

**Apprentissage du français langue étrangère,
A partir de la proposition méthodologique de
Paul Rivenc sur *L'auto-apprentissage personnalisé*
Quelques perspectives pour un environnement multimédiatisé.**

Nicole Koulayan
Université de Toulouse le Mirail

Dans Méthodologie SGAVet auto-apprentissage (3^{ème} colloque international SGAV pour l'enseignement des langues), Paul Rivenc insistait sur la nécessité *de ne pas confondre auto-apprentissage ou apprentissage semi autonome avec l'apprentissage solitaire. La conquête de l'expression dans une langue étrangère suppose le dialogue, la simulation progressive des conditions de communication réelle...*C'était en 1976, aujourd'hui en 2004, le projet international de société dite globale dans lequel nous vivons ayant intégré depuis plus d'une décennie les Nouvelles Technologies de l'Information et Communication, on peut dire sans trop se tromper que les conditions de *communication réelle* de beaucoup de jeunes et d'adultes relèvent d'une part plus ou moins importante de la communication orale par exemple avec le téléphone numérique et écrite avec l'internet, le tchat, le mail et le SMS.

Nous sommes donc entrés dans des modes de communication à forte plus-value technologique qui n'ont pas laissé pour compte la formation avec notamment l'apprentissage des langues.

Les principales raisons en sont l'intérêt des enseignants et des apprenants pour ces outils, l'augmentation régulière du nombre de concepteurs expérimentés avec des équipes pluridisciplinaires pour des logiciels de qualité plus ou moins bonne, de grands progrès dans la convivialité des systèmes proposés ; cette popularité ayant dès lors provoqué une baisse du coût d'acquisition de la machine augmentant par là même considérablement le parc des appareils personnels.

En 2000 dans Pour aider à apprendre, à communiquer dans une langue étrangère¹, Paul Rivenc toujours attentif aux grands développements de notre société, nous invite à réfléchir sur *d'autres voies possibles* même si elles doivent remettre en question quelques unes des grandes lignes du SGAV, principalement dans le cadre de *certaines formes d'auto-apprentissage, d'apprentissage individualisé ou personnalisé*. En matière de langue vivante il écarte la possibilité de *s'intéresser sérieusement à des procédés didactiques exclusivement fondés sur un travail individuel et solitaire de l'apprenant*. Cependant, toujours dans le même ouvrage² il fait des propositions méthodologiques avec une définition de *l'apprentissage individualisé ou partiellement autonome* qui se retrouve dans nos conceptions personnelles de ce que pourrait recouvrir sa notion d'*auto-apprentissage personnalisé*.

Il précise aussi que ce ne sera possible que si l'on arrive à mettre en œuvre *un comportement et savoir-faire linguistiques nouveaux* par lesquels l'apprenant au sein du groupe utiliserait progressivement *des ressources de la parole étrangère*.

Reste à définir ce qu'il entend par «ressources». Pour notre part, nous les traduisons comme un possible espace libérateur pour les inhibitions de l'apprenant, une sorte de réceptacle pour ses fautes (ces dernières devant être perçues comme les étapes nécessaires à l'apprentissage) ou bien en tant que base utile aux premiers pas vers la maîtrise progressive de l'expression. C'est là que pourrait s'exercer la toute première «créativité linguistique» de l'apprenant dans la langue cible, opération bien plus jubilatoire à réaliser dans une langue étrangère que dans sa langue maternelle. Cet «auto-apprentissage personnalisé» laisserait ainsi la possibilité à l'apprenant d'établir lui-même ce qu'il considère être «ses objectifs d'apprentissage prioritaires», avec l'aide des animateurs de son programme. Paul Rivenc suggère de le faire en tenant compte de certains paramètres incontournables comme le niveau de départ, les capacités personnelles et d'autres plus originales comme ses goûts et sa conception personnelle des échanges linguistiques. Ces deux derniers supposent plus que pour les autres, que l'apprenant soit au moins un jeune adulte, ce que Paul Rivenc a eu soin de préciser.

Or, en matière d'apprentissage en semi-autonomie ou autonomie complète on sait que dans la majorité des cas les objectifs sont d'ordre professionnels, ce qui va impliquer une conception déjà bien cadrée de l'échange linguistique, en revanche pour ceux qui apprennent une langue étrangère pour des raisons beaucoup plus personnelles, effectivement ce sont des éléments moins importants. Mais dans un cas comme dans l'autre pour Paul Rivenc³, au cœur de ce concept *d'auto-apprentissage personnalisé*, il n'y a pas de doute possible c'est l'évaluation qui reste l'enjeu crucial du dispositif. Nous l'entendons comme une évaluation «plurielle» à la fois objective portant sur les capacités réelles de l'apprenant, un auto-contrôle permanent des acquisitions (ce qui suppose dans le cadre d'un auto-apprentissage dans un environnement multimédiatisé que le logiciel l'ait prévu) et continue sur la base des résultats effectivement enregistrés. Là se profile inmanquablement la compétence, l'expertise de l'enseignant qui reste le seul à pouvoir tirer la meilleure exploitation pédagogique des résultats obtenus, ce que les logiciels disponibles sur le marché ont encore beaucoup de mal à assurer. C'est pourquoi l'apprentissage ne pourra en aucun cas se faire *en solitaire* et se confondre avec l'auto-apprentissage ou l'apprentissage semi-autonome, il devra donc s'effectuer *tantôt seul chez soi ou au centre de langues, tantôt en groupe*⁴.

Ici on pourrait croire que Paul Rivenc pense à un groupe homogène, constitué en amont sous l'égide de l'équipe pédagogique, il s'agirait alors d'un programme qui se rapprocherait par exemple de ceux proposés par NETg qui selon Evelyne Keylian offre une combinaison de modes de formation adaptée aux besoins des apprenants : cours e-Learning, supports de cours en même temps qu'une formation sur mesure avec toute une gamme d'outils de personnalisation (**NLO+ et CustomCourse**), qui permet de créer un parcours de formation individualisé et sur mesure⁵.

Mais ce n'est pas tout à fait la conception de Paul Rivenc qui propose autre chose de plus intéressant par *la prise en charge par lui-même de l'apprenant chaque fois que cela se révélera possible à l'intérieur de groupes de communication qui ne devront jamais rester figés dans les limites d'un groupe «homogène» toujours identique à lui-même*⁶.

A ce stade, nous retrouvons aussi l'idée de travailler avec des configurations les plus proches d'une simulation réussie, ainsi qu'avec des situations dialogiques réelles impliquant une multiplication des interlocuteurs. Cette vision projetée dans la perspective d'un apprentissage multimédia, rejoint les conditions du tchat, c'est-à-dire celles du dialogue écrit en direct, puisque sur le net nous pouvons changer d'interlocuteur autant de fois que nous le souhaitons par un simple clic sur la liste des inscrits. A notre connaissance il n'existe pas d'études portant sur le tchat à visée pédagogique. Seul le

«chat généraliste» a fait l'objet d'études encore peu nombreuses parmi lesquelles on compte les travaux pionniers de Reid, E (1991), de Kollock, P et Smith (eds) (1998), de Rheingold, H (1995) et ceux plus récents de Pierozak, I (2003). Toujours sur le net, un autre mode de communication/apprentissage s'avère assez performant, il s'agit de l'acquisition et pratique des langues par tandem, la différence avec le tchat étant que les interlocuteurs restent toujours les mêmes puisque le principe demeure le travail en binôme constant.

Poussant la réflexion plus loin, Paul Rivenc s'attarde sur un autre point important celui de la nature de la relation entre les différents acteurs de cette configuration. Si nous essayons de synthétiser sa pensée, l'apprenant adulte en auto-apprentissage personnalisé devrait d'abord être son propre pédagogue en étant capable de définir lui-même son niveau de départ, analyser ses possibilités, ses goûts, ce qu'il attend d'un échange linguistique tout en fixant, évaluant lui-même les objectifs qu'il pourra atteindre et enfin analyser ses propres résultats.

Ainsi l'enseignant deviendrait un «animateur» dont la mission se résumerait en quatre étapes:

- guider l'apprenant pour fixer ses objectifs prioritaires
- s'exercer avec lui dans une relation égalitaire et solidaire
- aider à mieux prévoir, définir et analyser les difficultés de l'apprentissage
- inventer, trouver des solutions aux problèmes

Autant de fonctions mutualisées et/ou partagées par l'apprenant/enseignant pour lesquelles chacun devra se montrer clair sur ses responsabilités de solidarité et de constance dans l'échange de ses connaissances et informations.

Dés lors, le terme «d'animateur» pris dans son sens étymologique apparaît comme pertinent pour une époque grandement friande d'une communication interactive la plus «high-tech» possible.

En effet, cette tendance s'affirme et se confirme dans tous les domaines : on communique sur tout, aussi bien en vue d'objectifs professionnels qu'en matière de transmission des savoirs ce qui est assez récent. On note qu'à ce niveau, ce sont les forums, les sites, les plates-formes internet etc. qui s'affichent comme les outils parmi les plus sollicités. Cependant ces derniers pourraient facilement se réduire à une simple fiche signalétique, si un animateur ou webmestre n'était pas là pour insuffler et préserver la dynamique de l'échange, en organisant et structurant l'information mise en circulation. On le sait depuis que «la marchandisation» des savoirs a démarré quelques décennies plus tôt, les savoirs sont devenus des produits et/ou services pas encore réellement de type « manufacturés » mais commencent à être perçus comme tels. De plus, le «marché» de l'auto-apprentissage virtuel s'avère en extension constante (même si cette dernière est moins spectaculaire que dans les années précédentes) et se lit comme la parfaite illustration de cette évolution contemporaine pour laquelle la connaissance paraît avoir mué en une nouvelle entité résultant de son hybridation et de sa symbiose avec l'information. C'est pourquoi, elle n'est plus «à transmettre» car c'est déjà fait à coups de millions de pages web issues aussi bien des plus prestigieuses universités que de simples internautes. Dans ce sens les enseignants ont perdu avec l'information scientifique l'exclusivité de son émission pour une part et de sa diffusion pour l'autre, mais elle demeure toujours à «mettre en pratique pédagogique» faute de quoi elle resterait « inanimée ». Cette mise en pratique restant donc réservée au corps enseignant les seuls garants encore légitimes pour assurer à cette connaissance/information la possibilité de devenir «acquisition» d'un savoir stable pour l'utilisateur/apprenant. Alors pas d'apprentissage et d'acquisition dans un environnement multimédiatisé sans cet alchimiste d'un genre nouveau : l'animateur

pédagogique qui pour le cas présent assurerait le rôle et les quadruple fonctions présentées plus haut. Dans ce cadre nous pourrions parler d'un auto-apprentissage personnalisé assisté «humainement» qui se croiserait éventuellement avec l'option d'une animation pédagogique virtuelle, dans le cas d'une auto-didaxie complète où l'interface relèverait uniquement du logiciel (par exemple avec les programmes d'aides, de grammaire, traduction, dictionnaire,... souvent proposées pour les méthodes de langue).

En poursuivant les pistes méthodologiques de Paul Rivenc, nous formulons les propositions suivantes : différencier «l'auto-apprentissage personnalisé» assisté «humainement» de «l'auto-apprentissage virtuel personnalisé» (sans assistance humaine) par la présence dans le dispositif d'un animateur qui ferait de cet auto-apprentissage personnalisé «un semi auto-apprentissage personnalisé» semi en raison de la présence de l'animateur.

C'est sur ce point que notre analyse diverge de celle de Paul Rivenc pour qui un apprentissage solitaire n'est pas souhaitable⁷ alors que nous pensons qu'il est possible et même effectif dans le cadre d'un environnement multimédiatisé⁸. En effet, il nous semble qu'en fonction des nouveaux besoins en auto-apprentissage du public adulte, besoins qui relèvent pour beaucoup du fameux principe de la formation *just in time* (si caractéristiques de notre époque) avec le *comme et quand je veux* ainsi que le *ici et maintenant*, l'apprentissage solitaire semble faire plus d'émules aujourd'hui qu'hier en particulier par le biais des cédéroms et de l'internet riches en différentes opportunités : sites d'apprentissage, forums, tamdems,...gratuits. En définitive, pour schématiser notre analyse à propos de ce que nous entendons par *semi auto-apprentissage personnalisé*, nous dirons que la grande différence avec les dispositifs déjà connus se situerait au niveau de la prise en charge de l'animation pédagogique à un moment ou à un autre par une personne clairement identifiable. Par exemple : le protocole de certaines méthodes hybrides⁹ (cédérom + net) où le modérateur du système peut donner la possibilité de le contacter par messagerie, par tchat ou forum de n'importe quelle partie du monde en même temps que le reste des autres apprenants utilisant le même produit. Ainsi une petite communauté virtuelle implicite d'apprenants serait toujours en attente d'être « animée » et/ou guidée ou pas, évoluant au sein d'un groupe hétérogène avec qui échanger, vérifier, solutionner etc., aussi bien dans la langue cible que dans une langue de communication internationale. Les informations, les solutions seront donc fournies par le groupe en corrélation ouverte avec un programme d'aide virtuelle qui devra être à la hauteur des demandes, c'est à dire très riche et solide en matière de réponses.

Ainsi concevoir ces produits destinés à l'auto-apprentissage personnalisé selon les types que nous avons défini auparavant avec le semi auto-apprentissage personnalisé et l'auto-apprentissage virtuel impliqueraient une «personnalisation» dont la caractéristique la plus remarquable serait pour l'utilisateur d'être en mesure de pouvoir auto-déterminer à la fois son profil psycho-cognitif d'apprenant ainsi que son profil psycho-interactif en référence avec l'environnement multimédia dans lequel il projette de travailler.

Ces questions de profils et de styles ont fait l'objet de nombreuses publications,¹⁰ nous disposons donc d'un matériau fiable pour lequel il convient ici de faire un état des lieux.

Où en est-on dans ce qu'il serait intéressant de retenir pour notre réflexion, à savoir circonscrire la caractérisation voire «la personnalisation» d'un cédérom et/ou d'un site internet d'apprentissage d'une langue étrangère à la nature de la méthode qui devra être en adéquation avec le style psycho-interactivo-cognitif de l'utilisateur/apprenant. En conséquence dans la proposition de Paul Rivenc sur l'auto-apprentissage, nous percevons le qualificatif de *personnalisé* comme étant à la croisée de ce qui nous intéresse pour aboutir à une réflexion sur des prototypes qui seraient développés selon la caractéristique interactivo-cognitive de chacun. Or cette offre reste toujours quasiment absente du marché grand public.

C'est sur ce point, que nous tenterons de répondre à Paul Rivenc à l'aune des données disponibles sur la problématique de la *personnalisation* de l'auto-apprentissage, données qui pour nous se retrouvent d'abord dans ce que nous savons des styles d'apprentissage en milieu interactif multimédiatisé.

Nous le ferons en proposant une analyse d'ensemble de l'évaluation de l'apprentissage des langues dans ce type d'environnement.

Bien que les méthodes d'apprentissage en autodidaxie complète ou semi complète sur cédérom soient présentes sur le marché depuis bientôt dix ans, les expérimentations sur l'évaluation de l'apprentissage restent assez rares. La principale raison provient du manque d'un cadre d'interprétation des liens qui lient les résultats et les méthodes en évaluation avec l'utilisation et l'apprentissage. En ce qui nous concerne, nous avons conduit une réflexion assez précise - dont nous reproduisons ici les grandes lignes - sur la possibilité de croiser quelques uns des paramètres composant les stratégies d'apprentissage avec les styles/traits cognitifs de l'apprenant en langue étrangère dans le cadre d'une évaluation de l'interaction utilisateur/logiciel (koulayan,2002).

Dans le domaine de l'évaluation, la difficulté principale réside dans le nombre élevé de variables disponibles et de mesures diverses qui s'appréhendent comme autant de facteurs qu'il faut pouvoir organiser et analyser pour les rendre les plus efficaces possibles. De plus, nous remarquons que dans tout auto-apprentissage personnalisé sur document électronique didactisé demeure en perpétuelle confrontation la nature du produit avec le style et/ou le profil psycho-cognitif de l'apprenant une fois ce dernier mis en relation par l'interactivité¹¹ à savoir l'une des plus-values des plus spécifiques du multimédia (Koulayan ;2001).

Dés lors, pour ce produit qui reste à concevoir ici le cédérom et/ou le site, la fonction « d'apprendre » devra être mise en relief, telle qu'elle a été analysée par Nielsen (93) en tant que potentiel « d'utilisabilité » et possibilité d'apprendre » qu'il va susciter chez l'apprenant (Tricot et La fontaine; 2002).

Sur ces questions importantes nous avons adopté la notion « d'utilisabilité » de Nielsen comprise comme la prise en compte de la somme des cinq variables d'utilisation (*l'efficacité, l'apprenabilité, la mémorisation, la fiabilité, la satisfaction de l'utilisateur*) associée au potentiel cognitif mis en œuvre par la « possibilité d'apprendre » lui-même vérifiable par diverses tâches de reconnaissance, de rappel de contenu, de rappel de la structure, de questionnaires fermés ou ouverts, des tâches de résolution de problème, les tâches de détection d'erreurs et enfin les tâches de production.

Ainsi l'évaluation perçue et constituée en opérations visibles pourra s'appréhender comme le résultat de différentes stratégies et styles forcément individuels donc « personnalisés » inhérents à l'apprenant et dynamisées par lui particulièrement lors de l'interaction qui constitue la phase d'utilisation pratique du cédérom.

C'est pourquoi, il convient maintenant de s'interroger sur les différents styles interactivo-cognitifs, tels qu'ils ont déjà été définis et analysés en faveur du rapprochement de la didactique et des grands courants de la psychologie cognitive avec les travaux de Briggs (Briggs et al ;1992) poursuivis par L.Meunier (2000). Nous en livrons ici une approche non exhaustive, franchement soucieuse de synthèse et de clarté. Ils s'avèrent être au nombre de neuf : le style analytique, intuitif, pragmatique, émotionnel, introverti, extraverti, organisationnel, ordonné, perceptif auxquels il faut rajouter deux autres paramètres incontournables : la motivation et le clivage homme/femme.

Ces travaux postérieurs à ceux de l'équipe de Myers Briggs (Briggs et al ;1992) ont permis de présenter la fameuse grille d'analyse connue sous le nom du Myers Briggs Type Indicator (MBTI) qui a catégorisé en différents types psychologiques la personnalité cognitive propre à chaque apprenant.

Le résultat final affiche un total de seize personnalités issues de combinaisons calculées à partir des quatre profils psychologiques binaires dominants à savoir :

1. l'interactif (introverti ou extraverti)
2. l'organisé (faisant appel au jugement ou à la perception)
3. le désireux d'obtenir des informations (sollicitant soit ses sens, soit son intuition)
4. celui qui résout les problèmes(avec les penseurs et les émotifs)

Dés lors, avec les résultats observés lors de l'application du MBTI, ce sont les apprenants au style cognitif global intuitif et perceptif qui obtiennent les meilleurs résultats, contrairement aux apprenants analytiques et linéaires »qui hypothèquent fréquemment leur chance d'une communication/expression synchrone avec leur partenaire humain ou virtuel tant ils investissent leur temps dans la recherche de la « perfection ».

En définitive, ce que nous déduisons de ces travaux consacrés à ces différentes questions spécifiquement pour ceux de A.Wenden(1997) et de J.Atlan(1996,2001) c'est qu'il faut considérer la notion de profil cognitif et par extension celle de profil interactivo-cognitif, comme des notions non closes dans le sens où les particularités liées à chacun des profils se constituent en un faisceau de spécificités, très saillantes dans leur nature lorsqu'il s'agit d'un apprentissage linguistique dans un environnement multimédia. Saillantes pourquoi ?

Les composantes de ce faisceau originellement constituées des propres stratégies d'apprentissage de départ de l'apprenant vont - lorsqu'elles sont exercées dans un environnement multimédia - se transformer en stratégies plus fines en raison notamment de l'impact de l'affectif (personnalité, attitudes, motivation) et dans une autre mesure des données socio-culturelles et cognitives (aptitudes, intelligence, styles cognitifs, styles d'apprentissage) qui interviendront de manière plus effective. Dans cette projection pour le cas d'un auto-apprentissage personnalisé, nous pensons que nous pourrions retrouver comme composantes de ce faisceau, les stratégies d'apprentissage directes et indirectes une fois celles-ci reprises en compte selon les propositions de Macintyre (1994,1996).

C'est-à-dire avoir conscience des stratégies appropriées, avoir une raison pour utiliser la stratégie en question cela pourrait être une motivation, un problème à résoudre, ou bien ne pas avoir une raison pour ne pas l'utiliser par exemple être trop nerveux lors de l'évaluation. De plus l'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives même si elle n'est pas utile pour l'apprentissage ex : se calmer avant l'évaluation ou bien choisir soit les stratégies directes qui sont celles de rappel (créer des liens mentaux, regrouper en unités significatives ou associer à un contexte...) soit les stratégies cognitives (analyser et raisonner par déduction, transférer d'une langue à l'autre,...) ou encore les stratégies de compensation (deviner intelligemment, utiliser les indices linguistiques, utiliser d'autres indices,...). Reste également l'option des stratégies indirectes comme les stratégies méta-cognitives (centrer, organiser et planifier son apprentissage...) ainsi que les stratégies affectives(diminuer son anxiété, s'encourager, contrôler ses émotions,...) les stratégies sociales (poser des questions, coopérer avec des tiers, s'identifier à d'autres personnes,...).

Dés lors ce faisceau de stratégies caractéristique de ces différents profils rendent possible la projection de ce que pourrait être un produit multimédia d'apprentissage d'une langue étrangère élaboré en fonction d'un auto-apprentissage personnalisé réalisé en autodidaxie complète. Cependant reste encore pour l'apprenant à savoir « de quel type d'apprenant » il relève.

C'est pourquoi nous imaginons qu'en parallèle avec la présentation de ces différents profils (qui pourrait s'envisager sous la forme de tests), soit aussi présentes les différentes tâches possibles à effectuer par l'apprenant en référence avec ces derniers.

Par exemple pour les stratégies métacognitives, les tâches seraient : pouvoir centrer son apprentissage, faire attention ou retarder la production orale, pour les stratégies affectives : s'encourager, formuler des assertions positives, prendre des risques calculés

Au total, devront figurer dans le produit aussi bien les tests visant à cerner la personnalité de l'apprenant (Briggs et al, 1992) que les questionnaires conduisant à la définition des stratégies d'apprentissage des langues (Atlan, 2001) ainsi que les différentes tâches à exercer en concomitance.

Cela donnerait soixante-deux stratégies/styles d'apprentissage pour les seize « personnalités d'apprenants » dont nous avons déjà parlé. A ce propos, nous présentons ici des extraits de notre réflexion consacrée à cette question¹² qui s'était appuyée sur les travaux de Janet Atlan (2001) visant à simplifier l'ensemble de ces stratégies/styles en un tableau récapitulatif. Ce dernier a repris la partition binaire de Macintyre: les stratégies directes (classe A) et les stratégies indirectes (classe B) que nous venons de présenter précédemment.

Au total pour l'apprentissage des langues, le tableau d'Atlan (2001) réunit six grands groupes de stratégies que nous appellerons «génériques » donnant lieu à dix-huit autres sous-groupes se répartissant en soixante-deux stratégies « fines ». Si nous croisons ces variables avec les seize traits composant la personnalité des apprenants nous retrouvons sans surprise des résultats cohérents entre eux. A titre d'exemple pour le style apprenant « obtenir des informations » son corollaire dans les stratégies directes est « faire appel à son intuition », qui chez Atlan relève de la classe A des stratégies directes se trouvant dans le groupe des stratégies de compensation c'est à dire la catégorie « deviner intelligemment » qui au niveau des stratégies fines serait « utiliser d'autres indices ». Si nous résumons nous parvenons à l'ensemble des relations équivalentes suivantes : obtenir des informations, comment ? en faisant appel à son intuition, deviner intelligemment et pour obtenir ces informations : utiliser d'autres indices comme l'intuition, le questionnement intellectuel etc.,.

En définitive, ces travaux au niveau de leurs résultats semblent assez probants pour se présenter comme un ensemble quasiment logique formé d'une suite d'assertions équivalentes telles que nous venons de le voir et pour lequel le SILL¹³ composé du Tableau Récapitulatif de Classement des Stratégies d'apprentissage et de l'inventaire des stratégies d'apprentissage pour une langue étrangère (Atlan, Kazéroni, 1996) expérimenté sur des apprenants de langue vivante concluent à des résultats encourageants pour des apprenants qui entament un semi-auto-apprentissage en laboratoire de langue (Atlan, 2001).

De plus, en matière d'ELAO, il n'est à ce jour plus possible de nier que l'interactivité joue un rôle important lors des procédures d'apprentissage, mais il reste encore à accomplir le plus difficile, c'est à dire mesurer de façon précise la plus-value produite par l'interactivité propre au multimédia dans l'apprentissage d'une langue étrangère en fonction des styles cognitifs de chacun (Koulayan, 1999, 2001). Ceci reviendrait à faire un grand pas vers le « sur-mesure » en matière de produit d'auto-apprentissage dans un environnement multimédia, dans ce cas nous aurions un embryon intéressant en vue d'*un auto-apprentissage personnalisé*.

Ainsi, pour creuser un peu plus les pistes méthodologiques de Paul Rivenc, nous avons proposé pour le projet d'un éventuel cédérom ou site internet d'apprentissage d'une langue étrangère caractéristique d'un auto-apprentissage personnalisé, les concepts suivants : la distinction entre semi-auto apprentissage personnalisé et auto-apprentissage personnalisé virtuel (le premier contrairement au second faisant appel à un «animateur pédagogique humain») et l'intégration dans les produits d'un faisceau pédagogique de stratégies et profils d'apprentissage composé à la fois de tests, de questionnaires et de tâches à effectuer en amont par l'utilisateur afin de s'auto-déterminer dans une

catégorie précise d'apprenant. Cependant, en ce qui concerne le produit : cédérom ou site internet, ce dernier devra impérativement proposer à l'utilisateur différentes démarches d'apprentissage caractéristiques des principaux profils d'apprenants que nous venons en grande partie d'exposer. Cela reviendrait pour l'utilisateur à devoir d'abord se soumettre aux tests, puis en fonction des résultats sélectionner la démarche méthodologique et les activités référentes au style en question. Le pari préalable étant de miser sur des résultats optimums en raison de l'adéquation entre le profil psycho-cognitivo-interactif de l'apprenant et le design pédagogique de la méthode. Evidemment cela supposera de la part du concepteur-diffuseur un gros effort en amont mais sans nul doute que le jeu en vaut la chandelle.

Outre la situation d'autodidaxie complète, dans le cas de l'intervention de l'animateur l'idée serait pour un support hybride (CD et net) de regrouper dans un forum l'ensemble des apprenants de même profil pour la même méthode (plusieurs autres combinaisons restant possibles pour l'option hybride). Dès lors nous arriverions à un dispositif quasiment optimal pour la mise en place d'un semi auto-apprentissage personnalisé.

Ces propositions présentes, largement schématiques et relevant de la projection prototypique se conçoivent comme une base de départ qui tend à prouver que grâce au multimédia, ce type d'auto-apprentissage peut s'avérer possible.

Restera à intégrer dans les différents dispositifs d'apprentissage certaines des spécificités du SGAV pour arriver pourquoi pas, à un résultat assez proche de celui que Paul Rivenc avait à juste titre pressenti quelques décennies auparavant.

Bibliographie

- Atlan, J ; Kazéroni, A ; 1996. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche*. Les Cahiers de l'APLIUT, XVI, 3, p.9-18
- Atlan, J; 2001. *Les stratégies d'apprentissage appliquées aux langues*, Journée d'études, LAIRDIL, Université Paul Sabatier, Toulouse 3 mai 2001
- Briggs, Myers et al ; 1992. *Guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA : Consulting Psychological Press
- Duquette, L et Laurier, M ; 2000. *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Montréal, Québec, Editions Logiques
- Desmarais, L ; 1998. *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Québec, Editions Logiques
- Chamot, A; 1989. *Learning strategies in foreign language instruction*, Foreign Language Annals. 22, 1, p.13-24
- Erhman, M ; 1994. *Weakest and strongest learners in intensive language training in C.Klee (Dir.) Faces in a crowd : The individual Learner in the Multi-section Classroom*. Boston, Heinle and Heinle, p.81-118
- Kollock, P. et Smith, M; 1998. (eds) *Communities in Cyberspace*, London, Toutledge
- Koulayan, N; 1998. *J'enseigne le français langue étrangère avec le multimédia ! Quelles en sont les premières valeurs ajoutées ?* in Conférence virtuelle sur les NTIC et l'enseignement du FLE, Organisation internationale de la Francophonie, in <http://ciffad.francophonie.org>
- Koulayan, N. 1999. *L'enseignement du français langue non maternelle assistée par les NTIC. Pour un mariage à réussir ! Approches et réflexions méthodologiques in Comment penser la communication des connaissances ?* L'Harmattan, Collection Communication et Technologie, Paris, p.353-359

- Koulayan, N ; 2001. *Comment le multimédia est-il perçu en tant qu'outil techno-pédagogique par les enseignants de langue ?* in Congrès européen, L'enseignement du français au 3eme millénaire : invitation aux défis, Nicosie, 9-11 février
- Koulayan, N ; 2002. *Apprendre une langue étrangère sur cédérom. Est-ce bien raisonnable ? Réflexions sur certaines caractéristiques interactivo-cognitives de l'apprenant en matière d'évaluation*. 6^{ème} Biennale Education et Formation, ENS, Paris, 2002
- Koulayan, N ; Detey, S ; Sagaz, M ; 2003. *De l'utilisation des pop-up windows ou escamots d'aide dans les cédéroms d'apprentissage d'une langue étrangère, en France, en Angleterre et au Japon*. in ALSIC, Revue en ligne
- Tricot, A ; Lafontaine, J ; 2002. « Evaluer l'utilisation d'un multimédia et l'apprentissage », *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*, CLE international, FIPF, p.45-55
- Macintyre, P ; 1994. *Toward a Social Psychological Model of Strategy Use*, Foreign Language Annals, 27, 2, p.185-195
- Macintyre, P. et Noels, K, 1996. Using social-psychological variables to predict the use of language-learning strategies, *Foreign Language Annals*, 29, 3 p. 373-386
- Meunier, L ; 2000. *La typologie des intelligences humaine et artificielle : complexité pédagogique de l'enseignement des langues dans un environnement multimédia*. In Apprendre une langue dans un environnement multimédia, Montréal, Québec, Éditions Logiques
- Nielsen, J ; 1993. *Usability engineering*, New-York, Academic press
- O'Malley, J.M et Chamot, A ; 1989. *Learning Strategy in second language acquisition*. New-York, Cambridge University Press
- Oxford, R-L ; 1990 *Language learner Strategies : What every teacher should know*. Newbury House Publishers
- Oxford, R-L (ed.) ; 1996. *Language Learning Strategies Around the world ; Crosscultural Perspectives*. The university of Hawaiï Press, Honolulu
- Pierozack, I ; 2003. *Le français «chaté» : un objet à géométrie variable ? in Langage et Société* n°104
- Plass, J-L ; 1998. *Design and evaluation of the user interface of foreign language multimedia software : a cognitive approach* in Language Learning and Technology, 2(1), 35-45.5 [Publication électronique] <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>
- Richards and al ; 1992. *Dictionnaire of language teaching and applied linguistics* (2^e ed). Essex, England : Longman Group UK Limited
- Rivenc, P ; 1976. *Pour l'enseignement des langues*, in Actes du III^e Colloque International SGAV, CREDIF, Paris, Didier
- Rivenc, P ; 2000. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition
- Reid, E ; 1991. *Electropolis : Communication and Community on Internet Relay Chat*, Honours thesis, University of Melbourne (Department of History), <http://www.aluluei.com/>
- Rheingold, H ; 1995. *Les communautés virtuelles*, Paris, Ed Addison- Wesley
- Richards and al ; 1992. *Dictionnaire of language teaching and applied linguistics* (2^e ed). Essex, England : Longman Group UK Limited
- Scapin, D-L et Bastien, J.M.C ; 1997. *Ergonomic criteria for evaluating the ergonomic quality of interactive systems*, in Behaviour and Information Technology, vol.17, n°4/5, p. 220-231

- Wenden, A ; 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall International, London
- Wyatt, D-H ; 1987. *Applying pedagogical principles to CALL courseware development*, in Modern Media in Foreign Language Education : Theory and implementation, Lincolnwood, IL : National Textbook, P.85-98
- Erhman, M ; 1994. *Weakest and strongest learners in intensive language training* in C.Klee (Dir.) Faces in a crowd : The individual Learner in the Multi-section Classroom. Boston, Heinle and Heinle, p.81-118
- Kollock, P. et Smith, M ; 1998.(eds) *Communities in Cyberspace*, London, Toutledge
- Koulayan, N ; 1998. *J'enseigne le français langue étrangère avec le multimédia! Quelles en sont les premières valeurs ajoutées ?* in Conférence virtuelle sur les NTIC et l'enseignement du FLE, Organisation internationale de la Francophonie, in <http://ciffad.francophonie.org>
- Koulayan, N. 1999. *L'enseignement du français langue non maternelle assistée par les NTIC. Pour un mariage à réussir ! Approches et réflexions méthodologiques* in Comment penser la communication des connaissances ? L'Harmattan, Collection Communication et Technologie, Paris, p.353-359
- Koulayan, N ; 2001. *Comment le multimédia est-il perçu en tant qu'outil technopédagogique par les enseignants de langue ?* in Congrès européen, L'enseignement du français au 3ème millénaire : invitation aux défis, Nicosie, 9-11 février
- Koulayan, N ; 2002. *Apprendre une langue étrangère sur cédérom. Est-ce bien raisonnable ? Réflexions sur certaines caractéristiques interactivo-cognitives de l'apprenant en matière d'évaluation*. 6^{ème} Biennale Éducation et Formation, ENS, Paris, 2002
- Koulayan, N ; Detey, S ; Sagaz, M ; 2003. *De l'utilisation des pop-up windows ou escamots d'aide dans les cédéroms d'apprentissage d'une langue étrangère, en France, en Angleterre et au Japon*. in ALSIC, Revue en ligne
- Tricot, A ; Lafontaine, J ; 2002. « Evaluer l'utilisation d'un multimédia et l'apprentissage », Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence, CLE international, FIPF, p.45-55
- Macintyre, P ; 1994. *Toward a Social Psychological Model of Strategy Use*, Foreign language Annals, 27, 2, p.185-195
- Macintyre, P. et Noels, K, 1996. Using social-psychological variables to predict the use of language-learning strategies, *Foreign Language Annals*, 29, 3 p. 373-386
- Meunier, L ; 2000. *La typologie des intelligences humaine et artificielle : complexité pédagogique de l'enseignement des langues dans un environnement multimédia*. In Apprendre une langue dans un environnement multimédia, Montréal, Québec, Éditions Logiques
- Nielsen, J ; 1993. *Usability engineering*, New-York, Academic press
- O'Malley, J.M et Chamot, A ; 1989. *Learning Strategy in second language acquisition*. New-York, Cambridge University Press
- Oxford, R-L ; 1990 *Language learner Strategies : What every teacher should know*. Newbury House Publishers
- Oxford, R-L (ed.) ; 1996. *Language Learning Strategies Around the world ; Crosscultural Perspectives*. The university of Hawai Press, Honolulu
- Pierozack, I ; 2003. *Le français «chaté» : un objet à géométrie variable ?* in Langage et Société n°104
- Plass, J-L ; 1998. *Design and evaluation of the user interface of foreign language multimedia software : a cognitive approach* in Language Learning and Technology, 2(1), 35-45. [Publication électronique] <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>

- Richards and al ;1992. *Dictionnaire of language teaching and applied linguistics* (2^e ed). Essex, England : Longman Group UK Limited
- Rivenc, P ; 1976. *Pour l'enseignement des langues*, in Actes du IIIe Colloque International SGAV, CREDIF, Paris, Didier
- Rivenc, P ; 2000. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition
- Reid, E ;1991. Electropolis : Communication and Community on Internet Relay Chat, Honours thesis, University of Melbourne (Department of History), <http://www.aluluei.com/>
- Rheingold, H; 1995. *Les communautés virtuelles* , Paris, Ed Addison- Wesley
- Richards and al ;1992. *Dictionnaire of language teaching and applied linguistics* (2^e ed). Essex, England : Longman Group UK Limited
- Scapin, D-L et Bastien, J.M.C;1997. *Ergonomic criteria for evaluating the ergonomic quality of interactive systems*, in Behaviour and Information Technology, vol.17, n°4/5, p. 220-231
- Wenden,A ;1991.*Learnerstrategies for learner autonomy*. Prentice Hall International, London
- Wyatt,D-H ;1987. *Applying pedagogical principles to CALL courseware development*, in Modern Media in Foreign Language Education : Theory and implementation, Lincolnwood, IL : National Textbook, P.85-98

Notes

- ¹Rivenc, P., 2000. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition
- ² Rivenc,P.,*Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère* op. cit.
- ³ Rivenc,P.,*Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère* op.cit.
- ⁴ Rivenc, P.,*Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, op. cit.
- ⁵ Kelyan ,Evelyne ;Marketing & Communication Manager, Thomson NETg, <http://www.netg.fr/>: *S'appuyant sur l'évolution des technologies de la formation, NETg développe et met en place une solution de formation intégrée centrée sur l'apprenant et l'accompagnement au changement, en adéquation avec la culture et les objectifs de l'entreprise. Sa solution e-Learning adaptée à Internet et Intranet est conforme aux principales normes (LRN, W3C, Section 508 AICC, SCORM). NETg propose des outils de création, de personnalisation, de mesure et d'analyse d'usages, un service d'assistance multilingue et des contenus multimédias interactifs et innovants.*
- ⁶ Rivenc, P., *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, op. cit.
- ⁷ Rivenc, P., *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, op. cit.
- ⁸ Par exemple avec les cédéroms d'apprentissage d'une langue étrangère de la gamme Assimil, Auralog ou Neuro-Concept
- ⁹ Par exemple Tell me more (Auralog) nouvelle génération
- ¹⁰Dont nous mentionnons les principales dans les références bibliographiques
- ¹¹ interactivité : compétence des apprenants à « communiquer » ou à « entrer en interaction avec l'ordinateur » Dictionnaire Longman,1990
- ¹² Dans *Apprendre une langue étrangère sur cédérom. Est-ce bien raisonnable ? Réflexions sur certaines caractéristiques interactivo-cognitives de l'apprenant en matière d'évaluation*. 6^{ème} Biennale Education et Formation, ENS, Paris, 2002
- ¹³Rébecca Oxford (1996) a travaillé sur un classement de soixante-deux techniques qu'elle considère comme autant de stratégies, à partir duquel elle a dressé un questionnaire de quatre-vingt questions pour établir son classement le Profile of Results on the Strategy Inventory for language Learning (SILL) reconnu et validé internationalement.