production de savoirs des apprenants » (Simonian, 2011). Il semble aujourd'hui que la première motivation des FAD est de placer l'apprenant au centre de son apprentissage (Deschênes, A. et al., 1996).

Sous le terme FAD, se cachent effectivement plusieurs sortes de formations différentes, celles qui nous intéressent particulièrement dans ce mémoire concernent l'autoformation et particulièrement l'autoformation en ligne.

### ***2. Autoformation en ligne***

Selon Moisan (2010), le terme « autoformation » fait son apparition dans les années 1970 et semble être synonyme de nouveauté et d'égalité des chances face à l'éducation et à la reconversion professionnelle. Derrière ce terme se retrouve une idéologie de formation universelle, c'est une « formation par soi-même » (Moisan, 2010) et pour soi-même.

Puis, avec l'avènement d'internet, les autoformations en ligne se développent fortement (Carré & Jeunesse, 2013). Par leur caractère universel et maintenant leur disponibilité à tout moment, les autoformations sont devenues un type de formation incontournable dans le paysage de l'apprentissage des langues.

Mais si l'autoformation est souvent perçue comme une formation à faire seul, il s'agit bien d'une idée fautive. La formation solitaire, appelée autodidaxie, fait « appel à la capacité de s'autodiriger dans une ou diverses dimensions d'une activité éducative » (Tremblay, 2018). L'autoformation va souvent de pair avec l'accompagnement de l'apprenant par des « professionnels de métier ou de l'éducation » (Clénet, 2013). Ce sont donc des formations conçues pour être pratiquées en solo, accompagnée de la présence d'un mentor pour assister l'apprenant dans son apprentissage et lui apporter une certaine motivation ou la renforcer.

Sous le terme autoformation, nous retrouvons plusieurs méthodologies d'apprentissage comme les formations hybrides qui consistent à avoir une partie du cours avec un enseignant et une autre partie du même cours à faire seul. Un autre type d'autoformation est les MOOC (*Massive Open Online Course*), qui représentent bien cette idéologie.

## Chapitre 5. Les MOOCs

Le MOOC, ou *Massive Open Online Course* qui peut être traduit par « cours en ligne ouvert à tous », est un cours, souvent de plusieurs heures, disponible sur une plateforme informatique, en temps réel et surtout gratuitement (Cisel & Bruillard, 2013). Cette forme d'enseignement ne requiert d'un professeur aucune activité instantanée pour dispenser le cours. Elle doit néanmoins inclure l'intervention ou la présence de mentors, c'est-à-dire de personnes qui aident, guident et soutiennent les étudiants dans leur parcours d'apprentissage (Leon Urrutia et al., 2015).

L'enseignement par le MOOC se range dans la catégorie des formations à distance (FAD), car il a été pensé pour permettre aux apprenants même les plus démunis (géographiquement, monétairement, etc.) d'accéder à un apprentissage, qui leur serait inaccessible autrement.

### 1. *Petit historique*

En 2002, le MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) développe les prémices d'un MOOC avec sa plateforme nommée *OpenCourseWare*<sup>5</sup>. Son but principal est la « création d'un monde où l'éducation est plus équitable et inclusive pour tous » (MIT OpenCourseWare, s. d.).

Le terme MOOC a été utilisé pour la première fois en 2008, par Stephen Downes et George Siemens dans un cours en ligne nommé « *Connectivism and Connectivity Knowledge* ». Mais ce n'est qu'en 2011, que l'Université de Stanford développe les trois premiers cours en ligne qui se revendiquent être des MOOCs (Cisel & Bruillard, 2013).

Depuis plusieurs universités françaises de renommée mondiale développent des MOOCs : nous pouvons citer La Sorbonne Paris<sup>6</sup>, l'Université Grenoble Alpes<sup>7</sup>, l'Université de Strasbourg<sup>8</sup>, etc. L'intérêt du gouvernement français pour cette pratique est très important : la plateforme FUN MOOC<sup>9</sup> pour « France Université Numérique » a été lancée en 2013 et héberge plusieurs MOOCs d'universités françaises comme celles nommées précédemment.

---

<sup>5</sup> <https://ocw.mit.edu/>

<sup>6</sup> <https://www.edx.org/school/sorbonnex>

<sup>7</sup> <https://www.fun-mooc.fr/fr/etablissements/universite-grenoble-alpes/>

<sup>8</sup> <https://www.fun-mooc.fr/fr/etablissements/universite-de-strasbourg/>

<sup>9</sup> <https://www.fun-mooc.fr/fr/>



## ***2. Des critiques divergentes et l'utilisation en Afrique***

Depuis la création des MOOCs et surtout depuis leur démocratisation, cette méthode d'enseignement a suscité beaucoup d'intérêts et de critiques. Elle a aussi soulevé de grands questionnements sur les principes d'enseignement.

Dans ces questionnements, nous trouvons notamment les remises en question de la relation enseignant-apprenant, de l'efficacité de l'apprentissage par le MOOC et de l'utilité intrinsèque de cette méthode d'apprentissage.

Les critiques décrivent l'apprentissage par le MOOC en ces termes : « des élèves dispersés et silencieux, des professeurs isolés dans leurs salles, aucune possibilité d'être en vis-à-vis » (Raffaele, 2014). Les plus virulents critiques vont jusqu'à écrire « le fait qu'un cours soit vu par des millions de gens leur donne-t-il "accès à l'enseignement supérieur" ? Pas plus, mais sans doute pas moins, que le fait de visionner un film pornographique ne donne accès à l'amour physique » (Engel, 2014). J'aborderai lors de mon étude plus spécifiquement ces questionnements sur la relation enseignant-apprenant et sur l'efficacité des apprentissages.

D'autres soulignent le point de l'utilité des MOOCs les comparant à « des produits d'appel pour des formes certificatives » (Troger & Ruano-Borbalan, 2021), mettant en avant le manque de certification sérieuse à la fin de ces parcours.

Il est intéressant cependant, de relever que ces visions sont très centrées sur des populations qui ont déjà un accès privilégié à l'éducation et aux grandes écoles. N'oublions pas que les MOOCs existent « pour les élèves éloignés ou ayant des difficultés de déplacement, ou encore pour la formation continue des enseignants eux-mêmes lorsqu'ils exercent loin des grands centres urbains » (Troger & Ruano-Borbalan, 2021). C'est ce que Cobast (2014) désigne comme une « démocratisation complète de l'éducation ».

Et si nous sortons de notre vision européenocentrée, Meyer (2017) dit que « la technologie MOOC apparaît [...] parfaitement appropriée aux conditions du terrain africain actuel et à venir. ». Et effectivement, comme le montre la figure 3 ci-dessous, les pays recherchant le plus le terme « MOOC » sur le moteur de recherche Google sont *Majoritairement* des pays pauvres d'Afrique : le Togo, Madagascar, la Côte d'Ivoire et le Bénin.

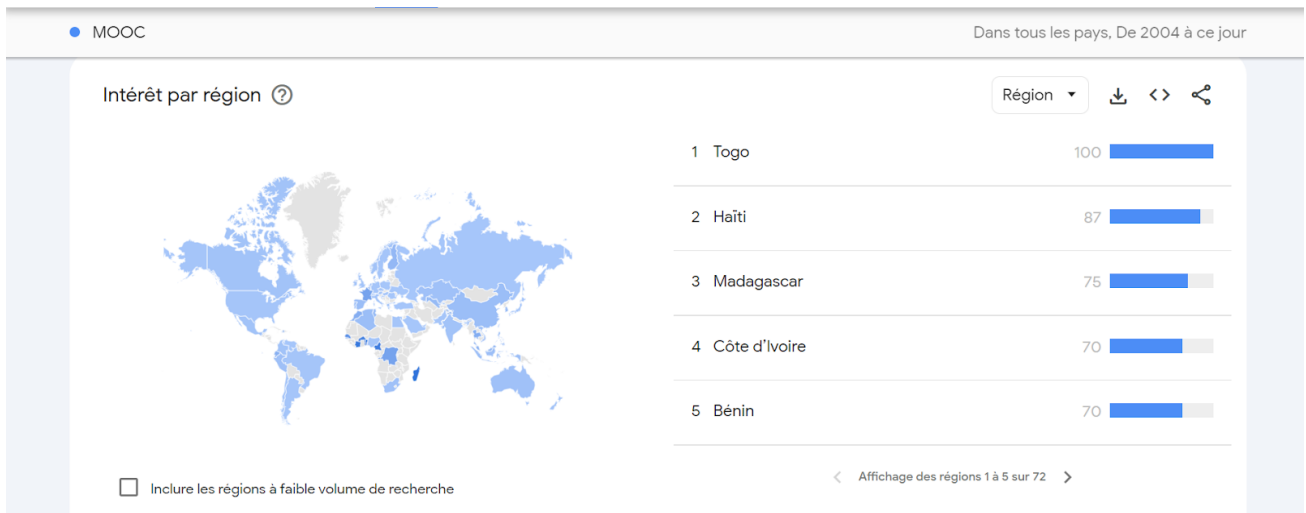


Figure 3. Carte des pays cherchant le plus le mot « MOOC » sur Google<sup>10</sup>

Le MOOC donne donc la possibilité « d’imaginer une université virtuelle qui rassemblerait les plus grands savants et illustres professeurs dans chacune des branches du savoir » (Cobast, 2014) et les rendrait accessibles gratuitement pour tous.

---

<sup>10</sup> Capture d’écran de Google Trends faite le 28/07/2023 :  
<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=MOOC&hl=fr>

## Chapitre 6. Motivation, autonomie et engagement dans un MOOC

Le MOOC nous laisse donc apercevoir un potentiel de possibilités très intéressantes pour le futur de l'enseignement. Cependant le problème majeur actuel de ce type d'enseignement est le « décrochage » des apprenants. En effet, le pourcentage de personnes qui commencent une formation via un MOOC et qui la termine est proche de 10 % selon Eduscol<sup>11</sup>. Il est donc nécessaire de se pencher sur les notions de motivation, d'autonomie et d'engagement de l'apprenant.

### 1. *Motivation et engagement*

Les notions de motivation et d'engagement sont souvent assimilées, mais il est important de comprendre leurs différences et les mécanismes qui les rapprochent. Comme l'ont prouvé les travaux de Montessori et les techniques Freinet, la motivation et l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages sont essentiels et cela depuis la petite enfance.

Pour Lieury et Fenouillet (2019), la motivation est séparée en deux notions : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque correspond à la motivation transmise par le monde extérieur, c'est-à-dire une envie d'apprendre pour avoir d'autres résultats que la connaissance en elle-même comme « obtenir une récompense ou éviter une sanction » (Louche et al., 2006). Cette motivation est mise en opposition avec la motivation intrinsèque qui veut que l'apprenant soit motivé par le seul but d'apprendre pour lui-même, pour répondre à sa propre curiosité ou sa propre envie.

Toujours selon Lieury et Fenouillet, la motivation « provoque quatre effets : le déclenchement d'un comportement ; l'orientation du comportement, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ; l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention ; et enfin la persistance du comportement dans le temps » (Lieury & Fenouillet, 2019).

La motivation est donc un aspect très important dans l'autoformation car elle est le moteur de l'apprenant pour rester consistant dans son apprentissage. C'est donc un aspect qui est essentiel à susciter et à entretenir.

---

<sup>11</sup><https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/8434/8434-195-p50.pdf>

La motivation est très importante mais très difficile à conserver sur le long terme, c'est pour cela qu'un travail sur l'engagement de l'étudiant tout au long de son apprentissage est nécessaire.

De Ketele (2013), définit l'engagement comme « une attitude d'adhésion ». C'est une définition qui met l'accent sur l'attitude que doit avoir l'apprenant tant face à son propre travail que face à un groupe de travail.

Pour Kahu (2011), il existe trois types d'engagements : comportemental, cognitif et émotionnel. Selon lui, ce dernier type est le moins étudié du trio alors qu'ils fonctionnent tous les trois, en symbiose.

Selon Noe et al. (2010), pour permettre un engagement optimal de la part d'un apprenant, il faut prendre en compte trois aspects de l'enseignement. Tout d'abord, l'environnement doit avoir une signification, c'est-à-dire que l'activité d'apprentissage doit apporter une récompense à l'étudiant. Ensuite, il est crucial que l'apprenant se sente en sécurité, afin de lui permettre d'explorer hors de sa zone de confort sans craindre de conséquences négatives. Enfin, la formation doit répondre à divers critères d'accessibilité, permettant aux apprenants de mobiliser suffisamment d'énergie physique et mentale pour s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage.

Voici des exemples concrets pour illustrer ces trois critères favorisant le niveau d'engagement :

- Environnement significatif : en intégrant des projets concrets liés à la vie réelle. Par exemple, avec des applications possibles dans la vie de tous les jours de l'apprenant.
- Sécurité : créer un espace sain où les apprenants se sentent en sécurité pour expérimenter, échouer et apprendre de leurs erreurs sans jugement. De même, rappeler le plus souvent possible que l'apprentissage implique parfois des défis et des erreurs, mais que c'est une partie normale du processus.
- Accessibilité : offrir un environnement numérique propice à l'apprentissage ; offrir également un cadre structurel afin de connaître en avance combien de temps et d'énergie l'apprenant doit allouer à sa formation ; encourager les apprenants à réfléchir à leur manière de travailler et à leur environnement de travail ; et leur permettre d'avoir accès à toutes les ressources qui pourraient être nécessaires à leur apprentissage.

Enfin dans le cas de l'autoformation, il y a une notion subsidiaire qui reste à explorer pour permettre à l'apprenant de s'épanouir pleinement dans son apprentissage en autoformation : l'autonomie.

## ***2. L'autonomie dans l'autoformation à distance***

En 2021, Cao et al. ont étudié les différences de résultats dans l'apprentissage hybride et l'apprentissage traditionnel dans le milieu médical, plus précisément pour des « cours de base en soins infirmiers »<sup>12</sup>.

Pour l'apprentissage hybride, ils ont utilisé à la fois des temps de formation via un MOOC et des temps d'interaction avec un enseignant en face à face. Pour l'apprentissage traditionnel, un professeur a assuré un cours magistral en présentiel. Les apprenants ayant suivi l'apprentissage hybride ont été moins performants que les apprenants ayant suivi l'apprentissage traditionnel. Cao et al. avancent l'idée que les résultats défavorables de l'apprentissage hybride, viendraient de trois sources : d'un manque d'interaction entre l'enseignant et l'élève, de problèmes de connexion en ligne et d'un manque d'autonomie d'apprentissage. Ce manque d'autonomie viendrait d'un manque de pratique de l'enseignement en ligne de la part des étudiants car beaucoup d'entre eux n'avaient préalablement participé qu'à des classes traditionnelles.

Liu et al. (2020) comparent, eux, l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage via un MOOC. Ils rapportent que les trois principaux aspects négatifs pointés par les participants de l'étude sont : le manque d'interaction, un mauvais design d'interface et un trop fort sentiment d'auto-apprentissage.

On note que ces deux études constatent le même manque d'interaction et parlent d'auto-apprentissage.

Enfin selon Riegert (2015), « suivre un MOOC demande de la part de l'étudiant un bon niveau de départ, une forte disponibilité temporelle ainsi qu'une très bonne capacité d'organisation et d'autodiscipline. »

Tous s'accordent donc à dire que l'autodiscipline joue un rôle central dans le bon déroulement de l'apprentissage.

---

<sup>12</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7939164/>

Ainsi, pour permettre à l'apprenant d'un MOOC une bonne réussite dans son apprentissage, il est essentiel les concepteurs de MOOCs se penchent sur la question de l'auto-discipline. Pour Zimmerman (2000 expliqué par Ma & Wang, 2014), ce processus d'autodiscipline est découpé en trois phases « *forethought* », « *performance* » et « *self-reflection* » soit en français la prévoyance, la performance et l'auto-réflexion sur son propre travail.

Dans la phase de prévoyance, nous trouvons la motivation de l'apprenant, la mise en place de buts dans son apprentissage, la planification de son apprentissage, etc. La phase de performance permet l'optimisation de l'apprentissage et enfin la phase d'auto-réflexion est la période de l'auto-évaluation, de la réflexion sur son propre travail et sur ses méthodes de travail.

Toujours selon Zimmerman, le travail d'auto-discipline commence donc dès la première phase celle de la prévoyance et c'est elle qui guiderait le bon déroulement des deux autres phases.

Jitpaisarnwattana et al. (2021) ajoute que la notion d'appartenance à un groupe permettrait à l'apprenant de rester motivé en se sentant accompagné dans son apprentissage. Cela soulagerait donc le sentiment de solitude ressenti dans l'auto-apprentissage auquel fait référence la seconde étude citée celle de Liu et al. (2020).

### **3. cMOOC**

Les cMOOCs pour « *connectivism based MOOC* » ou MOOCs fondés sur la théorie de la connectivité, font partie d'une nouvelle vague de MOOCs qui essaient de pallier les problèmes d'auto-discipline (Cisel & Bruillard, 2013).

En 2014, Trécourt présentait les cMOOCs de cette façon : « Cette pédagogie inversée s'inspire de l'esprit "pair à pair" [...] : ce sont les participants eux-mêmes qui apportent leurs connaissances sur le sujet du cours, en dialoguant sur des forums par exemple. Les professeurs, eux, sont chargés de les accompagner, d'animer les échanges, d'indiquer des ressources au besoin, et surtout d'encourager la production de contenus originaux ». Et c'est exactement ce qu'essaient d'accomplir les cMOOCs : créer des cours qui utilisent au mieux des nouvelles technologies et qui se fondent sur l'idée d'un réseau d'apprenants (Blanco et al., 2013).

En 2013, Blanc et al. ont effectué une analyse proposant des changements possibles pour qu'un MOOC se transforme en cMOOC s'adaptant donc à l'apprenant. Ils proposent plusieurs modifications qui prendrait en compte l'apprenant et sa progression :

- Un système adaptatif construisant un programme personnalisé pour chaque profil d'apprenant.
- Une adaptation du plan d'apprentissage en continu en évaluant les interactions et les résultats des activités effectuées par l'apprenant.
- Une mise en place d'activités de collaboration au sein de la communauté d'apprenants pouvant alimenter la base de connaissance de la plateforme grâce aux échanges entre apprenants.
- L'intégration de ces nouvelles connaissances dans le cours avec une potentielle redéfinition du « parcours apprenant » au sein du cMOOC. En effet, les enseignants ou les mentors évaluent les nouvelles données nées des activités collaboratives et si celles-ci sont pertinentes pour la progression du cours elles sont intégrées au cours.

Dans cette étude, l'emphase est mise sur la communauté d'apprenants et sur la mise à jour quotidienne du cMOOC. C'est là une approche radicalement différente des MOOCs, qui essaie de stimuler la motivation, l'engagement et l'autonomie de l'apprenant.

Les pistes de réflexion et idées amenées et développées autour des cMOOCs semblent prometteuses, surtout en les associant aux nouvelles avancées technologiques qui permettent de plus en plus l'adaptabilité technologique telles que l'Intelligence Artificielle (IA) et le Traitement Automatique des Langues (TAL).

Dans le cadre de l'apprentissage de la prononciation d'une langue fondée sur l'intelligibilité du propos, les cMOOCs me semblent aussi très pertinents car ils permettent aux apprenants d'interagir entre pairs ayant des accents différents ou similaires pour à la fois s'exprimer, écouter et comprendre.

## Chapitre 7. Intelligibilité, compréhensibilité, crédibilité et accent dans l'anglophonie

### 1. *Intelligibilité, compréhensibilité, crédibilité et glottophobie*

L'intelligibilité se dit d'une parole dont « on peut saisir aisément la signification, [...] que l'on peut comprendre sans difficulté »<sup>13</sup>.

Il est important de distinguer l'intelligibilité de la compréhensibilité du locuteur. En effet, l'intelligibilité correspond à la capacité de l'auditeur à comprendre un discours. Et la compréhensibilité mesure l'effort demandé à l'auditeur pour comprendre un discours (Levis John M et al., 2022).

En d'autres termes, l'intelligibilité peut être calculée de manière quasi objective, par exemple, avec une transcription de ce que l'auditeur a compris du message. En 2018, Kang et al. ont répertorié cinq variables pour mesurer l'intelligibilité d'un propos : les erreurs de voyelles et de consonnes, l'entrave aux marqueurs de fluidité, l'amélioration des marqueurs de fluidité, l'entrave des marqueurs prosodiques et l'amélioration des marqueurs prosodiques.

En contraste, la compréhensibilité est subjective et consiste à demander à l'auditeur d'évaluer l'effort qu'il a fait pour comprendre le message (Lee & Bailey, 2023).

L'intelligibilité et la compréhensibilité sont donc les fondements d'une bonne communication entre locuteurs. Ces notions, souvent confondues, devraient en fait être vues comme des concepts complémentaires.

La place de l'intelligibilité dans l'enseignement des langues est au cœur des réflexions dans le monde de l'enseignement des langues. Depuis 2018, notamment, le CECRL (Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues) dans son Volume Complémentaire, utilise l'intelligibilité comme « un facteur clé pour différencier les niveaux ».

Pour Didelot (2019) « L'intelligibilité [...] joue le rôle de critère fondant la construction de la légitimité [...], car elle permet d'insister sur les “forces de la nature” (cognition) plutôt que sur les fondements socio-politiques de la légitimité. ». En effet, se concentrer sur l'intelligibilité de la parole, particulièrement pour une langue qui fait office

---

<sup>13</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/INTELLIGIBILIT%C3%89> consulté le 25/05/2023



de « Lingua Franca », a l'avantage de travailler l'objectivité de la communication plutôt que la subjectivité de l'apprentissage d'un accent.

Munro et Derwing (1995) ont, également, démontré que grands nombres d'accents ne nuisent pas à l'intelligibilité. Malheureusement, même si un accent ne bloque pas l'intelligibilité d'un propos, il peut entacher sa crédibilité ou la crédibilité du locuteur. Effectivement, en fonction de l'accent du locuteur, le message peut ou non être « susceptible d'être cru ou digne de confiance. »<sup>14</sup>, par l'audience. Comme Blanchet (2021) l'explique : dans les cas où un accent mène à discrimination et stigmatisation, nous pouvons employer le terme de glottophobie.

L'important n'est pas de corriger l'accent du locuteur mais de travailler la prononciation pour rendre la communication plus intelligible, plus aisément compréhensible et donc plus crédible. Le locuteur peut ainsi garder la crédibilité qu'il possède dans sa propre langue et éviter toutes discriminations fondées sur son accent.

Néanmoins, dans ce mémoire, je me concentre davantage sur la notion d'intelligibilité étant donné qu'elle s'attache à la bonne diffusion ou non du message par le locuteur.

## **2. Accents dans l'anglophonie**

Brulard-Carr et al. (2015) soulignent que « La notion de “standard” est en fait une norme sociale : aucun linguiste ne soutiendra qu'un accent possède des qualités inhérentes phonologiques ou phonétiques qui le rendent supérieur à un autre. ».

En effet, les accents dits « standards » ne représentent qu'une infime partie des accents des natifs d'une langue, surtout quand cette langue est utilisée comme Lingua Franca dans le monde entier, comme c'est le cas de l'anglais.

Dans l'anglophonie native, en plus du *General American English* et du *British English Pronunciation* (RP) qui sont vus comme les accents « standards » étasuniens et britanniques, Brulard-Carr Inès, en 2015, reconnaissaient 19 autres accents.

Selon Kachru (1992), il existe un « *Inner Circle* », un « *Outer Circle* » et un « *Expanding Circle* » dans le monde anglophone. Le « *Inner Circle* » ou Cercle Intérieur représente les pays anglophones où les normes de l'anglais émergent et à partir desquelles

---

<sup>14</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9dibilit%C3%A9> consulté le 25/05/2023

elles se propagent aux autres cercles. Dans ce cercle nous retrouvons les États-Unis, le Royaume-Uni et le Canada. Le « *Outer Circle* » ou Cercle Extérieur correspond aux territoires où des variétés de l'anglais y sont parlées, ceci est dû à l'histoire coloniale de ces territoires. On y retrouve par exemple l'Inde, le Pakistan et l'Égypte qui furent colonisés par l'empire Britannique au XIX<sup>ème</sup> siècle. Enfin, l'« *Expanding Circle* » ou le Cercle Élargie, est composé de locuteurs de l'anglais comme langue étrangère qui habitent dans des pays où l'anglais n'est généralement pas parlé. Dans ce cercle, les locuteurs doivent suivre les règles établies par le Cercle Intérieur et développées ou contestées par le Cercle Extérieur. Dans ces pays, nous trouvons la Chine, la Russie et le Brésil.

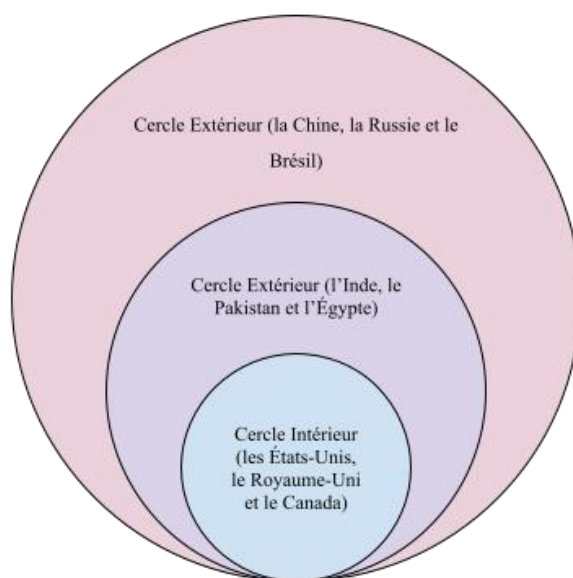


Figure 4. Les cercles de l'anglais selon Kachru (1992)

Dans ces différents cercles, il existe de nombreuses variations de l'anglais et de nombreuses variations des accents, c'est pour cela que Kachru utilise le terme de « *Englishes* » qui pourrait être traduit par « différents anglais ». Selon lui, il existe donc autant d'accents que de locuteurs natifs et non natifs d'une langue.

Les travaux de Kang & Ginther (2017) qui s'appuient sur les différentes recherches de Munro et Derwing, vont dans le même sens : ils estiment que les accents non natifs n'entravent pas forcément la compréhension tant que ceux-ci ne bloquent pas l'intelligibilité du propos (cf Chapitre 6.1). Il est donc important de comprendre qu'un

accent n'est pas un mal à éradiquer, mais une partie de l'identité du locuteur qui doit être appréciée et célébrée.

## Chapitre 8. Erreurs communes des sinophones

Pour répondre à la problématique de ce mémoire, qui est « quelles stratégies didactiques mettre en place dans une autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité pour un locuteur sinophone parlant en anglais ? », nous avons besoin de nous pencher sur la question de l'intelligibilité des locuteurs sinophones.

La Chine, vaste pays de 9,597 millions km<sup>2</sup>, regroupe énormément de langues parlées, classées en huit langues selon Swan & Smith (2001). La langue officielle est le mandarin standard, mais une grande tranche de la population parle une deuxième langue en plus de la langue officielle.

Toutes ces langues sont très différentes de l'anglais sur le point phonétique et phonologique. Toujours selon Swan & Smith (2001), les difficultés majeures pour les locuteurs sinophones qui étudient l'anglais sont :

- la prononciation de certaines voyelles anglaises qui n'existent pas dans les langues chinoises et donc demandent aux apprenants une utilisation différente de leurs appareils phonatoires,
- la prononciation des agglutinations de consonnes (*consonant cluster*) en début et en fin de mots : les langues chinoises possèdent uniquement des constructions dans lesquelles la consonne est toujours suivie d'une voyelle,
- le défaut de rythme, de stress et d'intonation : en effet, les langues chinoises sont des langues tonales qui ne connaissent aucune intonation sur un mot en entier,
- la jonction entre les mots et les liaisons : ces langues sont des langues monosyllabiques qui ne connaissent donc pas de liaison entre les syllabes ou entre les mots.

Il est donc essentiel de travailler sur tous ces aspects qui peuvent bloquer l'intelligibilité d'un locuteur sinophone, sans pour autant forcer l'apprenant à adopter un accent « standard ».

C'est avec ces réflexions en tête que j'ai effectué une étude clinique afin d'étudier les méthodes d'apprentissage les plus adaptées pour ce public et ses problématiques, pour in fine améliorer le MOOC de Rupp et permettre un apprentissage optimal pour les sinophones.

**Partie 3**  
-  
**Etude clinique et analyse**

## **Chapitre 9. Mise en place de l'étude clinique**

Pour répondre à la problématique « quelles stratégies didactiques mettre en place dans une autoformation via un MOOC dans une démarche d'intelligibilité pour un locuteur sinophone parlant en anglais ? », j'ai mis en place et mené en coordination avec ma tutrice de stage, l'étude clinique suivante.

Cette étude est fondée sur des observations de groupes d'apprenants suivant le même cours de phonétique mais y assistant selon des modalités pédagogiques différentes. Ceci va permettre dans un premier temps, de comparer les avantages et les inconvénients de chaque modalité pédagogique, et dans un second temps, de réfléchir à comment maximiser les bénéfices et minimiser voire éviter les points négatifs dans le cadre des autoformations via un MOOC.

Cette observation a été effectuée à partir d'un très petit échantillon de population : 14 personnes. Ma tutrice de stage et moi-même sommes bien conscientes des critiques pouvant être reprochées à notre démarche. En effet nous savons pertinemment qu'une recherche de si petite envergure ne peut prouver de manière certaine un phénomène, mais ce n'est pas le but de notre étude. Notre but, ici, est de débiter une réflexion sur ce sujet assez peu étudié de manière empirique et ainsi de paver le chemin pour d'autres recherches de plus grande ampleur.

### ***1. Public***

Dans un souci d'homogénéité de nos résultats, nous avons tenté de limiter les biais et les effets secondaires de diverses variables en menant notre étude sur une population de locuteurs d'une même région du monde. Pour les groupes en présentiel nous avons réussi à rassembler une population d'une même tranche d'âge et ayant la même activité professionnelle. Ces groupes sont donc constitués de locuteurs sinophones, ayant entre 25 et 35 ans, et tous doctorants dans le domaine médical.

Concernant le groupe assistant à la formation uniquement via le MOOC, il s'agit de locuteurs sinophones. Pour respecter les lois RGPD (Règlement général sur la protection des données), nous ne possédons pas d'informations sur l'âge ou la profession de chaque participant.

Une caractéristique langagière commune à tous les participants de l'étude est de parler le mandarin ou le cantonais comme langue native.

Aussi, tous les locuteurs présents dans l'étude étaient volontaires pour suivre une formation pour améliorer leur prononciation en anglais.

## ***2. Méthodologie de recueil des données***

Cette étude a pour cadre de l'Université *Vrije Universiteit Amsterdam*. Elle est menée par Mme Laura RUPP, professeure et chercheuse en phonétique et en prononciation de l'anglais et par moi-même. Nous utiliserons une méthode expérimentale.

Notre public regroupe 14 apprenants, répartis en trois groupes :

- Le « Groupe MOOC » est composé de quatre apprenants qui ont travaillé uniquement sur le MOOC et qui n'ont eu recours qu'aux aides en ligne dispensées par les mentors des forums du MOOC.
- Le groupe « Groupe Hybride », est le groupe de cinq apprenants qui a eu accès à une formation hybride, c'est-à-dire ce groupe a assisté aux leçons en classe traditionnelle avec Laura RUPP puis a effectué les exercices de travaux pratiques sur le MOOC.
- Le dernier groupe « Groupe Classe Traditionnelle », est le groupe de cinq apprenants qui a reçu l'entièreté de la formation en face à face avec l'enseignante.

La formation des deux derniers groupes s'est déroulée à partir de fin avril 2023 durant mon stage. Pour le groupe MOOC, j'ai cerné dans les archives du MOOC les participants sinophones ayant assisté à la formation de 2019 à 2023 et récoltés leurs parcours utilisateurs.

Tous les individus, peu importe leur groupe, ont dû, en amont et en aval de la formation, s'enregistrer en lisant une liste de mots spécifiquement choisis pour leur difficulté ainsi qu'un texte. Ce sont ces données de type provoquées, elles sont obtenues par le biais d'enregistrements que nous avons étudiés prioritairement. De plus, nous avons effectué des observations libres de la classe ainsi que des observations libres des commentaires laissés sur les forums du MOOC. Ceci afin de posséder des données annexes, qui nous ont aidées à l'analyse et la compréhension des résultats.

Durant cette recherche nous sommes à la fois dans une situation de recueil structuré car les données récoltées viennent d'enregistrements standardisés et de formulaires ; et aussi dans une situation de recueil non structuré des données du fait de l'observation en classe et la collecte des commentaires. Ainsi, nous espérons pallier le problème connu des recueils structurés qui est la perte d'information « inattendue ».

### **3. Création des formations**

Puisque pour le « Groupe MOOC », nous réutilisons les données du MOOC mise en ligne en Avril 2019 à VU, des apprenants sinophones qui ont suivi la formation « *English Pronunciation in a Global World* », il n'y a donc eu aucune étape annexe de création de formation.

Pour le « Groupe Hybride » comme pour le « Groupe Classe Traditionnelle », nous avons étudié l'état de l'art en amont via des lectures de livres et d'articles scientifiques pour cerner les principaux problèmes pouvant entacher l'intelligibilité des locuteurs sinophones dans leur pratique de l'anglais.

#### **3.1. La progression de la formation**

Grâce à tout ce travail en amont, nous avons pu dégager les quatre axes de travail les plus pertinents afin d'adapter les cours au plus près de notre public sinophone et l'ordre dans lequel les aborder. Ces axes sont les suivants, nous noterons cette progression A :

- L'intonation et le stress
- La fluidité d'expression et la cohérence
- Les consonnes les plus problématiques et les agglutinations de consonne (*consonant cluster*) finaux
- Les voyelles les plus problématiques également.

Le MOOC lui suit une différente progression qui est : (Progression B)

- Les voyelles,
- Les consonnes,
- Les éléments suprasegmentaux.



La principale différence entre ces deux progressions est la place des éléments suprasegmentaux. Dans la Progression A, ils sont en premier quand dans la Progression B ils sont en dernier.

Effectivement, en écoutant les enregistrements des étudiants en amont de la classe nous nous sommes aperçues que le suprasegmental était le point crucial quant à l'intelligibilité des apprenants sinophones que nous avions.

Nous avons donc sélectionné la progression B pour les groupes « Groupe Hybride » et « Groupe Classe Traditionnelle » qui sont spécifiques au sinophone. Quand le « Groupe MOOC » a suivi la progression A car elle est plus universelle.

Avec cette nouvelle progression en tête, Laura RUPP a retravaillé ses supports de cours en les adaptant à ce public spécifique. De mon côté, j'ai étudié puis sélectionné les exercices existants dans le MOOC les plus pertinents pour convenir au « Groupe Hybride » comme au « Groupe Classe Traditionnelle ». J'en ai alors fait une transcription à l'identique pour le « Groupe Classe Traditionnelle », afin que ce groupe soit confronté aux mêmes exercices que les deux autres groupes.

### ***3.2. Les biais introduits***

Nous sommes conscientes qu'un biais est introduit car les groupes n'ont pas eu les mêmes progressions, c'est-à-dire, les exercices au même moment dans le déroulé du cours. Ce biais a été obligatoire en raison de l'aspect payant et du caractère limité dans le temps des formations en présentiel.

De plus, pour rappel, le « Groupe MOOC » a eu accès à absolument toutes les informations et exercices sans distinction en fonction de sa langue maternelle. Ce groupe a donc fait plus d'exercices que les deux autres groupes, car ces exercices n'avaient pas été sélectionnés en tenant compte de leur langue maternelle.

Enfin il est à rappeler que, en raison des lois sur la Protection des Données mise en place sur internet, nous possédons moins d'informations identitaires sur les apprenants du MOOC que sur les apprenants des deux autres groupes.

## ***4. Déroulé des formations***

La formation du « Groupe MOOC » est de quatre semaines mais la plateforme autorise un dépassement de deux semaines. Comme toute autoformation, l'apprenant

étudie à son rythme et a la possibilité de travailler sur cette plateforme autant de fois par semaine qu'il le souhaite.

Les apprenants des « Groupe Hybride » et « Groupe Classe Traditionnelle », ont suivi un cours en classe à raison de trois heures d'enseignement par semaine pendant quatre semaines. Le déroulé de chaque séance a été le suivant : la première heure est dédiée à la correction des devoirs et la reprise des notions vues précédemment, la seconde heure à la leçon et la dernière heure aux travaux pratiques. C'est au cours de cette dernière heure que la classe a été scindée en deux : le « Groupe Hybride » a effectué ses exercices sur l'ordinateur et le « Groupe Classe Traditionnelle » est resté étudié avec l'enseignante.

Enfin pour le « Groupe Hybride » et pour le « Groupe Classe Traditionnelle », Laura RUPP et moi avons rempli des fiches de suivi (voir Annexe 4 : Formulaire de retour sur enregistrement) pour leur faire des retours sur leurs avancements et sur les points qui restaient à améliorer.

## Chapitre 10. Traitements et Analyses des données

### 1. Traitements des données

#### 1.1. Catégories choisies

Pour notre étude, nous nous sommes concentrées sur quatre phénomènes, deux segmentaux et deux suprasegmentaux :

- les voyelles (et particulièrement les voyelles longues telles que « a bee » ),
- l'agglutination de consonne (*consonant cluster*) à la fin des mots (le « S » souvent oublié par exemple),
- le stress qui existe à l'intérieur des mots en anglais (par exemple dans le mot « credibility »),
- et enfin l'intonation des phrases (affirmative, exclamatives, interrogative, ...).

Le choix de ces catégories s'est organisé en fonction des phénomènes gênants le plus à la bonne compréhension d'une personne sinophone parlant en anglais, comme vu dans le chapitre 7 : Erreurs communes des sinophones.

#### 1.2. Grille de notation

Pour chacune de ces catégories, nous avons noté les progrès de l'apprenant en nous servant d'une grille de trois niveaux : » *None* », « *Small* », « *Major* ».

Le terme « *None* », signifie : aucune amélioration entre le début et la fin du cours. Cette note signifie que l'apprenant n'appréhende pas le concept ou qu'il ne le comprend pas.

Le terme « *Small* », représente de légères améliorations dans un petit nombre de cas (seulement un ou deux cas) entre le début et la fin du cours. Cela signifie que l'apprenant se rend compte du concept, mais qu'il ne l'applique pas suffisamment pour obtenir des résultats cohérents.

Enfin le terme « *Major* », veut dire qu'il y a eu amélioration notable sur plus de deux occurrences entre le début et la fin du cours. Cette note signifie que l'apprenant comprend le concept et qu'il l'applique. Ici nous cherchons à mesurer la capacité de l'apprenant à utiliser le concept de façon cohérente, mais nous ne cherchons pas la

perfection. C'est pourquoi notre marge d'erreurs reste relativement grande, ce choix est dû au nombre élevé de concepts à intégrer.

La notation des apprenants s'est faite dans un premier temps sans connaître leur appartenance au groupe pour éviter tout biais cognitif. Cette notation a été effectuée par deux annotateurs, Mme Rupp et moi-même, sans concertation afin de permettre un regard croisé sur chacun des enregistrements. Puis une concertation a été effectuée entre nous pour uniformiser les résultats obtenus.

Au sein de cette concertation, nous avons eu des débats sur certaines notations qui ont été réglées en deux temps. Dans un premier temps une nouvelle écoute séparée afin de nous confirmer ou infirmer dans nos notations. Puis dans un second temps, si l'écart de note persiste, une écoute en commun suivie d'une discussion. De manière générale, notre écart de note était de moins de 10 % des cas.

### ***1.3. Uniformisation des données***

Afin d'avoir des résultats consistants, un ratio a été appliqué au Groupe MOOC : car le nombre d'apprenants de ce groupe est différent des 2 autres groupes.

Pour se faire le calcul appliqué aux résultats de chaque groupe est calculé au prorata du nombre d'apprenants : soit un individu sur le nombre d'échantillon du groupe.

- Pour le Groupe MOOC il est de X/4 apprenants
- Pour les Groupe Hybride et Groupe Classe Traditionnelle il est de X/5 apprenants

Cette proratisation a donc permis une comparaison uniforme entre les résultats des différents groupes.

### ***1.4. Autres données***

Les autres données qui n'ont pas pu être uniformisées car spécifiques à chaque méthodologie d'enseignement ont été compilées dans un tableau récapitulatif qui détaille les critères suivants :

- la modalité d'enseignement
- les difficultés du public
- le retour des apprenants
- la gratuité

- la relation apprenant-enseignant
- l'abandon (en %)
- les raisons de motivation, de manque de motivation et le stress
- le nombre de « Major »

Ces données vont nous permettre d'avoir un regard plus approfondi sur les résultats obtenus via les enregistrements.

## 2. Observation et analyse des données

Dans cette analyse nous allons nous concentrer sur les données obtenues à partir des enregistrements. Puis dans un second temps, nous discuterons des données annexes qui nous offriront de nouvelles perspectives pour comprendre ces résultats.

### 2.1. Synthèse globale

Grâce aux évaluations des enregistrements, nous avons pu noter la progression des apprenants. Nous avons donc obtenu le diagramme à barres de la figure 5.

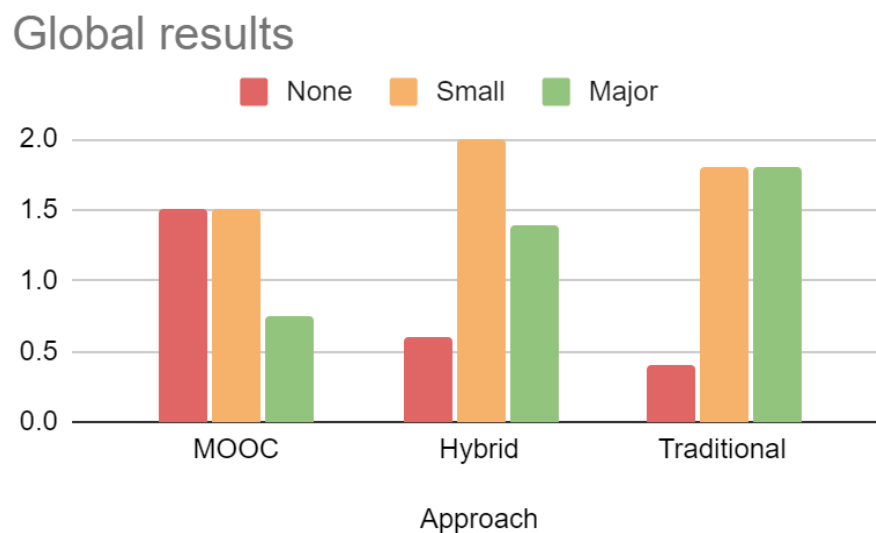


Figure 5. Résultats globaux de la recherche

Sur l'axe horizontal, nous retrouvons les différentes approches pédagogiques étudiées : le Groupe MOOC, le Groupe Hybride et le Groupe Classe Traditionnelle. L'axe vertical représente la moyenne du nombre de personnes ayant reçu une note. Les notes sont

représentées par le code couleur suivant : Rouge pour « *None* », Orange pour « *Small* » et vert pour « *Major* ».

Pour la première observation, nous constatons plusieurs choses :

- le Groupe MOOC a une moyenne de « *None* » la plus élevée,
- le Groupe MOOC a une moyenne de « *Major* » la moins élevée,
- le Groupe Hybride a une moyenne de « *Small* » la plus élevée,
- le Groupe Hybride a une moyenne de « *None* » plus élevée que le Groupe Classe Traditionnelle,
- le Groupe Classe Traditionnelle a une moyenne de « *Major* » la plus élevée,
- le Groupe Classe Traditionnelle a une moyenne de « *None* » la moins élevée.

Nous pouvons donc remarquer que le groupe qui a le moins bien évolué est le Groupe MOOC au regard de ce graphique. Il est important de rappeler que l'échantillon est trop petit pour tirer des conclusions définitives, nous observons néanmoins certaines tendances.

## ***2.2. Synthèse par notation***

Ensuite, si nous observons de manière plus précise, nous pouvons voir des variations très intéressantes.

La figure 6 montre la moyenne du nombre de personnes ayant eu la note « *Major* » en fonction des différentes catégories (les voyelles, l'agglutination de consonne (*consonant cluster*), stress et l'intonation). En fonction du groupe de ces personnes, nous pouvons remarquer que les enseignements hybride et traditionnel ont l'avantage sur le Groupe MOOC, mais dans des « catégories » différentes. En effet, l'enseignement hybride a de meilleures évaluations pour les traits supra-segmentaux (le stress et l'intonation) quand le Groupe Classe Traditionnelle performe mieux dans les traits segmentaux (les voyelles et les agglutinations de consonne (*consonant cluster*) à la fin des mots).

Nous noterons tout de même que le Groupe MOOC a des résultats consistants, aux alentours de 0,25, dans presque toutes les catégories, même si en moindre quantité que les deux autres groupes.

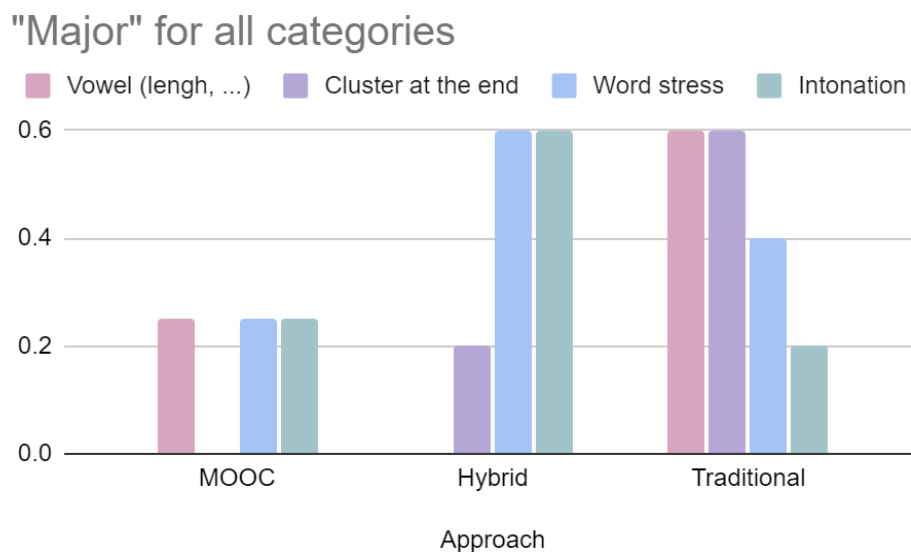


Figure 6. Résultats des personnes ayant eu « *Major* » toutes catégories confondues

Dans la figure 7 représentant les résultats des personnes ayant eu « *Small* » toutes catégories confondues, on remarque qu'il y a plus d'homogénéité entre les trois groupes avec toujours une certaine démarcation entre le Groupe MOOC et les deux autres.

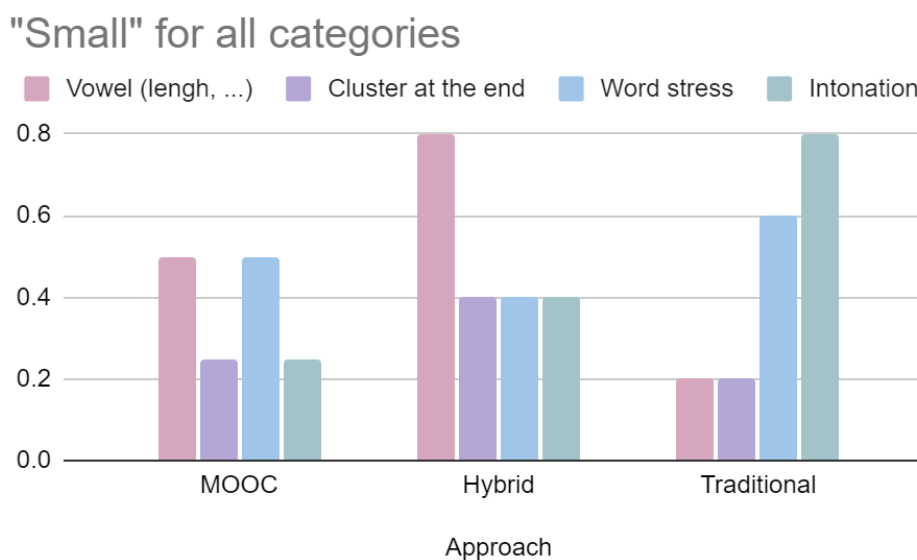


Figure 7. Résultats des personnes ayant eu « *Small* » toutes catégories confondues

Enfin pour la figure 8 correspondant aux résultats des personnes ayant eu « *None* » toutes catégories confondues, nous pouvons voir que dans les groupes Groupe Classe

Traditionnelle et Groupe Hybride, les deux traits suprasegmentaux ne sont pas représentés, alors que dans le Groupe MOOC, toutes les catégories sont représentées.

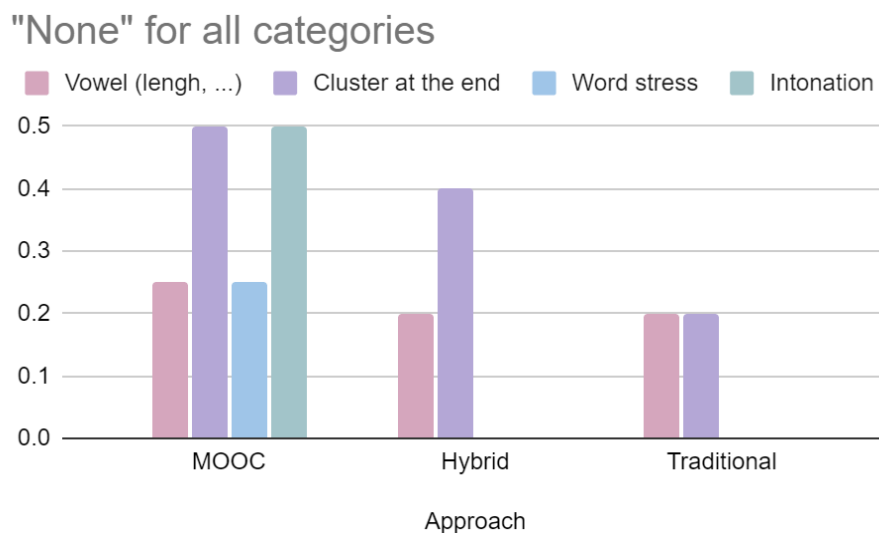


Figure 8. Résultats des personnes ayant eu « *None* » toutes catégories confondues

### 2.3. Synthèse par domaine de compétence

Il est aussi intéressant de se pencher sur les résultats des groupes en fonction des domaines de compétences. Pour obtenir les graphiques de cette section, un autre ratio a été appliqué pour donner un ordre d'idée plus précis des tendances révélées ici. Ce calcul est donc de multiplier par 0,5 le nombre de « *Small* » obtenu pour chaque groupe et de multiplier par 1 le nombre de « *Major* » obtenu pour chaque groupe. Ceci dans le but d'amplifier les tendances dans le souci d'une lecture plus agréable.

#### 2.3.1. Segmental

Au niveau segmental, nous retrouvons le travail effectué sur les voyelles (et particulièrement les voyelles longues) à la figure 9, ainsi que l'agglutination de consonne (*consonant cluster*) à la fin des mots à la figure 10.



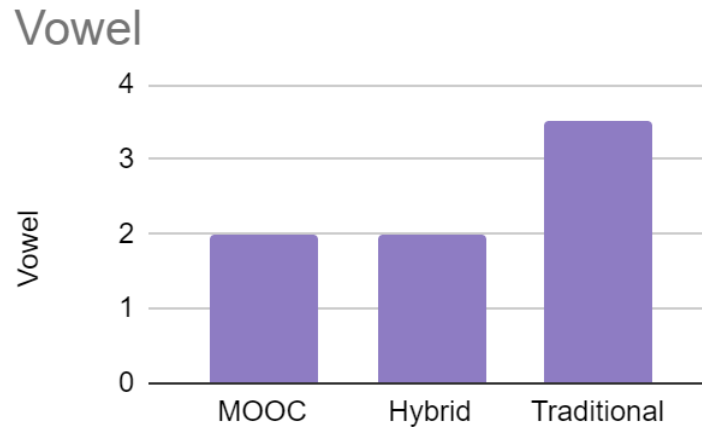


Figure 9. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : les voyelles

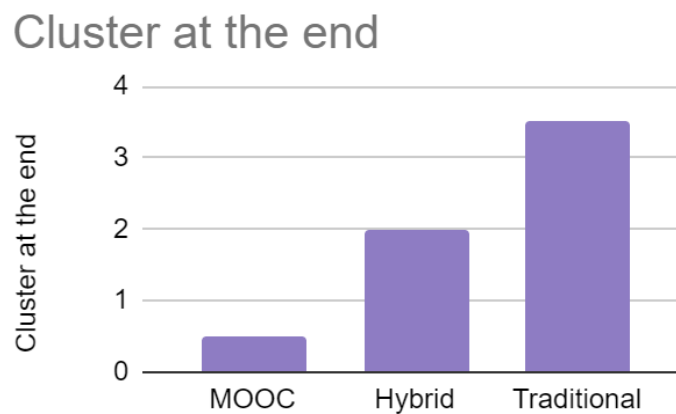


Figure 10. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : l'agglutination de consonne (*consonant cluster*)

Nous voyons clairement que, selon ces graphiques, l'enseignement dit traditionnel fournit de meilleurs résultats dans l'acquisition et la mise en pratique de certains éléments segmentaux de la prononciation de l'anglais.

### 2.3.2. Supra-segmental

Au niveau supra-segmental, nous retrouvons le travail effectué sur le stress à la figure 11, ainsi que l'intonation des phrases à la figure 12.

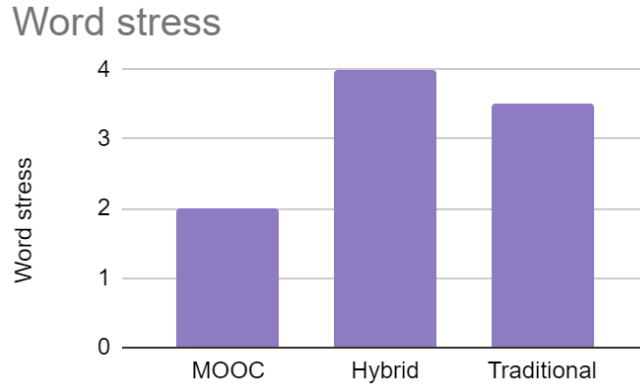


Figure 11. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : le stress

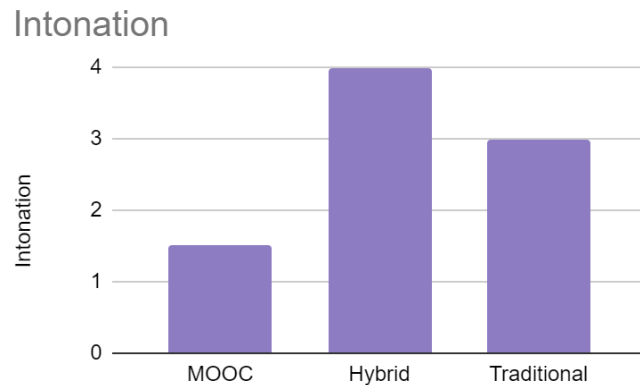


Figure 12. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : l'intonation

Contrairement aux éléments segmentaux, il est évident d'après ces graphiques que l'approche pédagogique hybride présente des avantages supérieurs en ce qui concerne l'acquisition et l'application de certains éléments supra-segmentaux dans la prononciation de l'anglais.

Nous pouvons en conclure que chaque type d'enseignement a des avantages et des inconvénients en fonction de son objectif pédagogique.

L'enseignement dit traditionnel semble mieux performer au niveau segmental, c'est à dire pour enseigner la prononciation des voyelles et de l'agglutination de consonne (*consonant cluster*).

L'enseignement hybride paraît mieux réussir au niveau supra segmental (stress dans les mots et dans les phrases et l'intonation).

Quant à l'apprentissage par le MOOC, cette méthodologie présente des résultats consistants dans toutes les catégories.

### ***3. Synthèse par données annexes***

Le tableau d'analyse des données annexes des groupes (cf. Annexe 3) liste les points forts et les points faibles de chacune des approches fondées sur les observations de classe, les messages sur les forums et les retours des apprenants en face à face.

Très rapidement, nous remarquons que les abandons sont plus nombreux avec l'enseignement uniquement en ligne du MOOC. Durant notre étude nous avons eu 60% d'abandon pour ce cours soit 5/13, quand Eduscol<sup>15</sup> place la moyenne à 90 %. Malgré ce nombre élevé, le taux d'abandon est donc moins élevé que la moyenne générale.

Mais cette information est à nuancer avec le fait que cet enseignement est gratuit et non les 2 autres. La pression financière étant un des aspects motivants comme dans toute autre activité. Nous nous rendons compte aussi que plus l'enseignant est présent dans le cours, plus la relation enseignant-apprenants est forte et cela se reflète dans nos résultats ici.

Enfin, nous pouvons voir que dans les trois méthodes, la relation aux autres apprenants semble être un point clef pour le bon déroulement du suivi des cours comme le soulignent Jitpaisarnwattana et al. (2021). Cette relation entre pairs impacterait le rendu des devoirs et l'accomplissement des activités et donc in fine les résultats finaux.

### ***4. Analyses des données du point de vue relationnel***

Il est bon de rappeler que l'échantillon de l'étude clinique est de 14 personnes et n'est donc pas assez représentatif d'une tendance globale qui puisse être discutée avec certitude.

Cela étant dit, une tendance se démarque nettement dans les résultats de données primaires et annexes : le manque de relations entre apprenants dans le groupe MOOC pourrait bien être à l'origine des résultats que nous avons pu observer.

---

<sup>15</sup><https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/8434/8434-195-p50.pdf>

#### ***4.1. La relation apprenants-apprenants***

Ce type de relations est actuellement très étudié au sein de l'équipe du MOOC, en effet nous recherchons toutes les opportunités pour mettre en lien les apprenants entre eux pour développer de la dynamique et de la cohésion de groupe.

Par exemple, pour l'instant le nombre de fils de discussion dans les forums, c'est-à-dire les réponses de la part des autres apprenants, est assez faible mais un de nos buts à très court terme est de renforcer ces conversations pour créer du lien et le sentiment d'appartenance si important dans l'autoformation.

#### ***4.2. La relation apprenants-enseignants ou apprenants-mentors***

Comme l'ont décrit Jitpaisarnwattana et al. (2021), la relation apprenant-enseignant ou apprenant-mentor est également une relation pilier de l'apprentissage : en effet elle donne confiance à l'apprenant, confiance en ses capacités et également dans le contenu du cours. Grâce à cette connexion, l'étudiant se sent généralement plus à l'aise pour poser des questions et demander des explications. Malheureusement, ce type de relation se fonde beaucoup sur l'instantanéité des échanges, or dans un MOOC ouvert au monde entier, il est rare que les mentors soient disponibles en temps réel pour échanger.

Dans le MOOC : *English Pronunciation in a Global World*, nous essayons de maximiser cette relation. Pour cela, nous avons mis l'accent sur la diversité géographique et langagière des mentors pour avoir toujours une personne disponible en quelques heures minimum afin de répondre aux questions des apprenants.

#### ***4.3. La relation entre l'apprenant et le numérique***

C'est une relation que j'ai très peu explorée dans ce mémoire. Premièrement car aucun apprenant ne l'a mentionnée dans les données "libres" obtenues et deuxièmement car les technologies changent si vite que les articles me semblent très vite désuets.

Je pense tout de même que cette relation est importante, il est nécessaire que l'apprenant puisse rapidement prendre en main la plateforme numérique et que celle-ci lui semble conviviale et facile d'utilisation. L'outil doit donc être simple à manipuler, tout en répondant à la complexité des besoins de l'apprenant.

## **Chapitre 11. Les solutions envisageables et les avancées technologiques**

L'autoformation en ligne pourrait bénéficier d'une réflexion autour de différents nouveaux leviers pour la motivation dans l'apprentissage, comme la gamification et les nouvelles avancées technologiques. Ces dernières apportent des solutions innovantes et particulièrement pertinentes à certains problèmes soulignés par l'étude clinique.

### ***1. Gamification et contact social via le numérique***

La gamification ou ludification est la création de cours en utilisant les logiques appliquées aux jeux vidéo. C'est une manière qui est utilisée par plusieurs plateformes d'apprentissage des langues en ligne comme Duolingo ou Babbel. C'est une méthode qui demande une réflexion à tous les niveaux, pour rester cohérente tout au long de la formation. Elle est particulièrement utile pour renforcer la motivation extrinsèque et l'engagement.

#### ***1.1. Sentiment de progression***

Il existe dans les jeux vidéo plusieurs stratégies pour donner au joueur l'impression de progression. Dans certains jeux vidéo, le joueur peut trouver une « barre d'avancement » de sa quête. Cette barre lui permet de connaître sa position dans l'histoire ou le niveau du jeu. Dans d'autres, il « débloque » des niveaux ou des lieux qui vont lui permettre de progresser dans l'histoire. Un autre aspect de la gamification est la collecte d'objets : le joueur peut gagner des badges ou des capacités. Tous ces ajouts permettent au joueur de connaître et d'aider sa progression dans le jeu, et ainsi de rester motivé dans son jeu et de toujours visualiser le but du jeu. Il me semble très pertinent de reprendre les idées et codes de la gamification pour les appliquer aux plateformes d'apprentissage où l'apprenant est le joueur ajoutant même un côté ludique à l'apprentissage

Duolingo, par exemple, a déjà implémenté une barre d'avancement en haut des exercices (figure 13 en haute) ou a permis à l'apprenant de débloquer des badges et d'avoir accès à un classement (figure 14) et ainsi à de nouveaux exercices. (Jasmine Bilham, 2021)

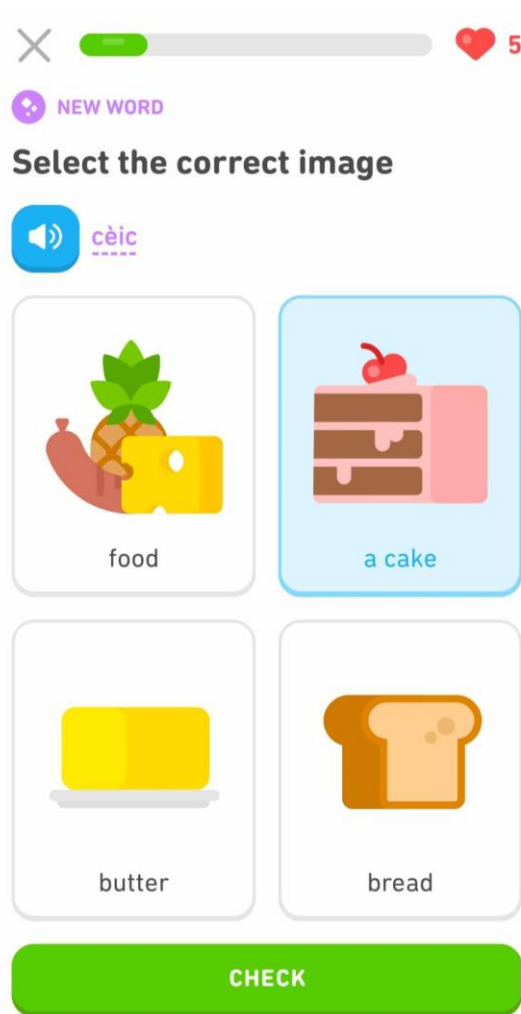


Figure 13. Capture d'écran d'une page d'exercice de Duolingo prise le 07/08/2023



Figure 14. Capture d'écran de la page de badge de Duolingo prise le 07/08/2023

Ces changements pourraient être implémentés dans le MOOC : » *English Pronunciation in a Global World* » et permettraient aux apprenants de conserver une certaine motivation extrinsèque et une envie de continuer le reste de « l'aventure » c'est-à-dire le reste du cours.

### **1.2. Relations sociales, effet de groupe et challenges**

Comme l'étude l'a mis en évidence, il y a un lien entre relation sociale et réussite dans l'autoformation en ligne.

La créatrice du MOOC en était déjà très consciente et c'est pourquoi elle a cherché à établir une forte présence dans le forum tout au long de la formation. Malgré tout, le sentiment d'appartenance au groupe est moins fort dans le « Groupe MOOC » que dans le « Groupe Classe Traditionnelle » et « Groupe Hybride ». C'est pourquoi, il faudrait, à mon avis, opter pour plus de travail en petits groupes ou sous-groupes, afin de renforcer les relations sociales entre les apprenants.

L'effet de groupe est un autre effet positif, s'il est bien maîtrisé comme l'a montré notre étude, les individus appartenant à un petit groupe soudé ont plus tendance à faire leurs devoirs à temps et à mieux préparer leurs présentations. Recréer ce sentiment de « pression des pairs » de manière raisonnée au sein du MOOC serait une addition intéressante à la formation. Il n'est évidemment pas question de créer un sentiment compétitif ou un climat tendu, mais plutôt une émulation entre pairs, entraînant une entente et une entraide entre apprenants, cela leur permettrait de se sentir plus impliqués dans leur apprentissage et dans l'apprentissage des autres.

Utiliser la gamification dans le MOOC, va favoriser les interactions au sein du groupe, en introduisant par exemple des “challenges” entre mini-groupes avec des classements.

### **1.3. Rappels**

Enfin après avoir travaillé sur la motivation extrinsèque de l'apprenant et son sentiment d'appartenance à un groupe, il existe un autre ressort, très utilisé par la plateforme Duolingo : les rappels. Ce sont des notifications push ou courriels de relances. (Voir figure 15) (Jasmine Bilham, 2021)

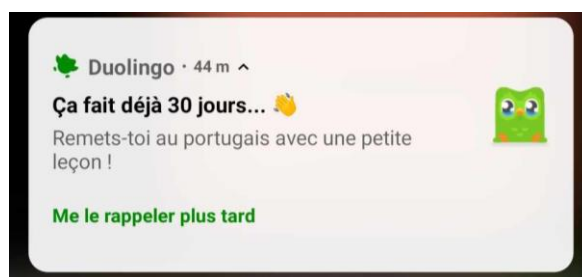


Figure 15. Capture d'écran d'une notification push de Duolingo prise le 07/08/2023

Un des risques majeurs dans l'autoformation est la perte de motivation qui va jusqu'à entraîner l'arrêt de la formation. Un peu comme un ami qui vous demanderait pourquoi vous n'êtes pas en classe, les rappels par email sont là pour vous remotiver à reprendre la formation. Ces petits rappels peuvent renforcer l'engagement et le retour des apprenants sur la plateforme. Il serait intéressant de mesurer l'impact de ces emails pour trouver un équilibre entre l'aspect positif des rappels et l'agacement de l'apprenant face à eux.

## ***2. Intelligence artificielle et algorithme***

Face à la montée en puissance des intelligences artificielles (IA), il est essentiel, à mon sens, de regarder comment nous pourrions les intégrer dans l'autoformation.

Il est important de noter que tous les exemples donnés dans cette partie ont été tirés uniquement de l'IA « ChatGPT » pour des raisons d'accessibilité et de gratuité (au sens monétaire). En aucun cas, dans mes propos, je ne fais l'apologie de cette IA en particulier.


### ***2.1. Génération d'exercices adaptés***

Une remarque qui a été faite dans notre étude clinique est l'adaptabilité des exercices aux problèmes des apprenants et à leurs besoins dans leurs apprentissages : certains veulent apprendre une prononciation particulière, d'autres veulent plus d'un certain type d'exercices ou encore plus d'exercices correspondant à leur niveau langagier, le MOOC n'ayant pas de niveau minimum requis. Une IA peut facilement générer des exercices en prenant en compte les demandes de chaque apprenant (comme nous pouvons le voir dans la figure 16 où l'apprenant s'enquière de la prononciation des voyelles TRAP).

Cela peut être également une ressource utile pour les enseignants qui peuvent choisir, d'adapter, ou de créer des exercices à partir de ces suggestions, contribuant ainsi à la création d'une vaste base de données classée par critères en fonction des notions et du niveau grâce à des tags. Cette approche nous offre une plus forte garantie que l'apprenant reste engagé sur la plateforme, et évite aussi le risque qu'il aille directement obtenir ses exercices directement via ChatGPT ou une autre IA.



CL Create an exercise to help me pronounce the TRAP vowel

 Of course! Here's a simple exercise to help you practice and improve your pronunciation of the TRAP vowel sound (as in "cat" or "trap") in English:

**Word Repetition Exercise:**

1. Choose a set of words that contain the TRAP vowel sound. Here are a few examples: cat, trap, bat, map, apple, black, dance, stamp.
2. Take each word one by one and follow these steps:
  - a. Say the word slowly and focus on the TRAP vowel sound.
  - b. Repeat the word multiple times, exaggerating the TRAP sound.
  - c. Gradually increase your speed while maintaining clarity.
3. Challenge yourself by saying the words in different contexts or making up short sentences using these words.

**Recording and Playback:**

1. Use a recording device (phone or computer) to record yourself saying the words from the exercise.
2. Listen to the recording and compare it to a native speaker's pronunciation. Pay attention to the clarity of the TRAP vowel sound.

**Tongue Position Visualization:**

1. Stand in front of a mirror and watch your mouth as you pronounce the TRAP sound.
2. While saying the sound, visualize the correct tongue position: slightly lowered and relaxed in the mouth.

**Practice Sentences:**

1. Create sentences that include words with the TRAP vowel sound. For example:
  - "The black cat jumped over the fence."
  - "I put the stamp on the envelope."
2. Repeat the sentences multiple times, focusing on clear and accurate pronunciation of the TRAP sound.

Remember, consistent practice and a keen ear for the sound will help you refine your pronunciation over time. Enjoy the process of improving your English pronunciation!


 Regenerate

Figure 16. Capture d'écran d'une conversation avec Chat GPT prise le 07/08/2023

En effet, il n'est pas question de laisser tous les exercices aux mains de l'IA mais de d'utiliser cette possibilité comme un « coup de pouce » pour offrir à l'apprenant un

accès à autant d'exercices dont il a besoin. Le mentor a bien sûr son rôle à jouer en aidant l'apprenant dans la familiarisation et les créations des commandes que l'apprenant pourrait demander à l'IA. En effet, dialoguer avec une IA peut demander un temps d'apprentissage ou de réflexion que l'apprenant ne possède pas. Si l'apprenant n'est pas conseillé dans ce sens, nous courrons de nouveau le risque de ralentir voire annuler sa motivation et de le perdre.

## ***2.2. Agent conversationnel***

Une IA peut aussi servir de « compagnon de travail » ou d'agent conversationnel, dans le sens d'une présence aidante qui pourrait répondre aux questions de l'apprenant, l'encourager et lui proposer d'autres sortes d'explications face aux difficultés de l'apprenant : en lui donnant par exemple des explications spécifiques relatives à sa langue native et/ou dans sa langue native si besoin. Par exemple cette IA peut expliciter des concepts importants en faisant des parallèles entre deux langues : La figure 17 présente la requête d'un apprenant concernant la différence entre le son « th » et « z », entre le français et l'anglais.



Hey! What's the differences between the 'th' sound in English and the 'z' sound in French? Make it less than 100 words.



The 'th' sound in English (as in "this" or "think") is made by placing the tongue between teeth. The 'z' sound in French (as in "zéro" or "zoo") involves vocal cord vibration with a relaxed tongue. English 'th' doesn't exist in French, and French 'z' lacks the distinct tongue positioning of English 'th.'

Figure 17. Capture d'écran d'une conversation avec Chat GPT prise le 07/08/2023

Cela étant dit, une IA ne remplacera jamais la présence d'un enseignant et la relation apprenant-enseignant. Mais elle peut permettre à l'apprenant de se sentir secondé dans son apprentissage et d'obtenir des réponses instantanées à chacune des questions sans devoir chercher lui-même sur le web et potentiellement recevoir des réponses non adaptées à ses connaissances ou à son niveau de la phonétique anglaise. Par exemple, dans la figure

18, cette IA peut expliquer en quelques mots et avec des exemples des notions difficiles comme l'accent rhotique en anglais.

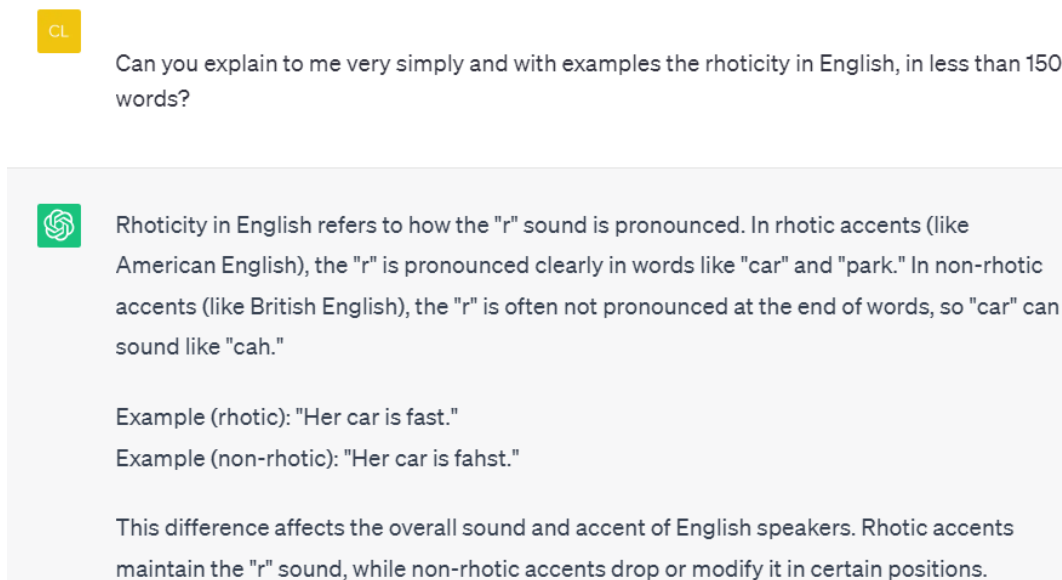


Figure 18. Capture d'écran d'une conversation avec Chat GPT prise le 07/08/2023

### **3. *Traitement automatique des langues (TAL)***

Selon les apprenants de l'étude et certains « *posts* » vus sur les forums du MOOC, le premier problème des apprenants viendrait du fait qu'ils n'ont pas de retour d'information sur leur prononciation. Il est vrai que c'est un problème de taille car si l'erreur n'est pas découverte tôt elle pourra se fossiliser et donc être beaucoup plus difficile à corriger par la suite. Il n'existe, encore, aucune forme de technologie pouvant dans un premier temps déceler une erreur puis permettant à l'apprenant de la corriger. Une réflexion autour de la reconnaissance vocale et de la correction instantanée me semble pertinente car elle pourrait certainement amener à des avancements majeurs dans le domaine de l'apprentissage de la prononciation des langues.

## Conclusion

L'objectif de ce mémoire a été de présenter l'étude clinique menée au cours de mon stage de Master 2 DILIPEM. Cette réflexion gravite autour des notions de motivation, d'engagement et d'autonomie de l'apprenant au sein d'une autoformation. Pour cela, je me suis appuyée sur le MOOC « *English Pronunciation in a Global World* » créé par Laura RUPP, ma tutrice de stage. Ce MOOC a pour but d'améliorer les compétences de prononciation anglaise d'un locuteur non-anglophone, en termes d'intelligibilité, de compréhensibilité et de crédibilité. L'étude s'est portée plus spécifiquement sur le cas d'apprenants sinophones. Après examen minutieux des données obtenues durant l'étude clinique, Laura RUPP et moi-même avons analysé les résultats qui ont ouvert des pistes de réflexion pour la suite de la recherche et de celle du MOOC.

Dans le cadre de l'étude, nous avons entrepris un voyage visant à explorer en profondeur un sujet complexe. L'objectif était clair : examiner l'efficacité d'un MOOC.

Je vais revenir sur les éléments clés de notre étude clinique en soulignant à la fois ses limites, nos accomplissements et les opportunités d'amélioration.

Nous avons suivi un processus rigoureux recueillant des données spécifiques et analysant les résultats avec soin. Les conclusions obtenues sont encourageantes. Néanmoins nous reconnaissons les limites et biais inhérents à notre méthodologie : la taille de l'échantillon, la durée de l'observation et d'autres facteurs ont inévitablement eu un impact sur nos conclusions. Dans un même temps, ces limitations ne font que renforcer la nécessité de poursuivre nos efforts pour comprendre pleinement l'efficacité des MOOCs. Il est évident que cette étude ne représente qu'un premier pas dans un domaine de recherche prometteur.

Cette recherche met en lumière des pistes de stratégies didactiques à mettre en place dans une autoformation via un MOOC. Voici certaines des pistes que je recommande d'explorer : envisager la personnalisation du contenu, l'intégration de méthodes d'enseignement actives, l'insertion de plus de gamification et l'utilisation d'IA spécialisée ; renforcer les connexions entre les apprenants pour former des groupes de travail virtuels ; améliorer la rétroaction des instructeurs. Ces suggestions visent à accroître l'engagement des apprenants, à favoriser la rétention des connaissances et à offrir une expérience d'apprentissage plus enrichissante.

Ces pistes sont des axes d'amélioration pour le MOOC et elles peuvent également être étendues à d'autres programmes d'apprentissage en ligne.

Il est crucial de reconnaître que notre recherche ne répond pas à toutes les questions. Elle soulève plutôt de nouvelles interrogations et incite à une étude plus vaste sur un échantillon d'apprenants plus large, plus diversifié et une période d'observation plus longue.

Il me semble aussi important de continuer à explorer l'utilisation des nouvelles technologies et techniques d'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage au sein d'un MOOC.

Pour conclure, cette étude clinique représente donc la synthèse de mon parcours en Master DILIPEM, tout en étant un point de départ vers de nouvelles réflexions et avancées dans le domaine de l'autoformation.

Je tiens à exprimer ma gratitude d'avoir eu l'opportunité de travailler sur ce sujet passionnant. Cette étude clinique a été une expérience enrichissante qui m'a permis de développer mes compétences en recherche.

Je suis profondément optimiste quant à l'avenir de ce sujet de recherche, du développement du MOOC et de son déploiement dans d'autres langues et d'autres universités.

En fait, cela pourrait bien être le point de départ pour une future thèse : une aventure qui me permettrait de continuer de travailler sur ce sujet, d'implémenter certaines pistes d'amélioration que nous avons commencées à explorer et de contribuer à l'évolution de l'éducation en ligne.

## Bibliographie

André-Jacques Deschênes & Martin Maltais. (2006). *Formation à distance et accessibilité*.

Québec : Télé-université.

Andrew Ng & Jennifer Widom. (s. d.). *Origins of the Modern MOOC (xmooc)*. Consulté

26 avril 2023, à l'adresse <http://www.robotics.stanford.edu/~ang/papers/mooc14-OriginsOfModernMOOC.pdf>

Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 155-159.

<https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0156>

Blanchet Philippe. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.

Blanco, Á. F., García-Peñalvo, F. J., & Sein-Echaluce, M. (2013). A methodology proposal for developing adaptive cMOOC. *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality*, 553-558.

<https://doi.org/10.1145/2536536.2536621>

Boutet Josiane. (1997). *Langage et société*. Seuil.

Brulard-Carr Inès, Carr Philip, Durand Jacques linguiste, & Navarro Sylvain. (2015). *La prononciation de l'anglais contemporain dans le monde : Variation et structure / [sous la direction de] Inès Brulard, Philipp Carr, Jacques Durand ; avec la collaboration de Sylvain Navarro (responsable du DVD)*. Presses universitaires du Midi.

*Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.

*Volume complémentaire - Conseil de l'Europe*. (s. d.).

Cao, W., Hu, L., Li, X., Li, X., Chen, C., Zhang, Q., & Cao, S. (2021). Massive Open Online Courses-based blended versus face-to-face classroom teaching methods for fundamental nursing course. *Medicine*, 100(9), e24829.

<https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024829>

- Carré, P., & Jeunesse, C. (2013). Autoformation 2.0—Autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social. In *Renforcer l'autoformation : Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Chronique sociale. <https://hal.parisnanterre.fr/hal-01489034>
- Castellanos-Reyes, D. (2021). The dynamics of a MOOC's learner-learner interaction over time : A longitudinal network analysis. *Computers in Human Behavior*, 123, 106880. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106880>
- Cisel, M. (2015). Réponses aux détracteurs de l'enseignement en ligne. *Cités*, 63(3), 99-108. <https://doi.org/10.3917/cite.063.0099>
- Cisel, M., & Bruillard, É. (2013). Chronique des MOOC. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*. <https://hal.science/hal-01670296>
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 61-84. <https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0061>
- Cobast, É. (2014). *Les mots qui étonnent* (p. 93-122). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-mots-qui-ont-fait-2013--9782130588443-p-93.htm>
- Compared with face-to-face instruction, why MOOCs are better (left) or...* (s. d.). ResearchGate. Consulté 24 juillet 2023, à l'adresse [https://www.researchgate.net/figure/Compared-with-face-to-face-instruction-why-MOOCs-are-better-left-or-worse-right\\_fig4\\_335073279](https://www.researchgate.net/figure/Compared-with-face-to-face-instruction-why-MOOCs-are-better-left-or-worse-right_fig4_335073279)
- De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>
- Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>

- Deschênes, A. J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1(1), 9-25.
- Engel, P. (2014). Les Moocs : Des drones pour l'université ? *Le Débat*, 180(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/deba.180.0179>
- Gamification in MOOC*. (s. d.). <https://doi.org/10.1145/2669711.2669902>
- Gimson Alfred Charles. (1989). *An Introduction to the Pronunciation of English* / A. C. Gimson (4th ed. rev. by Susan Ramsaran). Edward Arnold.
- Harrington, M., & Levy, M. (2001). CALL begins with a “C” : Interaction in computer-mediated language learning. *System*, 29(1), 15-26. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00043-9)
- Henderson Alice. (2010). *English pronunciation : Issues and practices (EPIP) : proceedings of the first international conference : [held at the Université of Savoie from June 3 to 5, 2009]* / Alice Henderson (ed.). Université de Savoie, UFR Lettres, langues, sciences humaines, Laboratoire Langages, littératures, sociétés.
- Höfler, E., Kopp, M., & Ebner, M. (2014). *How to MOOC? – A pedagogical guideline for practitioners*. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-14-030>
- Jitpaisarnwattana, N., Reinders, H., & Darasawang, P. (2021). Learners' Perspectives on Interaction in a Language MOOC. *JALT CALL Journal*, 17(2), 158-182. Consulté sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313375.pdf>
- Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue : English Across Cultures*. University of Illinois Press.
- Kahu, E. (2011). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 2011. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kang, O., & Ginther, A. (2017). *Assessment in Second Language Pronunciation*. Taylor & Francis.



- Kang, O., Thomson, R., & Moran Wilson, M. (2018). *Empirical Approaches to Measuring the Intelligibility of Different Varieties of English in Predicting Listener Comprehension*.
- Lee, B. J., & Bailey, J. L. (2023). Assumptions of speaker ethnicity and the effect on ratings of accentedness, comprehensibility, and intelligibility. *Language Awareness*, 32(2), 301-322. <https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2091143>
- Leon Urrutia, M., White, S., Dickens, K., & White, S. (2015, mai). *Mentoring at scale : MOOC mentor interventions towards a connected learning community*. EMOOCs 2015 European MOOC Stakeholders Summit (18/05/15 - 20/05/15). <https://eprints.soton.ac.uk/373982/>
- Levis John M, Derwing Bruce L, & Munro Murray J. (2022). *The evolution of pronunciation teaching and research : 25 years of intelligibility, comprehensibility, and accentedness*. John Benjamins Publishing Company.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire: Vol. 4e éd*. Dunod. <https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-p-27.htm>
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Louis-Lazare Zamenhof. (1887). *Langue Internationale*.
- Ma, W., & Wang, C. (2014). *Learner's Privilege and Responsibility: A Critical Examination of the Experiences and Perspectives of Learners from Chinese Backgrounds in the United States*. IAP.
- Meyer, J.-B. (2017). MOOCs et mobilités étudiantes : Vers une nouvelle circulation des connaissances ? Observations au regard de l'Afrique francophone. *Journal of international Mobility*, 5(1), 75-92. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0075>

- Moisan, A. (2010). *L'autoformation*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0017>
- Nissen, E. (2005a). Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : Son influence sur l'apprentissage. *Savoirs*, 8(2), 87-106. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0087>
- Nissen, E. (2005b). Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : Son influence sur l'apprentissage. *Savoirs*, 8(2), 87-106. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0087>
- Noe, R., Tews, M., & Dachner, A. (2010). Learner Engagement : A New Perspective for Enhancing Our Understanding of Learner Motivation and Workplace Learning. *The Academy of Management Annals*, 4, 279-315. <https://doi.org/10.1080/19416520.2010.493286>
- Ollivier, C. (2007, juin 7). *Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant*. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne. <https://hal.science/hal-02018223>
- Papadopoulou, M. (2021). Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : Une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 48-61. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-06>
- Poellhuber, B., & michelot, florent. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. In *Traité de l'e-Formation des adultes : État de la recherche* (p. 233-262). De Boeck Supérieur. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969926>
- Raffaele Simone. (2014). Est-ce l'avenir de l'enseignement ? *Le Débat*, 180(3), 186-192. <https://doi.org/10.3917/deba.180.0186>
- Riegert, A. (2015). 14. L'éducation numérique peut-elle réduire les inégalités dans l'enseignement supérieur ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 237-253. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0237>

- Rupp, L. (18 mai 2022). *English Pronunciation: Issues & Practices* [Conférence]. EPIP, Grenoble.
- [https://epip7.sciencesconf.org/data/pages/EPIP7\\_Abstracts\\_Booklet\\_May13.pdf](https://epip7.sciencesconf.org/data/pages/EPIP7_Abstracts_Booklet_May13.pdf)
- Schwartz, J. (2008). *D'où nous vient la parole ?* Éditions Le Pommier.
- Simonian, S. (2011). Former et apprendre à distance. *Recherche et formation*, 68, Article 68. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1480>
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English : A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.
- <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667121>
- Testu, F. (1997). Lieury (Alain), Fenouillet (Fabien). —Motivation et réussite scolaire. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 183-183.
- Trécourt, F. (2014). *Les MOOCs, révolution ou gadget ?* 257(3), 10-10.
- <https://doi.org/10.3917/sh.257.0010>
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.10719>
- Tremblay, N. A. (2018a). 4. Les courants de l'autoformation. In *L'autoformation : Pour apprendre autrement* (p. 90-135). Presses de l'Université de Montréal.
- <https://doi.org/10.4000/books.pum.10734>
- Tremblay, N. A. (2018b). 8. Quelques méthodes et techniques. In *L'autoformation : Pour apprendre autrement* (p. 262-310). Presses de l'Université de Montréal.
- <https://doi.org/10.4000/books.pum.10740>
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2021). *Chapitre VII. Les innovations techniques à l'école: Vol. 6e éd.* (p. 105-120). Presses Universitaires de France.
- <https://www.cairn.info/histoire-du-systeme-educatif--9782715407992-p-105.htm>

Truchot, C. (2005). L'anglais comme « lingua franca » : Observations sur un mode de Majoration. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 167-178.

<https://doi.org/10.3917/csl.0501.0167>

Vinet, M.-T. (2015). *Difficultés observées lors de l'apprentissage du français L2 chez des apprenants dont la langue L1 est le chinois mandarin.*

<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3387.3445>

## Sitographie

- About the Faculty—FGW - More about.* (s. d.). Vrije Universiteit Amsterdam. Consulté 7 mai 2023, à l'adresse <https://vu.nl/en/about-vu/faculties/faculty-of-humanities/more-about/about-the-faculty-fgw>
- About Us | MIT OpenCourseWare | Free Online Course Materials.* (s. d.). MIT OpenCourseWare. Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://ocw.mit.edu/about/>
- Centre for Global English.* (s. d.). Vrije Universiteit Amsterdam. Consulté 26 août 2023, à l'adresse <https://vu.nl/en/about-vu/research-institutes/centre-for-global-english>
- Faculties Vrije Universiteit Amsterdam—More about.* (s. d.). Vrije Universiteit Amsterdam. Consulté 7 mai 2023, à l'adresse <https://vu.nl/en/about-vu/more-about/faculties-vrije-universiteit-amsterdam>
- INTELLIGIBILITÉ : Définition de INTELLIGIBILITÉ.* (s. d.). Consulté 26 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/intelligibilit%C3%A9>
- Jasmine Bilham. (2021, juillet 2). *Case Study : How Duolingo Utilises Gamification To Increase User Interest - Raw.Studio.* <https://raw.studio/blog/how-duolingo-utilises-gamification/>
- Specter, M. (1996, avril 14). *Computer Speak;World, Wide, Web : 3 English Words. The New York Times.* <https://www.nytimes.com/1996/04/14/weekinreview/computer-speak-world-wide-web-3-english-words.html>
- What are the top 200 most spoken languages?* (s. d.). Ethnologue. Consulté 18 mars 2023, à l'adresse <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>

## **Sigles utilisés**

MOOC : Massive Open Online Course

VU : Vrije Universiteit Amsterdam

UvA : Université d'Amsterdam

FAD : Formation à Distance

MIT : Massachusetts Institute of Technology

cMOOCs : Connectivism based MOOC

CECRL : Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues

IA : Intelligences Artificielles

TAL : Traitement automatique des langues

## Table des illustrations

|  |    |
|--|----|
| Figure 1. Logo de Vrije Universiteit Amsterdam.....  | 11 |
| Figure 2. Page d'accueil du MOOC.....  | 14 |
| Figure 3. Carte des pays cherchant le plus le mot « MOOC » sur Google .....  | 23 |
| Figure 4. Les cercles de l'anglais selon Kachru (1992) .....   | 31 |
| Figure 5. Résultats globaux de la recherche.....   | 42 |
| Figure 6. Résultats des personnes ayant eu « Major » toutes catégories confondues .....  | 44 |
| Figure 7. Résultats des personnes ayant eu « Small » toutes catégories confondues .....  | 44 |
| Figure 8. Résultats des personnes ayant eu « None » toutes catégories confondues.....  | 45 |
| Figure 9. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : les voyelles .....   | 46 |
| Figure 10. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : l'agglutination de<br>consonne ( <i>consonant cluster</i> ) ..... | 46 |
| Figure 11. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : le stress .....   | 47 |
| Figure 12. Résultats des groupes en fonction des domaines de compétences : l'intonation .....  | 47 |
| Figure 13. Capture d'écran d'une page d'exercice de Duolingo prise le 07/08/2023 .....   | 51 |
| Figure 14. Capture d'écran de la page de badge de Duolingo prise le 07/08/2023 .....   | 51 |
| Figure 15. Capture d'écran d'une notification push de Duolingo prise le 07/08/2023 .....   | 52 |
| Figure 16. Capture d'écran d'une conversation avec Chat GPT prise le 07/08/2023 .....  | 54 |
| Figure 17. Capture d'écran d'une conversation avec Chat GPT prise le 07/08/2023 .....  | 55 |
| Figure 18. Capture d'écran d'une conversation avec Chat GPT prise le 07/08/2023 .....  | 56 |

## **Table des annexes**

|  |    |
|--|----|
| Annexe 1 Grille d'évaluation des enregistrements.....            | 70 |
| Annexe 2 Calcul des notations pour les enregistrements .....     | 71 |
| Annexe 3 Tableau d'analyse des données annexes des groupes ..... | 73 |
| Annexe 4 Formulaire de retour sur enregistrement.....            | 75 |



## Annexe 1

### Grille d'évaluation des enregistrements

|    | Approach    | Vowel (length, ...) | Cluster at the end | Word stress  | Intonation   |
|----|-------------|---------------------|--------------------|--------------|--------------|
| #1 | MOOC        | <i>Small</i>        | /                  | <i>Small</i> | <i>None</i>  |
| #2 | MOOC        | <i>None</i>         | <i>Small</i>       | <i>Small</i> | <i>None</i>  |
| #3 | MOOC        | <i>Major</i>        | <i>None</i>        | <i>Major</i> | <i>Small</i> |
| #4 | MOOC        | <i>Small</i>        | <i>None</i>        | <i>None</i>  | <i>Major</i> |
| #1 | Hybrid      | <i>Small</i>        | <i>Small</i>       | <i>Major</i> | <i>Small</i> |
| #2 | Hybrid      | <i>Small</i>        | <i>None</i>        | <i>Major</i> | <i>Major</i> |
| #3 | Hybrid      | <i>None</i>         | <i>Small</i>       | <i>Small</i> | <i>Small</i> |
| #4 | Hybrid      | <i>Small</i>        | <i>Major</i>       | <i>Major</i> | <i>Major</i> |
| #5 | Hybrid      | <i>Small</i>        | <i>None</i>        | <i>Small</i> | <i>Major</i> |
| #1 | Traditional | <i>Major</i>        | <i>Major</i>       | <i>Small</i> | <i>Small</i> |
| #2 | Traditional | <i>Major</i>        | <i>Major</i>       | <i>Major</i> | <i>Major</i> |
| #3 | Traditional | <i>None</i>         | <i>Small</i>       | <i>Small</i> | <i>Small</i> |
| #4 | Traditional | <i>Major</i>        | <i>None</i>        | <i>Small</i> | <i>Small</i> |
| #5 | Traditional | <i>Small</i>        | <i>Major</i>       | <i>Major</i> | <i>Small</i> |

## Annexe 2

### Calcul des notations pour les enregistrements

| Global results |             |              |              |
|----------------|-------------|--------------|--------------|
|                | <i>None</i> | <i>Small</i> | <i>Major</i> |
| MOOC           | 1.5         | 1.5          | 0.75         |
| Hybrid         | 0.6         | 2            | 1.4          |
| Traditional    | 0.4         | 1.8          | 1.8          |

|              | Approach    | Vowel (length, ...) | Cluster at the end | Word stress | Intonation |
|--------------|-------------|---------------------|--------------------|-------------|------------|
| <i>None</i>  | MOOC        | 0.25                | 0.5                | 0.25        | 0.5        |
| <i>Small</i> | MOOC        | 0.5                 | 0.25               | 0.5         | 0.25       |
| <i>Major</i> | MOOC        | 0.25                | 0                  | 0.25        | 0.25       |
| <i>None</i>  | Hybrid      | 0.2                 | 0.4                | 0           | 0          |
| <i>Small</i> | Hybrid      | 0.8                 | 0.4                | 0.4         | 0.4        |
| <i>Major</i> | Hybrid      | 0                   | 0.2                | 0.6         | 0.6        |
| <i>None</i>  | Traditional | 0.2                 | 0.2                | 0           | 0          |
| <i>Small</i> | Traditional | 0.2                 | 0.2                | 0.6         | 0.8        |
| <i>Major</i> | Traditional | 0.6                 | 0.6                | 0.4         | 0.2        |

*Major :*

| Approach    | Vowel (length, ...) | Cluster at the end | Word stress | Intonation |
|-------------|---------------------|--------------------|-------------|------------|
| MOOC        | 0.25                | 0                  | 0.25        | 0.25       |
| Hybrid      | 0                   | 0.2                | 0.6         | 0.6        |
| Traditional | 0.6                 | 0.6                | 0.4         | 0.2        |

*Small :*

| Approach | Vowel (length, ...) | Cluster at the end | Word stress | Intonation |
|----------|---------------------|--------------------|-------------|------------|
|          |                     |                    |             |            |

|             |     |      |     |      |
|-------------|-----|------|-----|------|
| MOOC        | 0.5 | 0.25 | 0.5 | 0.25 |
| Hybrid      | 0.8 | 0.4  | 0.4 | 0.4  |
| Traditional | 0.2 | 0.2  | 0.6 | 0.8  |

*None :*

| Approach    | Vowel (length, ...) | Cluster at the end | Word stress | Intonation |
|-------------|---------------------|--------------------|-------------|------------|
| MOOC        | 0.25                | 0.5                | 0.25        | 0.5        |
| Hybrid      | 0.2                 | 0.4                | 0           | 0          |
| Traditional | 0.2                 | 0.2                | 0           | 0          |

### Annexe 3

## Tableau d'analyse des données annexes des groupes

|   | Groupe MOOC  | Groupe Hybride  | Groupe Classe Traditionnelle   |
|---|--|---|--|
| Modalité d'enseignement                                 | FAD : Autoformation  | FAD : Classe hybride  | Classe traditionnelle en face à face   |
| Spécialisé pour les difficultés du public               | Non  | Oui   | Oui  |
| Retours des apprenants                                  | Positif<br><i>« I am glad that I have joined this course. I will continue practice to improve my skill. »</i>  | Positif   | Positif  |
| Gratuité  | Oui  | Non   | Non  |
| Relation apprenant-enseignant                           | Faible avec des questions directes<br><i>« I am having difficulties on those words like pore, pour, meat, meet, paws, pole. How can I pronounce them clearly? Hope you could share some advice. Thank you. »</i>   | Medium  | Forte  |
| Rendu des devoirs                                       | Certains ont précisé n'avoir pas participé à certains exercices mais il n'y a eu aucune conséquence  | 2/3 ont tout fait<br>2/3 a presque tout fait<br>1/3 n'a rien rendu du tout  | 4/5 ont tout fait<br>1/5 a presque tout fait   |
| Abandon (en %)  | 60 % pour ce cours (5/13)<br>90 % en moyenne selon Eduscol   | 0%  | 0%   |
| Raison de motivation, de manque de motivation et stress | Connexion avec les autres<br><br><i>« And I'm glad to make friends with online classmates »</i><br><br>Sentiment d'avancer dans la connaissance<br><br><i>« I will continue practice to improve my skill. »</i><br>Mais manque de motivation vu au fait qu'il y a des moins en moins de message poster sur les forums le long des chapitres<br><br>Une certaine frustration de ne pas comprendre et de ne pas être expliqué<br><br><i>« One of the word I found from the list "exaggerate". This is hard for</i> | En forte demande de retour avec l'enseignante à la fin des exercices en ligne.<br><br>Eu plus le temps de faire plus d'exercices.<br><br>Pas d'utilisation de la main pour l'aide au intonation contrairement au groupe Classe Traditionnelle, car c'est l'enseignante qui l'a montré pendant les phases d'exercices. | Une forte connexion et sentiment d'appartenance à un groupe, blague entre eux/ revenir sur des choses dites dans le groupe.<br>Plus de stress pour les moments de passage à l'oral que pour le groupe Hybride. |

|                      |   |                        |                        |
|----------------------|---|------------------------|------------------------|
|                      | <i>me to read it out. I dont know stress should put in where. »</i> |                        |                        |
| Nombre de<br>"Major" | $\frac{3}{4}$ soit 0.75   | $\frac{7}{5}$ soit 1.4 | $\frac{9}{5}$ soit 1.8 |

## Annexe 4

### Formulaire de retour sur enregistrement

#### English pronunciation feedback form

|                      |       |                       |
|----------------------|-------|-----------------------|
| Name of the speaker: | Date: | Name of the assessor: |
|----------------------|-------|-----------------------|

#### General assessment of your English pronunciation

##### Circle as applicable

- 1= There is still much work to be done. You have features in your English pronunciation that impede communication. The listener needs to ask for repetition and verification in order to hear what you are saying.
- 2= Your English pronunciation is 'weak'. Speech is reasonably intelligible, but significant listener effort is required.
- low 3= Your English pronunciation is good. You can hear a few non-standard features (e.g. from your native language) but this isn't distracting. There are no problems understanding what you are saying.
- 4= Your English pronunciation is very good. Speech is fully intelligible.

#### Assessment of Top-10 features      WL = Word List; RP = Reading passage

|   | + adequate<br>+/- variable<br>- needs<br>improvement/adjustment | Examples of features<br>in the WL and the<br>RP | Comments |
|---|---|---|----------|
| 1 The pronunciation of r ( <i>heart</i> )   |   |   |          |
| 2 Word stress ( <i>anonymo<u>s</u></i> )  |   |   |          |
| 3 Vowel length ( <i>bad-bat</i> ) ( <i>ship-sheep</i> )   |   |   |          |
| 4. Tricky vowels: TRAP [æ] ( <i>bad-bed</i> )   |   |   |          |
| British vs American features<br>- [ɑ:] vs [æ] in words of the type <i>dance, half</i><br>- Yod dropping: <i>during</i> vs <i>during</i><br>- Tapping: <i>water</i> vs <i>wadder</i>   |   |   |          |
| 5 Tricky consonants:<br>- aspiration ( <i>c<sup>h</sup>old-gold</i> )<br>- [θ] ( <i>faith-face</i> ), [ð] ( <i>brother</i> )<br>- [s], [ʃ] ( <i>ship</i> ) [tʃ] ( <i>match-mats</i> ), [dʒ] ( <i>edge</i> )<br>- [v] and [f] ( <i>very-ferry</i> )<br>- consonant clusters ( <i>Spain</i> )<br>- other consonantal features |   |   |          |
| 6 Spelling<br>- silent letters ( <i>psalm, clim<u>b</u>, half</i> )<br>- unexpected vowels (e.g. in BrE: <i>w<u>a</u>nt, w<u>a</u>sh, Australia</i> □ LOT [ʊ]) ( <i>draw, call, war</i> □ THOUGHT [ɔ:] not PALM [ɑ:])   |   |   |          |
| 7 Tricky vowels: STRUT [ʌ] ( <i>some, mother, country</i> )   |   |   |          |
| 8 Other tricky vowels: FOOT [ʊ] ( <i>book, stood</i> ), NURSE [ɜ:] ( <i>bird, heard</i> )   |   |   |          |
| 9 Tricky vowels: FACE [eɪ] & GOAT [əʊ]  |   |   |          |
| 10 Natural Speech<br>- vowel reduction ( <i>participants</i> --> <i>puhtɪcipuhnts</i> )<br>- linking ( <i>laugh about</i> □ <i>lau/fabout</i> )<br>- intonation   |   |   |          |

|         |  |  |  |
|---------|--|--|--|
| - pitch |  |  |  |
|---------|--|--|--|

What I like about your English accent is .....

What I would suggest that you adjust/improve/manipulate/extend/use more consistently/attempt/work on..... in your English pronunciation is ..... and ..... (choose two of the above features) ..... in your second recording because (give reason) .....

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introduction .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>PARTIE 1 - DESCRIPTIF DU CONTEXTE .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>Chapitre 1. <i>Vrije Universiteit Amsterdam</i> (Université Libre d'Amsterdam) .....</b>      | <b>11</b> |
| <b>Chapitre 2. Histoire du MOOC : <i>English Pronunciation in a Global World</i>.....</b>        | <b>12</b> |
| 1. Motivation et mise en place.....  | 12        |
| 2. Explication du contenu du MOOC .....  | 13        |
| 3. Avenir du MOOC.....   | 14        |
| <b>Chapitre 3. Missions et problématique .....</b>   | <b>16</b> |
| 1. Missions au sein du MOOC .....  | 16        |
| 2. Problématique.....  | 17        |
| <b>PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE .....</b>  | <b>18</b> |
| <b>Chapitre 4. Formation à distance : Enseignement en ligne &amp; autoformation .....</b>        | <b>19</b> |
| 1. Historique des FAD.....   | 19        |
| 2. Autoformation en ligne .....  | 19        |
| <b>Chapitre 5. Les MOOCs.....</b>  | <b>21</b> |
| 1. Petit historique.....   | 21        |
| 2. Des critiques divergentes et l'utilisation en Afrique .....                                   | 22        |
| <b>Chapitre 6. Motivation, autonomie et engagement dans un MOOC .....</b>                        | <b>24</b> |
| 1. Motivation et engagement .....  | 24        |
| 2. L'autonomie dans l'autoformation à distance .....   | 26        |
| 3. cMOOC .....   | 27        |
| <b>Chapitre 7. Intelligibilité, compréhension, crédibilité et accent dans l'anglophonie.....</b> | <b>29</b> |
| 1. Intelligibilité, compréhension, crédibilité et glottophobie.....                              | 29        |
| 2. Accents dans l'anglophonie.....   | 30        |
| <b>Chapitre 8. Erreurs communes des sinophones .....</b>   | <b>32</b> |
| <b>PARTIE 3 - ETUDE CLINIQUE ET ANALYSE.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>Chapitre 9. Mise en place de l'étude clinique .....</b>                                       | <b>35</b> |
| 1. Public.....   | 35        |
| 2. Méthodologie de recueil des données.....  | 36        |
| 3. Création des formations.....  | 37        |
| 3.1. La progression de la formation.....   | 37        |
| 3.2. Les biais introduits .....  | 38        |
| 4. Déroulé des formations .....  | 38        |
| <b>Chapitre 10. Traitements et Analyses des données .....</b>                                    | <b>40</b> |
| 1. Traitements des données .....   | 40        |
| 1.1. Catégories choisies.....  | 40        |
| 1.2. Grille de notation .....  | 40        |
| 1.3. Uniformisation des données .....  | 41        |
| 1.4. Autres données .....  | 41        |
| 2. Observation et analyse des données .....  | 42        |
| 2.1. Synthèse globale .....  | 42        |
| 2.2. Synthèse par notation .....   | 43        |
| 2.3. Synthèse par domaine de compétence.....   | 45        |
| 3. Synthèse par données annexes.....   | 48        |
| 4. Analyses des données du point de vue relationnel .....  | 48        |



|  |           |
|--|-----------|
| 4.1. La relation apprenants-apprenants.....  | 49        |
| 4.2. La relation apprenants-enseignants ou apprenants-mentors .....                  | 49        |
| 4.3. La relation entre l'apprenant et le numérique.....                              | 49        |
| <b>Chapitre 11. Les solutions envisageables et les avancées technologiques .....</b> | <b>50</b> |
| 1. Gamification et contact social via le numérique.....                              | 50        |
| 1.1. Sentiment de progression .....  | 50        |
| 1.2. Relations sociales, effet de groupe et challenges.....                          | 52        |
| 1.3. Rappels.....  | 52        |
| 2. Intelligence artificielle et algorithme.....                                      | 53        |
| 2.1. Génération d'exercices adaptés .....  | 53        |
| 2.2. Agent conversationnel.....  | 55        |
| 3. Traitement automatique des langues (TAL).....                                     | 56        |
| <b>Conclusion .....</b>  | <b>57</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>   | <b>59</b> |
| <b>Sitographie .....</b>   | <b>66</b> |
| <b>Sigles utilisés.....</b>  | <b>67</b> |
| <b>Table des illustrations.....</b>  | <b>68</b> |
| <b>Table des annexes .....</b>   | <b>69</b> |
| <b>Table des matières .....</b>  | <b>77</b> |

**MOTS-CLÉS** : Intelligibilité, phonétique anglaise, MOOC, Sinophones, Formation hybride

## RÉSUMÉ

En 1887, Zamenhof dans son livre « Langue Internationale. Préface et manuel complet », propose une nouvelle langue universelle : L'Espéranto. Cependant, c'est l'anglais qui deviendra la « Lingua franca » mondiale. Mon mémoire et mon stage de Master 2 DILIPEM, effectué à *Vrije Universiteit Amsterdam*, se sont orientés sur le MOOC « *English Pronunciation in a Global World* ». J'y explore les stratégies didactiques pour favoriser l'intelligibilité des locuteurs sinophones parlant en anglais.

Mon mémoire se structure en trois parties : la première décrit mon stage et présente le projet MOOC, la deuxième explore les concepts clés liés à l'apprentissage en ligne, en mettant en avant les enjeux liés à l'intelligibilité pour les apprenants sinophones en anglais. La troisième partie porte sur mon étude clinique, en proposant des solutions et des stratégies didactiques pour favoriser l'intelligibilité dans ce contexte.

**KEYWORDS** : Intelligibility, English phonetics, MOOC, Chinese speaker, Hybrid training

## ABSTRACT

In 1887, Zamenhof, in his book “International Language, Preface and Complete Manual”, proposed a new universal language: Esperanto. However, it is English that will become the “Lingua franca” worldwide. My thesis and my internship of Master 2 DILIPEM, carried out at *Vrije Universiteit Amsterdam*, were oriented on the MOOC “*English Pronunciation in a Global World*”. I explore didactic strategies to promote the intelligibility of Chinese speakers speaking English.

My thesis is structured in three parts: the first describes my internship and presents the MOOC project, the second explores the key concepts related to online learning, highlighting the issues related to intelligibility for Chinese-speaking English learners. The third part focuses on my study, proposing didactic solutions and strategies to promote intelligibility in this context.

