



GERFLINT

ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Vers la mise en place d'une formation hybride visant le développement des stratégies des apprenants de langues

**Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

rolmedo@enallt.unam.mx

ORCID ID : 0000-0003-0551-8899

Reçu le 09-12-2019 / Évalué le 11-12-2019 / Accepté le 13-12-2019

### Résumé

La passation du DELF B1 représente un défi majeur pour les étudiants hispanophones mexicains et peut représenter un obstacle important pour la suite de leurs études à l'étranger. D'où notre intérêt de leur offrir une aide pédagogique visant le développement de stratégies leur permettant de préparer le diplôme à l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Ainsi, en raison des contraintes imposées par notre contexte, nous avons décidé de concevoir un dispositif de formation hybride en langues, dont les choix méthodologiques lors de la conception sont étroitement liés à un parcours pédagogique propre à l'enseignement stratégique. Après une phase d'évaluation qui nous permettra de faire des réajustements, nous serons en mesure de proposer cette formation à notre communauté universitaire.

**Mots-clés** : enseignement stratégique, enseignement explicite, stratégies de l'apprenant, formation hybride, DELF

### Hacia la implementación de una formación híbrida para el desarrollo de estrategias de los aprendientes de lenguas

### Resumen

La presentación del DELF B1 representa un reto considerable para los estudiantes hispanoparlantes mexicanos y puede llegar a representar un obstáculo importante para continuar sus estudios en el extranjero. Por ello, nos propusimos ofrecerles una ayuda pedagógica con el objetivo de desarrollar estrategias que les permitan prepararse para el examen en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De tal modo, debido a las restricciones que nuestro contexto impone, decidimos crear un dispositivo de formación híbrida en lenguas tomando en cuenta los planteamientos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza estratégica. Una fase de evaluación de la formación nos permitirá hacer ajustes antes de poder ofrecerla a nuestra comunidad universitaria.

**Palabras clave**: enseñanza estratégica, enseñanza explícita, estrategias del aprendiente, formación híbrida, DELF

## Implementation of hybrid training aimed at the development of language learner's strategies

### Abstract

Taking the DELF B1 examination represents a considerable challenge for Mexican Spanish-speaking students and can be a significant obstacle to continue their studies abroad. Therefore, we set out to offer them pedagogical support with the objective of developing strategies that allow them to prepare for the exam at the National School of Languages, Linguistics and Translation (ENALLT) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Thus, due to the restrictions that our context imposes, we decided to design a hybrid language course taking into account the methodological and pedagogical approaches which incorporate strategic teaching. A previous piloting and evaluation phase will permit us to make adjustments before we offer it to our university community.

**Keywords:** strategic teaching, explicit teaching, learner strategies, hybrid learning, DELF

### Introduction

L'intérêt pour la recherche autour des stratégies des apprenants n'a pas faibli en didactique des langues depuis la parution des travaux de Rubin (1975) et de Stern (1975). Elles deviennent ainsi un concept central qui commence à donner lieu à de nombreuses définitions et à une terminologie propre à la linguistique appliquée. Mais un dilemme est lié au fait que, dans les écrits scientifiques sur les stratégies des apprenants, il existe autant de définitions que de typologies de cette notion. Il s'agit, en effet, d'un savoir qui évolue. Les typologies sont bien entendu protéiformes, car elles englobent les découvertes propres aux contextes des chercheurs et des enseignants qui saisissent ces actions comme matière première de leurs réflexions, de leurs interventions et de leurs recherches.

Il est donc intéressant de disposer d'études sur la définition de ce concept central permettant d'apprécier les apports des auteurs qui s'y sont intéressés. C'est ainsi que, après avoir mené une analyse détaillée d'une trentaine de définitions, Rebecca Oxford, tenant compte de la variété des critères qui donnent sens au concept, note que :

*Les stratégies de l'apprenant de langues sont des actions mentales, conscientes (ou au moins en partie) et intentionnelles que l'apprenant utilise pour atteindre un ou plusieurs objectifs choisis par lui-même, tels que (a) surmonter un obstacle*

*dans l'apprentissage, (b) accomplir une tâche en L2, (c) améliorer la maîtrise de la L2 à long terme et (d) développer l'autorégulation (capacité à guider son propre apprentissage). Comme la majorité des aspects de l'apprentissage d'une L2, les stratégies de l'apprenant de langues se produisent dans des contextes réels (paramètres spécifiques), sont complexes (avec de multiples facteurs en interaction) et dynamiques (flexibles, utilisables de différentes manières et modifiables en fonction des besoins changeants des apprenants). Les stratégies des apprenants de langues peuvent être apprises avec l'aide d'un enseignant, d'un ami, d'un livre ou d'Internet, bien que de nombreux apprenants créent de manière créative et efficace leurs propres stratégies<sup>1</sup> (2018 : 82).*

Oxford fait remarquer que la question de la définition conduit naturellement à se poser une autre question, celle de l'enseignement et de l'apprentissage des dites stratégies. En ce sens, la recherche sur les stratégies des apprenants s'intéresse non seulement à l'élucidation et à la typologisation du réseau terminologique qui lui est propre, mais également à la façon dont ce savoir dit déclaratif, désigné comme savoir savant, peut devenir un savoir à enseigner et, par conséquent, un savoir-faire (savoir procédural) appris. C'est ce qu'évoquaient Naiman, Fröhlich, Stern et Todesco quand ils s'interrogeaient, dans la préface de la première édition de leur ouvrage publié en 1978, sur ce point : *pourrions-nous aider les apprenants faibles si nous leur faisons apprendre les trucs des bons apprenants<sup>2</sup>?* (1996 : xii). Dans la lignée de Naiman *et al.*, Derry et Murphy signalaient que *la recherche et la théorie cognitive confirment amplement la conviction que la capacité d'apprentissage peut être améliorée en formant les étudiants aux stratégies d'apprentissage<sup>3</sup>* (1986 : 2).

Cela étant dit, dans cette contribution, nous nous proposons de présenter les fondements théoriques et méthodologiques à la base de la conception d'une formation hybride en langues (FHL) visant l'enseignement explicite de stratégies pour réussir les épreuves du DELF B1 à l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Pour ce faire, nous commencerons par poser un cadre de référence permettant au lecteur de mieux comprendre le parcours pédagogique que nous avons retenu pour configurer la structure interne de cette formation, le type de stratégies à développer chez des apprenants de français langue étrangère (FLE) et ce qu'est la formation hybride en langues. Nous poursuivrons cet article en nous intéressant à une dimension qui se veut un passage de la théorie à la pratique. Ici, nous présenterons la FHL proposée aux apprenants. Finalement, nous exposerons plus précisément la démarche méthodologique qui nous permettra, pendant un premier pilotage à réaliser, d'évaluer son efficacité en termes d'apprentissage stratégique.

## 1. Cadre de référence

Cet article se situe dans le cadre d'une recherche-action qui analyse le développement des stratégies des apprenants de FLE à travers une formation hybride. Nous allons, dans cette première partie, appréhender la façon dont nous employons les termes d'enseignement stratégique, stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que formation hybride en langues.

### 1.1. Enseignement stratégique

Les études sur les manières d'enseigner des stratégies ont eu, au fil des années, deux ramifications : d'une part, la recherche anglophone qui utilise, parmi d'autres, le terme *strategic teaching and learning* (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987), et récemment *strategy based instruction* (SBI) (Rubin, Chamot, Harris, Anderson, 2007); d'autre part, la recherche francophone qui emploie les termes *enseignement stratégique* (Tardif, 1992) et *enseignement explicite* (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2007). Quoi qu'il en soit des dénominations, c'est l'aspect pédagogique commun à tous les modèles qui porte la marque d'une méthodologie cognitiviste issue de trois sources principales : la recherche en sciences cognitives, la recherche sur les pratiques observables des enseignants de master et la recherche sur les supports cognitifs qui aident les étudiants à réaliser des tâches complexes (Rosenshine, 2012).

Par ailleurs, O'Malley et Chamot (1990) distinguent deux types de contexte d'apprentissage où cet enseignement a été mis en place : d'un côté, les contextes de la L1 (voir, par exemple, le tour d'horizon élaboré par Derry et Murphy *op. cit.* et l'ouvrage de Tardif *op. cit.*) ; et, d'un autre côté, les contextes de la L2. Rubin *et al.* (2007), quant à eux, identifient une série de modèles qui ont été développés tant pour la L1 que pour la L2. En outre, nous avons remarqué que la recherche francophone s'est surtout centrée sur la mise en place de modèles d'enseignement stratégique dans le cadre de l'apprentissage de disciplines autres que les langues. Cependant, des auteurs comme Gauthier *et al.* laissent la porte ouverte pour en tirer profit également dans l'apprentissage des langues étrangères : *Cette méthode d'enseignement [...] se révélait ainsi particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères* (2007 : 108).

Or, bien que la lecture des auteurs francophones ait été le point de départ de notre étude, ce sont les auteurs anglophones qui ont guidé nos choix méthodologiques lors de la conception du dispositif de formation hybride en langues que

nous présenterons plus loin. Pour rester cohérents avec notre discipline, à savoir la Didactique des langues, il paraît en effet pertinent de s'inscrire dans les modèles pédagogiques anglophones, ceux construits et raisonnés dans des contextes d'acquisition d'une L2 et d'apprentissage d'une LE.

Avant de présenter le parcours pédagogique que nous avons retenu, il convient de signaler les quatre étapes principales que la méthode de l'enseignement stratégique est censée favoriser (*Rubin et. al.*, 2007 : 142):

1. Prise de conscience des stratégies utilisées par les apprenants.
2. Présentation et démonstration de l'utilisation des stratégies par l'enseignant.
3. Pratique répétitive des stratégies permettant à l'apprenant de les utiliser de manière de plus en plus autonome.
4. Autoévaluation de l'efficacité des stratégies utilisées et transfert.

## **1.2. Le parcours pédagogique de Macaro**

En ce sens, Macaro (2001) propose un parcours pédagogique pour l'enseignement stratégique distribué en neuf étapes :

1. Les apprenants prennent conscience des stratégies qu'ils utilisent lors de la réalisation d'une tâche spécifique.
2. Ils explorent les caractéristiques d'autres stratégies disponibles.
3. L'enseignant ou d'autres apprenants (experts) démontrent une utilisation efficace des stratégies (modelage).
4. Les apprenants combinent des stratégies visant un objectif ou une tâche spécifiques.
5. Ils mettent en pratique des stratégies à l'aide de supports d'échafaudage fournis par l'enseignant.
6. Les apprenants réalisent une évaluation initiale de l'utilisation des stratégies.
7. L'enseignant enlève progressivement les supports d'échafaudage lors de la réalisation d'autres tâches.
8. Les apprenants (et l'enseignant) évaluent l'utilité du parcours pédagogique.
9. L'enseignant invite les apprenants à réfléchir aux stratégies d'autorégulation et aux résultats de l'effort cognitif.

Le mode opératoire de cette démarche réside essentiellement dans un objectif précis. À la fin de ce parcours, les apprenants doivent être capables d'intérioriser et d'extérioriser les stratégies qu'ils ont apprises tout au long des neuf étapes précédentes. D'une part, le processus d'intériorisation suppose l'acquisition progressive des stratégies par l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit leur donner un

sens et en juger ainsi la pertinence. D'autre part, le processus d'extériorisation signifie que l'apprenant doit démontrer de manière explicite non seulement qu'il est capable d'utiliser des stratégies lors de la réalisation d'une tâche, mais aussi qu'il peut communiquer ce qu'il fait, soit par le biais de verbalisations soit à travers des métaphores visuelles (diagrammes, tableaux, dessins, parmi bien d'autres). Selon Martí (1999), ce sont ces processus qu'il faut expliciter afin de promouvoir un apprentissage effectif au sein de tout parcours pédagogique visant un enseignement explicite de stratégies. Mais de quel type de stratégies parle-t-on ?

### 1.3. Stratégies cognitives et métacognitives

À partir de la littérature sur ce sujet, nous avons retenu, pour organiser le parcours de l'enseignement stratégique, la typologie de Bégin (2008). Cette typologie a l'avantage de proposer un cadre de référence simplifié des stratégies d'apprentissage, en distinguant clairement ce qui est une stratégie de l'ensemble d'actions qui permettent de réaliser cette stratégie. À l'instar de Bégin, nous avons remarqué qu'il y a une tendance à mettre au même niveau hiérarchique des opérations bien distinctes à l'intérieur de quelques typologies. Par exemple, Cyr (1998) considère la prise de notes comme une stratégie cognitive qui se situe au même niveau de complexité que l'inférence ou la déduction. Pourtant, la prise de notes est plutôt envisagée comme une action concrète, motrice et observable qui peut aider à structurer des inférences ou des déductions. On peut également avoir recours à la prise de notes dans le cadre de l'utilisation de stratégies métacognitives telles que l'anticipation.

Face à cette problématique, Bégin remet en question les typologies existantes et propose un cadre susceptible de favoriser la mise en place de l'enseignement stratégique, tout en facilitant la prise en main des concepts clé par les enseignants et par les apprenants. Pour gérer au mieux les activités relatives à cette méthode d'enseignement, nous définirons les stratégies métacognitives à partir de deux composantes :

- ❑ *La connaissance de soi en tant que personne apprenante, et la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage.*
- ❑ *La connaissance des exigences propres aux tâches et la connaissance des procédures ou des stratégies particulières qui doivent être mises en action pour les réaliser (Bégin, 2008 : 55).*

Ainsi, lors de la conception de la formation que nous proposerons aux apprenants, nous avons repris les deux stratégies métacognitives de Bégin : s'autoréguler et anticiper.

D'autre part, les stratégies cognitives concernent les actions permettant non seulement de *traiter les informations dans le but de les apprendre*, mais aussi de produire des connaissances et d'exécuter des tâches tout en tenant compte des critères de performance (Bégin, 2008 : 57). C'est pour cela que cet auteur sépare les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution. Dans le premier groupe, il en répertorie six : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. Dans le deuxième groupe, il en propose quatre : évaluer, vérifier, produire et traduire<sup>4</sup>.

Une partie du cadre théorique est maintenant en place, il reste à aborder la question de la formation hybride en langues, modalité qui a été adoptée pour gérer l'enseignement stratégique que nous proposerons aux apprenants de FLE désirant préparer la passation des épreuves du DELF B1.

#### 1.4. Formation hybride en langues

Pourquoi opter pour une formation hybride ? Tout d'abord, il faut signaler que l'UNAM souhaite consolider et renforcer les modalités à distance, ouverte et mixte (hybride) pour la réalisation des études en son sein. Des coordinations, comme la *Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia* (CUAED) de l'UNAM et la *Coordinación de Educación a Distancia* (CED) de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT, UNAM) sont chargées de stimuler l'intégration des TIC dans les processus éducatifs développés pour les étudiants.

Par ailleurs, il s'agit également de répondre à deux problèmes récurrents à l'UNAM : le manque de locaux disponibles et l'abandon des études. En effet, l'UNAM, la plus grande université publique du pays, manque cruellement de locaux. Un dispositif hybride permet donc de jouer avec les espaces disponibles et de contourner du moins en partie le problème des locaux surchargés. À l'inverse, on constate que le taux d'abandon des cours à distance est nettement supérieur à celui des cours présentiels. De ce fait, établir un lien assez explicite et significatif pour les étudiants et pour les enseignants entre les modes distantiel et présentiel, ainsi qu'une communication significative entre les étudiants et les enseignants dans ces deux modes pourrait s'avérer une solution adaptée aux problématiques en question. Le principe général de la formation hybride en langues est de tenter de combiner des séances présentielles et des séances en ligne (à distance) au sein d'un cours, celui-ci étant compris comme une activité d'enseignement et d'apprentissage d'une langue dont le contenu thématique et la durée sont définis au préalable. Ainsi, une partie du cours se déroule sur un système de gestion de l'apprentissage (par exemple, Moodle) et une autre partie dans une salle de classe. Cette image assez technique de la formation hybride (connue dans les travaux anglo-saxons sous l'appellation de *blended learning*) repose sur le constat que des ressources en ligne sont mises au service de l'apprentissage en présentiel.

Cependant, la notion de ce type de formation liée, à la fois, à un cadre spatio-temporel différé et à une intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) a été élargie, notamment par Elke Nissen, sous le nom de *formation hybride en langues*. Dans cette acception, cette modalité :

*[...] est une forme de formation spécifique. Elle articule au sein de son scénario pédagogique deux modes, le présentiel et le distanciel, dont l'un domine l'autre, sans qu'il soit préétabli lequel est celui qui domine. Elle fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction en ligne à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle intègre au moins partiellement une pédagogie active (Nissen, 2014 : 60).*

Cette définition a l'avantage de souligner l'importance de la prise en compte d'un scénario pédagogique commun qui impose de gérer l'articulation des modes présentiel et distanciel de manière cohérente, organisée et significative. Il ne s'agit pas d'ajouter tout simplement des activités d'apprentissage en ligne à une formation présentielle ou vice-versa, mais de concevoir l'ensemble de la formation tout en tenant compte des objectifs spécifiques à atteindre à travers chaque mode, ou les deux.

Pour Nissen, le rôle du scénario pédagogique est d'indiquer :

- des objectifs de formation, des compétences préalables et [...] celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, [...] la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser.*
- ses possibles interlocuteurs et [le] type d'interaction qu'il [l'apprenant] peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage (2006 : 4).*

S'il y a un aspect de la FHL qu'il convient de ne pas brider, c'est la communication entre les participants. La conception du scénario pédagogique imposera alors de déterminer un scénario de communication répondant aux besoins des interlocuteurs lors de la formation. C'est à ce sujet que Mangenot (2017 : 72-73) propose de considérer cinq paramètres pour aboutir à une intégration pédagogique réussie de la communication. En ce sens, il recommande de définir a) le degré de collaboration entre les apprenants, b) le statut et le rôle des interlocuteurs, c) s'il s'agit d'une communication synchrone ou asynchrone, d) les outils de communication à utiliser et e) le rôle du tuteur.

Une fois la trame théorique exposée, il s'agit maintenant de présenter la formation hybride en langues objet de cet article.



## 2. Présentation de la formation hybride : contexte

Plusieurs raisons motivent l'élaboration d'un cours de préparation au DELF B1, notamment des préoccupations d'ordre institutionnel et éducatif.

Une première raison concerne le programme de bourses internationales de l'UNAM. Pour y participer, les étudiants de licence doivent avoir obtenu le diplôme DELF B1 si le programme d'études visé à l'étranger dispense un enseignement en français. En ce sens, il s'agit alors d'offrir un soutien méthodologique par le biais d'un cours de préparation.

Une deuxième raison est à mettre en relation avec la culture éducative des étudiants mexicains : lorsque ceux-ci doivent passer un examen visant à certifier socialement leur niveau de connaissances dont la réussite ou l'échec aura des conséquences sur la poursuite de leurs études (admission aux universités publiques, par exemple) il est très fréquent qu'ils suivent des cours pour s'y préparer. Les étudiants recherchent également des cours de préparation lorsqu'il s'agit de présenter l'examen du DELF B1.

Une troisième raison est liée au fait que l'ENALLT est centre d'examen DELF-DALF. Cette École fait partie du réseau mexicain de 82 centres d'examens DELF (Diplôme d'études en langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française) depuis 1996 et 2011 respectivement. Ces examens servent à évaluer et à certifier le niveau de compétence de communication en français des candidats par l'administration d'épreuves orales et écrites. Ainsi, proposer aux étudiants une préparation aux certifications internationales dans ce centre peut représenter une sorte de garantie que les cours et la formation des enseignants sont conformes à des standards internationaux (Riba, 2011). C'est peut-être pour cette raison que les étudiants cherchent des cours de préparation offerts par le Département de français de cette École.

Finalement, il y a une quatrième raison, étroitement liée aux raisons précédentes, qui fait que le développement d'un cours de préparation soit pertinent. Selon Riba (*op. cit.* : 48), le Mexique est le 5<sup>e</sup> pays du monde en termes de nombre de candidats à obtenir le DELF et le DALF, et ces chiffres augmentent chaque année. Même si ce constat concerne le panorama national, on peut supposer que cette évolution a un impact sur la réalité locale de l'ENALLT, institution située à Mexico.

### 2.1. Cours semiprésentiel de préparation au DELF B1

Pour des raisons institutionnelles, le terme *semiprésentiel* est employé pour diffuser l'offre de cours à l'ENALLT qui combinent la présence et la distance pour atteindre des objectifs d'apprentissage. Cependant, l'objectif de cet article n'étant

ni d'analyser toutes les conceptions de cette modalité ni de rendre compte de la complexité des convergences et des divergences à ce sujet, notre positionnement a été clairement défini dans la partie 2.3.

Le cours semiprésentiel de préparation au DELF B1 a pour objectif de développer les stratégies des apprenants leur permettant de réussir et d'obtenir le diplôme envisagé. Ainsi, il s'agit d'outiller les apprenants pour qu'ils soient capables de présenter efficacement les épreuves correspondantes : compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite et production orale (entretien dirigé, exercice en interaction, monologue suivi). Pour ce faire, nous comptons allouer 40 heures sur huit semaines, qui se déclinent de la sorte :

- ☐ 3 heures hebdomadaires en ligne.
- ☐ 2 heures hebdomadaires présentielles.

Pour optimiser le volume horaire imparti, les séances en ligne permettent aux apprenants de se centrer individuellement sur les stratégies aidant à la passation des quatre épreuves. En revanche, les séances présentielles offrent des opportunités de discussion autour des stratégies et d'entraînement à la production écrite et à la production orale. Le travail en ligne privilégie l'interactivité (apprenant-ordinateur) sans laisser de côté des opportunités d'interaction (apprenant-apprenant-enseignant). Les séances présentielles tirent profit de toutes les possibilités d'interaction dans la salle de classe : discussion en petit groupe, en grand groupe, simulation des épreuves en binômes.

Cette formation hybride de préparation au DELF B1 est composée d'une unité 0 et de trois unités, dont la durée et les objectifs ont été définis de la manière suivante :

Unité (durée)	Titre	Objectif général
Unité 0 (1 semaine)	Découvrir le DELF B1	Donner un aperçu général et pratique des épreuves du DELF B1 et de la passation.
Unité 1 (2 semaines)	Prendre conscience de l'importance des stratégies	Rendre conscient de l'importance des stratégies générales nécessaires à l'exécution des épreuves spécifiques du DELF B1.
Unité 2 (3 semaines)	S'entraîner aux stratégies	Rendre compétent à l'utilisation des stratégies nécessaires à l'exécution des épreuves spécifiques du DELF B1.
Unité 3 (2 semaines)	Intégrer les stratégies dans la passation des épreuves	Rendre apte à choisir les stratégies les plus efficaces pour l'exécution des épreuves spécifiques du DELF B1.

**Tableau 1** : Unités du cours semiprésentiel de préparation au DELF B1.

En ce qui concerne l'enseignement stratégique, chaque unité fournit des activités liées aux étapes du parcours pédagogique de Macaro (2001). Le tableau 2 permet d'apprécier la démarche proposée :

Unité	Étape de l'enseignement stratégique
Unité 0	(1) Prise de conscience des stratégies et (2) Exploration des stratégies disponibles
Unité 1	(3) Démonstration, (4) Combinaison et (5) Mise en pratique
Unité 2	(6) Évaluation initiale par l'apprenant, (7) Suppression de l'échafaudage et (8) Évaluation par l'enseignant
Unité 3	(9) Autorégulation et explicitation de l'effort

**Tableau 2 : Articulation des unités et des étapes de l'enseignement stratégique**

## 2.2. Méthodologie d'évaluation de la formation hybride proposée

Une phase d'expérimentation commencera officiellement en mars 2020. À cet effet, un appel sera lancé auprès de la communauté universitaire désireux préparer la passation du DELF B1. Nous attendons la participation de 20 étudiants maximum pour tester les activités en ligne et les séquences pédagogiques qui structureront chaque séance présentielle.

Dans le cadre de cette expérimentation, nous mènerons un prétest et un posttest caractérisé par le recueil de données quantitatives et qualitatives.

- ❑ Prétest (données quantitatives) : dans l'unité 0, les apprenants présenteront une version du DELF B1. Les quatre épreuves seront notées à l'aide des corrigés et des grilles d'évaluation correspondantes. Après la passation du DELF B1, les apprenants répondront à un questionnaire en ligne dont l'objectif est la prise de conscience des stratégies qu'ils ont utilisées pour résoudre chaque épreuve.
- ❑ Posttest (données quantitatives) : dans l'unité 3, les apprenants présenteront une autre version du DELF B1, qui sera également notée. Les résultats seront comparés à ceux de la première passation. Après la passation de cette version du DELF B1, les apprenants répondront à nouveau à un questionnaire similaire à celui du prétest. Ces résultats seront également comparés à ceux du premier questionnaire.
- ❑ Prétest (données qualitatives) : dans l'unité 0, après la passation du DELF B1, les apprenants participeront à des discussions en petit groupe pendant la première séance présentielle. Ici, ils expliciteront et partageront les stratégies qu'ils ont utilisées pendant la passation. Ces discussions en petit groupe seront enregistrées et transcrites. Ensuite, l'enseignant animera la discussion en

grand groupe pour faire une mise en commun. Cette discussion sera filmée. Finalement, l'enseignant demandera aux apprenants d'élaborer un schéma, un diagramme ou un tableau (métaphore visuelle au choix des apprenants) portant sur les stratégies qu'ils ont utilisées pendant la passation.

- Posttest (données qualitatives) : dans l'unité 3, après la passation d'une autre version du DELF B1, les apprenants participeront à nouveau à une discussion en petit groupe pendant la dernière séance présentielle pour expliciter les stratégies qu'ils ont utilisées cette fois-ci. Ces discussions seront encore une fois enregistrées et la discussion en grand groupe filmée. Finalement, l'enseignant demandera encore une fois aux apprenants d'élaborer une métaphore visuelle portant sur les stratégies qu'ils ont utilisées pendant la dernière passation du DELF B1.

Ainsi, il s'agira de comparer les notes obtenues au début et à la fin du cours, ainsi que les verbalisations des apprenants sur les stratégies utilisées avant, pendant et après la passation de chaque épreuve. D'un côté, l'observation pendant la réalisation des épreuves permettra de vérifier si les apprenants ont intériorisé les stratégies étudiées. Par exemple, grâce à une prise de notes observable ou à la réalisation d'un plan pour anticiper la production écrite et le monologue suivi. D'un autre côté, l'analyse des verbalisations permettra d'identifier si les apprenants sont capables de communiquer leurs stratégies, à savoir s'ils sont capables de les extérioriser. C'est pour cela que les métaphores visuelles créées par les apprenants (tableaux, schémas, diagrammes, etc.) seront également recueillies et analysées.

En outre, il sera nécessaire de recueillir les commentaires des apprenants sur les difficultés rencontrées pendant la réalisation des activités en ligne. Ces commentaires et les observations des séances présentielles constitueront le contenu d'un journal de bord. Ce journal de bord permettra de prendre des décisions didactiques concernant la modification éventuelle de quelques activités en ligne et de proposer d'autres démarches pédagogiques pour les séances présentielles.

## Conclusion

Cet article a pour objectif de rendre compte de la conception d'une formation hybride en langues visant le développement des stratégies des apprenants qui désirent préparer le DELF B1. L'une des principales difficultés issue de cette expérience est le fait que l'enseignement stratégique est une méthode théorisée et, surtout, mise en pratique dans le cadre de formations présentielles. C'est pour cela que la transposition des fondements méthodologiques aux contraintes d'une modalité hybride a maintes fois fait appel à la créativité des enseignants-concepteurs de l'ENALLT.

Par ailleurs, l'enseignement stratégique n'étant pas une pratique courante dans notre contexte, la question de l'acquisition des principes et démarches propres à cette méthode n'a pas été, dans un premier temps, évidente pour les enseignants-concepteurs. Il s'agit d'une méthode qui requiert une formation pédagogique de base considérable. À ce sujet, ce projet a également eu une portée éminemment formative non seulement en ce qui concerne l'enseignement explicite des stratégies, mais aussi les spécificités de la formation hybride en langues.

Pour conclure, l'intérêt d'un tel projet réside dans le fait qu'il permet de poser deux questions de recherche :

La mise en place de cet enseignement stratégique, dans le cadre d'une formation hybride visant la préparation du DELF B1, permet-elle :

- d'améliorer les stratégies cognitives et métacognitives des apprenants (si non, quels sont les points d'achoppement) ?
- d'améliorer le taux de réussite au DELF par rapport aux années précédentes ?

## Bibliographie

Bégin, C. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 34, p. 47-67, [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/018989ar> [consulté le 9 décembre 2019].

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Derry, S. J., Murphy, D. A. 1986. « Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice ». *Review of Educational Research*, n° 56, p. 1-39, [En ligne] : <https://doi.org/10.2307/1170285> [consulté le 9 décembre 2019].

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. 2007. L'enseignement explicite. In : *Enseigner*. Paris : PUF, p. 107-116, [En ligne] : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf> [consulté le 9 décembre 2019].

Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S., Carr, E. G. (eds.). 1987. *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. [En ligne] : <https://eric.ed.gov/?id=ED286858> [consulté le 9 décembre 2019].

Macaro, E. 2001. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Londres : Continuum.

Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.

Martí, E. 1999. Metacognición y estrategias de aprendizaje. In : *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid : Santillana, p. 111-122.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., Todesco, A. 1996. *The Good Language Learner*. Clevedon : Multilingual Matters.

Nissen, E. 2014. *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques*. Dossier en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Stendhal Grenoble 3.

- Nissen, E. 2006. « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, p. 44-58, [En ligne] : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document> [consulté le 9 décembre 2019].
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 2018. Language Learning Strategies. In : *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 81-90.
- Riba, P. 2011. « L'enseignement du français langue étrangère au Mexique : un regard à la lumière des statistiques du DELF et du DALF, certifications officielles du ministère français de l'Éducation nationale ». *Synergies Mexique*, n° 1, p. 47-53, [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Mexique1/riba.pdf> [consulté le 9 décembre 2019].
- Rosenshine, B. 2012. « Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know ». *American Educator*, n° 36, p. 12-39.
- Rubin, J. 1975. « What the 'Good language Learner' can teach us ». *TESOL Quarterly*, n° 9, p. 41-51.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. et Anderson, N. J. 2007. Intervening in the use of strategies. In : *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. New York: Oxford University Press, p. 141-160.
- Stern, H. H. 1975. « What can we learn from the good language learner? ». *Canadian Modern Language Review*, n° 31, p. 304-318.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Ed. Logiques.

## Notes

1. "LLS are purposeful, conscious (or at least partially conscious), mental actions that the learner uses to meet one or more self-chosen goals, such as (a) overcoming a learning barrier, (b) accomplishing an L2 task, (c) enhancing long-term L2 proficiency, and (d) developing greater self-regulation (ability to guide one's own learning). Like most aspects of L2 learning, LLS occur in real contexts (specific settings), are complex (with multiple, interacting factors), and are dynamic (flexible, usable in different ways, and changeable along with learners' changing needs). LLS can be learned with help from a teacher, a friend, a book, or the internet, although many learners creatively and effectively generate their own LLS."
2. "Could we help the poor learners by teaching them some of the good learners' tricks?"
3. "[...] cognitive theory and research provide ample support for the faith that learning ability can be improved by training students in [...] learning strategies."
4. Pour chaque stratégie, Bégin propose un ensemble d'actions, techniques ou procédures qui permettent de réaliser la stratégie correspondante.