



Stratégies et métastratégies de coopération lors d'activités ludiques numériques en classe de français langue étrangère

Nathalie Christoforou

Laboratoire Méthodal, Université de Chypre, Chypre

christoforou.nathalie@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6225-3008>

Reçu le 02-07-2024 / Évalué le 30-09-2024 / Accepté le 18-02-2025

Résumé

L'étude, réalisée dans le contexte chypriote hellénophone de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), met en lumière les stratégies et métastratégies de coopération employées par des apprenants lors d'activités ludiques numériques. Plus précisément, pour identifier ces stratégies dans cette recherche qualitative et quantitative, 148 apprenants ont participé à deux activités ludiques numériques, ont répondu à un questionnaire et ont tenu un journal de bord. Les résultats ont permis de mettre en évidence les stratégies et métastratégies coopératives utilisées, les difficultés rencontrées ainsi que les effets des activités sur ces stratégies et métastratégies.

Mots-clés : stratégies et métastratégies d'apprentissage, coopération, numérique, ludique, didactique du FLE

Cooperation strategies and meta-strategies used in digital activities in FFL classes

Abstract

The study, conducted within a Greek-Cypriot context for French as a Foreign Language (FFL), aims to highlight the cooperation strategies and meta-strategies employed by learners during digital gamified activities. Specifically, to identify these strategies in this qualitative and quantitative research, 148 learners participated in two digital gamified activities, completed a questionnaire, and recorded their reflections in journals. The results revealed the cooperative strategies and meta-strategies used, the challenges encountered, and the impact of the digital activities on these strategies and meta-strategies.

Keywords: learning strategies and meta-strategies, cooperation, e-Learning, gamification, FFL didactics

Introduction

Les avantages du travail de coopération par le biais du ludique en classe de langue ont été mis en évidence à plusieurs reprises dans la recherche en didactique des langues (Hourst, 1997 ; Silva, Brougère, 2016 ; Scholl, 2017). C'est au sein du travail collaboratif que fleurit la co-construction verbale, qui selon Vygotsky (1985) permet l'apprentissage langagier. Parallèlement, à l'heure du numérique, les activités ludiques se retrouvent souvent transformées en classe de langue étrangère. Le jeu numérique, « un support qui présente un caractère ludique auquel l'utilisateur joue par l'intermédiaire d'un écran » (Schmoll, 2021) et la ludification, l'utilisation des éléments de conception de jeux dans des contextes non liés aux jeux¹ (Deterding *et al.*, 2011 : 2), placent l'apprenant face à des décisions à prendre (Schmoll, 2017). Ces décisions consistent parfois aux stratégies et métastratégies² d'apprentissage qui aident les apprenants à coopérer et à progresser dans l'activité. Le besoin d'adopter des stratégies d'apprentissage différenciées se présente de plus en plus et s'explique par l'emploi intensifié du numérique et l'entrée dans « l'ère numérique [...] une autre façon de désigner notre société de l'information connectée grâce à la puissance des réseaux web » (Lebrun, Lacelle, 2014 : 109). Par ailleurs, il a été démontré que « tous les individus ne possèdent pas de façon innée des stratégies efficaces » (Ioannidou, 2011 : 28) et que les stratégies et métastratégies d'apprentissage sont des actions enseignables (Oxford, 2011 : 12). Il est donc essentiel d'identifier ces stratégies, afin de comprendre les choix opérés par les apprenants lors des activités coopératives numériques et d'évaluer leur efficacité. Trois questions principales découlent de ces objectifs : a) les apprenants connaissent-ils suffisamment de stratégies coopératives pour réaliser les activités numériques en équipes ? b) Quelles stratégies et métastratégies coopératives emploient-ils ? c) Les activités numériques nécessitent-elles

¹ Traduction de : « gamification is the use of game design éléments in non-game contexts ».

² Selon Oxford (2011 : 15) les métastratégies constituent des processus mentaux cruciaux ou des outils qui consistent à planifier, organiser, contrôler et évaluer, et aident l'apprenant à contrôler et à gérer l'utilisation des stratégies.

Traduction de : « Crucial mental processes or tools, called *metastrategies* (such as Planning, Organizing, Monitoring, and Evaluating) help the learner control and manage the use of strategies ».

des stratégies et métastratégies différenciées, voire spécifiques, et si oui, lesquelles ? De ce fait, la présente étude cherche à relever les stratégies et métastratégies de coopération mises en œuvre par les participants et à répondre à ces questions.

1. Cadre théorique

1.1. L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est la situation d'enseignement-apprentissage qui assure une cohérence et une interdépendance positive parmi les membres de groupes et a comme résultat l'apprentissage pour chaque membre du groupe. (Koutselini, Pyrgiotakis, 2015). Ce type d'apprentissage, qui se fonde sur la théorie du socioconstructivisme³ (Vygotky, 1985), peut occuper une place majeure lors des activités pédagogiques en classe. Le travail en groupe, lorsqu'il est soigneusement préstructuré, peut instaurer un climat de confiance, faciliter la communication en classe, inciter la motivation et dynamiser l'esprit de la communauté de la classe (Johnson *et al.*, 2000). Pour la meilleure composition des groupes, il faut faire attention à un nombre de conditions. Tout d'abord, il doit y avoir une interdépendance positive (*Ibid.*), par le biais d'objectifs ou de récompense en commun, des ressources ou du matériel en commun ou encore par le biais de rôles et de responsabilités, avec une répartition de tâches. De plus, les apprenants doivent pouvoir communiquer directement et résoudre si besoin des conflits (Koutselini, Theofilides, 2002). Il est tout aussi important de composer des groupes de niveaux plus ou moins hétérogènes afin que tous les groupes coopèrent efficacement. Enfin, l'évaluation ou l'autoévaluation du travail en groupe constitue une condition nécessaire pour le bon déroulement de la collaboration (Koutselini, 2009).

³ Le socioconstructivisme est un modèle qui vient compléter la théorie du constructivisme. Il en reprend les principales idées tout en soulignant l'importance du rôle social des apprentissages. Les connaissances sont acquises à l'aide d'un contexte où les interactions apprenant-formateur et apprenant-apprenant sont riches (Doise, Mugny, 1981).

1.2. Le ludique dans sa dimension numérique

Avec le jeu et le ludique, « les apprenants sont moins anxieux et se concentrent plutôt sur la communication que sur l'emploi correct de la langue cible » (Thomas, 2012 : 11). Par ailleurs, l'initiative et la parole sont rendues à l'apprenant avec « une participation accrue [...] et une meilleure prise de conscience de soi » (Silva, 2008 : 27). Les activités ludiques semblent s'intégrer de plus en plus dans les classes des langues étrangères et de nouveaux types d'activités ludiques apparaissent, notamment numériques. Selon Poyet (2014 : 16) l'introduction du numérique sans réflexion sérieuse risque de décevoir les acteurs de l'éducation. Heiser *et al.* (2020 : 51) notent que « le numérique n'est [...] pas un gage d'innovation, mais souvent un cristallisateur des pratiques pédagogiques existantes ». Il ne s'agit donc pas d'apporter tout simplement « une meilleure visibilité des ressources qui étaient déjà présentes auparavant sur les supports papier » (Heiser *et al.*, 2020 : 51), mais il faudrait réfléchir à la manière dont une pédagogie pourrait s'approprier des outils technologiques pour répondre à des objectifs éducatifs spécifiques. Ainsi le passage à l'activité ludique numérique devrait se faire avec réflexion et planification.

1.3. Les stratégies et métastratégies d'apprentissage

De nombreux auteurs en didactique des langues ont étudié les stratégies d'apprentissage et les ont définies (Rubin, 1975 ; O'Malley, Chamot, 1990 ; Oxford, 1990, 2011 ; Cohen, 1998). Le *Cadre Européen Commun de Références pour les langues* définit une stratégie comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (2001 : 15). Plus tard, Oxford (2011 : 12) présente les stratégies comme des tentatives, délibérées et orientées vers un but, de gérer et contrôler des efforts d'apprendre une langue seconde⁴. Il s'agit donc d'actions consciemment choisies et mises en œuvre. Oxford, dont nous empruntons la taxinomie, distingue les stratégies des métastratégies en expliquant que les

⁴ Traduction de : « self-regulated L2 learning strategies are defined as deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 ».

métastratégies sont employées pour gérer et contrôler les stratégies d'apprentissage. Un apprenant qui réfléchit, contrôle et évalue l'usage qu'il fait des stratégies a recours à la dimension méta de son apprentissage. Par exemple, en faisant des évaluations du type : « je me demande si j'ai trop recours à la répétition et aux gestes quand je parle » et « je me mets à réfléchir par rapport à ce qui me reste à apprendre » (Oxford, 2011 : 131) l'apprenant met en œuvre des métastratégies. D'autre part, s'il déclare : « inventer un nouveau mot dans la langue cible » ou « changer le sujet de la conversation » (p. 134) il a recours à des stratégies. Selon Oxford, les deux dimensions, des stratégies et métastratégies, sont cruciales pour l'apprentissage et influencent l'une l'autre. L'auteure classe les stratégies et les métastratégies dans trois catégories, les cognitives, les affectives et les socioculturelles-interactives. Les cognitives aident l'apprenant à rassembler, consolider, élaborer et transformer la connaissance linguistique et culturelle (p. 46)⁵. Les affectives activent des émotions, des croyances et attitudes de soutien, produisent et maintiennent la motivation (p. 64)⁶. Enfin, les socioculturelles-interactives facilitent directement la communication et la compréhension approfondie du contexte socioculturel ainsi que des rôles adoptés à l'intérieur de ce contexte (p. 88)⁷.

Pour ce qui est des stratégies de coopération, le *Volume Complémentaire* du CECR en décrit quatre : « confirmer qu'on a compris », « être capable de donner un retour d'information et de relier sa propre contribution à celle des interlocuteurs qui sont intervenus », « faire un résumé du point où la discussion est arrivée pour en dresser le bilan », et « inviter les autres à parler » (2018 : 104). Néanmoins, le classement des stratégies coopératives proposé par Oxford (2011), semble offrir davantage de flexibilité à ces stratégies, car il présente parfois les stratégies dans des situations d'échanges virtuels, parfois en classe, parfois à la maison sans oublier que la coopération a souvent lieu en langue maternelle, notamment aux niveaux débutant et intermédiaire. Les stratégies et métastratégies

⁵ Traduction de : « aid the learner in putting together, consolidating, elaborating, and transforming knowledge of the language and culture ».

⁶ Traduction de : « help learners directly optimize their emotions, beliefs, attitudes and motivation for the purpose of L2 learning ».

⁷ Traduction de : « directly facilitate communication and deep understanding of the socio-cultural context and one's roles in it ».

coopératives ont leur place dans toutes les catégories classées par Oxford, les cognitives, les affectives et les socioculturelles-interactives, suivant l'objectif de l'apprenant qui met en œuvre une stratégie ou une métastratégie.

Pour plus de clarté, des stratégies et des métastratégies de coopération peuvent se présenter de la façon suivante : 1) un apprenant qui décide d'améliorer l'interaction et par extension la coopération, peut utiliser la stratégie socioculturelle-interactive qui consiste à demander une vérification ou une clarification ; 2) s'il réalise que son équipe n'avance pas aussi rapidement que les autres, il peut recourir à la métastratégie d'organisation et de gestion du temps de l'activité ; 3) il peut encore employer la stratégie affective d'encouragement des membres de l'équipe, 4) il peut demander directement de l'aide en mettant en œuvre une stratégie socioculturelle-interactive ; 5) s'il pense à un plan d'action collaboratif il emploie une métastratégie cognitive et 6) il peut mettre en œuvre une stratégie cognitive en comparant et en combinant les réponses des membres du groupe. La coopération se développe donc à l'aide des stratégies et des métastratégies affectives, cognitives et socioculturelles-interactives. Il reste à étudier si la dimension numérique influe sur les stratégies et métastratégies de coopération.

2. Méthodologie

2.1. Protocole et organisation de la recherche

L'expérimentation a eu lieu en 2023, dans trois écoles privées, un lycée et deux collèges. Trois enseignantes ont accepté de faire participer leurs apprenants de troisième classe au collège et de première classe du lycée⁸. Les 148 participants avaient entre 14 et 15 ans au moment de l'étude et étaient de niveaux débutant ou intermédiaire, à savoir du A1 au A2 du CECR. Le descripteur, à savoir l'objectif communicatif que les deux classes avaient en commun consiste à (re) découvrir un quartier, une ville, un pays.

⁸ À noter que la première classe du lycée selon le système éducatif chypriote se traduit par la seconde selon le système français.

Les activités proposées ont ainsi été les mêmes pour tous les participants. Les 148 apprenants ont été divisés en 37 groupes, composés de quatre personnes. Notons également que les enseignantes ont joué un rôle crucial dans la composition des groupes. Comme elles connaissaient bien leurs apprenants, elles ont pu composer les groupes en respectant le plus possible l'hétérogénéité des niveaux et des styles de personnalités. Il faut préciser que les enseignantes se sont familiarisées avec notre cadre théorique analysé plus haut, étaient conscientes de l'importance de l'interdépendance positive pour le travail coopératif, (voir partie 1.1.) ainsi que du classement des stratégies et métastratégies emprunté.

Les enseignantes ont toutes travaillé à partir des mêmes supports et ont intégré comme tâches finales dans leur curriculum deux activités ludiques sans support numérique et deux activités ludiques avec support numérique. Le choix des deux types d'activités, avec et sans support numérique, s'explique par le besoin de donner aux apprenants un point de comparaison, ce qui permettrait de faire éventuellement apparaître des différences stratégiques intéressantes à signaler. Notons encore qu'une planification importante des activités a été faite, à la fois afin de bénéficier des bienfaits offerts par le ludique et de répondre technologiquement à l'objectif pédagogique fixé (voir partie 1.2.). Pour les activités numériques, les apprenants avaient à leur disposition deux ordinateurs par groupe. Les activités ludiques consistaient à : 1) deux activités ludiques de recherche à partir d'images dans le but d'identifier les monuments et bâtiments de Paris et 2) deux jeux d'évasion en classe sur le thème des visites. Pour le premier type d'activité ludique, dans la version sans l'emploi de la technologie, les apprenants avaient recours à des images imprimées de Paris. Ils devaient identifier les bâtiments et les nommer en écrivant sous chaque image le nom correspondant.

À la fin de l'activité, les participants devaient coller et présenter les images dans un album photo. Les trois équipes qui ont préparé l'album photo dans les temps, ayant correctement libellé les bâtiments et les ayant présentés recevaient la meilleure note et gagnaient. Dans la version numérique, les participants avaient recours à un site-web⁹ permettant d'admirer la vue sur Paris et de zoomer sur les différents monuments et

⁹ Tous les sites-web cités se trouvent dans les références électroniques à la fin de l'article.

bâtiments de la ville. L'objectif était d'identifier les monuments et bâtiments de la ville, de les nommer, puis de créer un album photo numérique via le site-web *canva.com*. Après la première utilisation du site-web avec la vue sur Paris, les participants étaient invités à vérifier leur travail en employant cette fois-ci *google earth* où les noms de beaucoup de bâtiments et monuments étaient donnés. Une note leur était attribuée pour ce travail de correction aussi. Pour le deuxième type d'activité, les apprenants ont participé à deux jeux d'évasion en classe à travers des questionnaires et des énigmes sur le thème des visites. Le premier jeu d'évasion était sans support numérique et le deuxième était préparé sur le site-web *genially* et permettait l'emploi autonome d'un appareil électronique.

2.2. Collecte et analyse des données

Pour la collecte des données de l'étude, les participants ont effectué plusieurs tâches. En premier lieu, ils ont coopéré lors des activités ludiques, en restant toujours dans le même groupe. Après la fin des activités ludiques sans support numérique, ils ont procédé aux activités ludiques avec support numérique et ont répondu au questionnaire en annexe, portant sur les stratégies et les métastratégies de coopération. Pour être mieux compris, le questionnaire traduit en français, leur a été distribué en grec, leur langue maternelle. Le questionnaire présente des exemples de stratégies et de métastratégies utiles lors d'une coopération, sans prétendre à l'exhaustivité, séparées dans plusieurs catégories selon leur but dans la tâche. Toutes les catégories de stratégies et métastratégies y sont représentées : les affectives, les cognitives et les socioculturelles-interactives. Comme les apprenants n'emploient pas tous les mêmes stratégies et métastratégies (Bialystok, 1979 ; Oxford, 2011), les participants ont également l'option « Autres » où ils peuvent ajouter la stratégie ou la métastratégie employée.

Dans le questionnaire, les stratégies et métastratégies sont présentées ensemble, pour simplifier leur compréhension par les participants¹⁰ de l'étude. Enfin, il est à noter qu'au moment du questionnaire, les enseignantes ont effectué un remue-méninges avec les apprenants dans le but de clarifier les exemples donnés dans le questionnaire ainsi que le terme

¹⁰ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

de stratégie, sans distinguer les stratégies des métastratégies. De surcroît, il a été important d'inciter les participants à donner davantage d'exemples de stratégies et de métastratégies mises en œuvre. La troisième tâche de la collecte de données consistait à l'utilisation introspective d'un journal de bord après la fin de chaque activité ludique, complétée par une discussion brève avec les quelques participants dont les textes dans les journaux de bord prêtaient à confusion. Les apprenants s'y exprimaient encore une fois en grec, vu le niveau peu avancé en français.

De plus, les enseignantes guidaient les apprenants dans leur rédaction en leur posant oralement les questions suivantes : 1) Comment ça s'est passé lors de l'activité ludique collaborative ? 2) Comment avez-vous collaboré ? 3) La collaboration était-elle réussie ? Pourquoi ? 4) Comment avez-vous participé au travail collaboratif ? 5) Étiez-vous motivés ? 6) Comment ça s'est passé pour les activités ludiques sans technologie et les activités ludiques numériques ? 7) Avez-vous utilisé des stratégies différentes ? Lesquelles ? Le choix de combiner le questionnaire et le journal de bord s'explique par les faits suivants : 1) le questionnaire permettrait d'avoir des exemples de stratégies et métastratégies concrets et 2) le journal de bord permettrait de croiser les premiers résultats et d'étudier aussi plus de paramètres influant sur le travail collaboratif en donnant la possibilité aux participants de s'exprimer librement.

L'analyse des données recueillies a été faite avec la contribution des trois enseignantes ayant participé à l'étude. Les trois collègues ont accepté de lire les journaux de bord des participants, d'identifier les stratégies et métastratégies signalées et de juger si un bref entretien était nécessaire dans l'immédiat, dans la visée de correctement les identifier. Cette analyse supplémentaire par les trois enseignantes offre à l'étude une crédibilité plus importante grâce à la triangulation¹¹ garantie dans l'analyse des résultats. Dans la partie suivante concernant les résultats de l'étude, les données recueillies par le questionnaire et le journal de bord sont présentées de manière regroupée, voire croisée, pour offrir directement une image complète des résultats.

¹¹ La triangulation, une démarche qui consiste à recourir à trois méthodes de collecte ou d'analyse des données, permettant un croisement des résultats et par conséquent plus de fiabilité (Silverman, 2009).

3. Résultats et discussion

3.1. Premiers résultats

Les résultats de l'étude ont tout d'abord mis en évidence que la participation des apprenants a été très forte pendant toutes les activités ludiques. Quant aux impressions des participants, 140 apprenants sur 148, soit 94 %, ont laissé un retour positif dans leur journal de bord, notamment pour les activités numériques. Certains ont noté que les activités ludiques étaient originales, intéressantes, amusantes, qu'elles les ont aidés à chercher et à apprendre. Des conflits ont été signalés dans 35 journaux, soit 24 %, mais cela n'a pas entravé la réalisation de la tâche. Les groupes qui ont eu le moins de conflits étaient ceux qui avaient bien clarifié les responsabilités de chaque participant. Des conflits se sont présentés par exemple lors de la première activité ludique numérique où les apprenants devaient s'orienter dans le plan de Paris en ligne et ne se mettaient pas d'accord sur la direction à suivre.

Pour la première activité ludique, les participants ont apprécié les deux versions, avec et sans support numérique, et 72 d'entre eux, soit 48 %, ont insisté sur l'originalité de l'alternative numérique qui offrait la possibilité de zoomer sur les monuments. Par ailleurs, lors de la première activité ludique numérique, 52 participants, ou 35 %, ont déclaré avoir été très satisfaits d'avoir créé un album photo personnalisé en ligne et de l'avoir facilement décoré en peu de temps. Notons que 110 participants, ou 74 %, ont signalé que les activités ludiques numériques leur faisaient gagner du temps par rapport à celles sans support numérique. En général, de nombreuses réponses insistaient sur les avantages des activités ludiques numériques, qui offraient plus de possibilités, de flexibilité, d'originalité et de créativité. De plus, 82 apprenants, ou 55 %, ont répondu avoir été plus motivés pendant les activités ludiques numériques.

Pour la deuxième activité ludique, les participants ont été positifs avec les deux versions mais plus enthousiastes avec la version numérique. La deuxième activité ludique semblait être une source plus importante de conflits que la première activité, en raison de l'anxiété provoquée par la présence de questionnaires et d'énigmes. Plus particulièrement, 20

apprenants, ou 13 %, ont clarifié les raisons des difficultés et conflits : 1) lorsque les apprenants n'étaient pas d'accord sur la réponse à donner, 2) ils devaient y répondre même s'ils n'étaient pas sûrs, 3) ils sentaient la pression du temps et 4) des erreurs se produisaient donc ils accusaient les uns les autres.

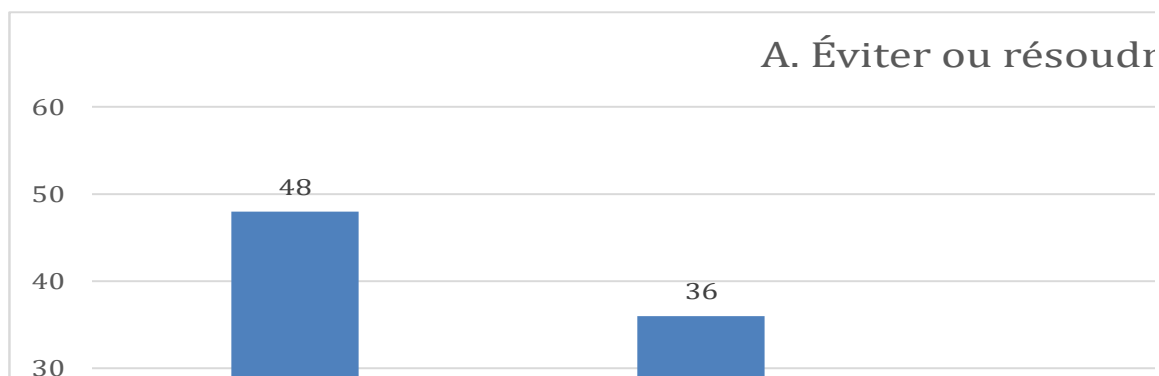
3.2. Résultats du questionnaire et du journal de bord

Observons maintenant de plus près les réponses au questionnaire en annexe et étudions les parallélismes avec les réponses dans le journal. En premier lieu, pour ce qui est de la partie A. *Éviter ou résoudre des conflits*, comme l'indique le *graphique 1*, 48 participants, ou 32 %, ont coché la stratégie *assigner un chef de groupe qui a le dernier mot à dire*. Selon les clarifications du journal de bord, cette stratégie ne cherchait pas à effacer le travail de collaboration mais était plutôt mise en œuvre lors de confusions ou de conflits. Par la suite, 36 participants, ou 24 %, ont coché la stratégie *une personne joue le rôle de l'intermédiaire, du médiateur pour calmer les autres s'il y a des tensions*, stratégie affective signalée aussi dans le journal de 36 participants. La stratégie *décider dès le départ de ne pas être compétitif* n'a jamais été signalée dans le journal ni cochée dans le questionnaire.

En revanche, dans la partie *autres* ainsi que dans les journaux, 13 apprenants, ou 8 %, parlent de la compétitivité qui se développe pendant les activités ludiques qui motive les groupes à réaliser la tâche. 4 apprenants l'ont même présentée comme une stratégie choisie pour susciter de l'enthousiasme et faire avancer le groupe. De plus, 5 participants ou 3 % ont ajouté la stratégie qui consiste à *écouter l'autre quand il parle* dans le but de désamorcer le conflit. Par ailleurs, dans la partie *autres*, 20 participants, ou 13 %, ont noté que lors de la première activité ils n'ont pas adopté ces premières stratégies et que peu à peu ils ont compris qu'ils devaient améliorer leur travail.

De manière générale la plupart des participants n'ont pas signalé recourir à des stratégies ou des métastratégies d'évitement ou de résolution de conflits, même si 24 % d'entre eux avaient bel et bien noté dans le journal de bord qu'il existait au sein des équipes des conflits. Les participants dans

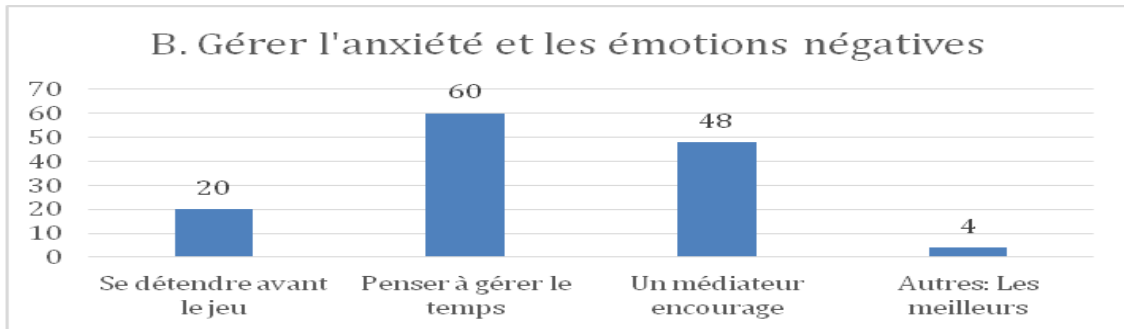
leurs réponses n'ont pas signalé de différence entre les deux types d'activités numériques par rapport à l'évitement et à la résolution des conflits.



Graphique 1 : Réponses au questionnaire à la partie pour éviter ou résoudre les conflits

Pour ce qui est de la partie *B. Gérer l'anxiété et les émotions négatives* par le biais de stratégies et de métastratégies affectives, comme l'indique le *graphique 2* ci-dessous, 20 participants, ou 13 %, ont coché la stratégie *bien se détendre avant de commencer l'activité*. Dans le journal de bord, les apprenants n'ont pas mentionné de stratégies ou de métastratégies affectives de préparation à la tâche, qui servent à libérer du stress. La stratégie *penser à la gestion du temps* a été cochée 60 fois, ou 40 %, et 20 participants ou 13 % ont déclaré dans le journal qu'ils avaient des difficultés de gestion du temps surtout parce qu'ils ne travaillaient pas seuls.

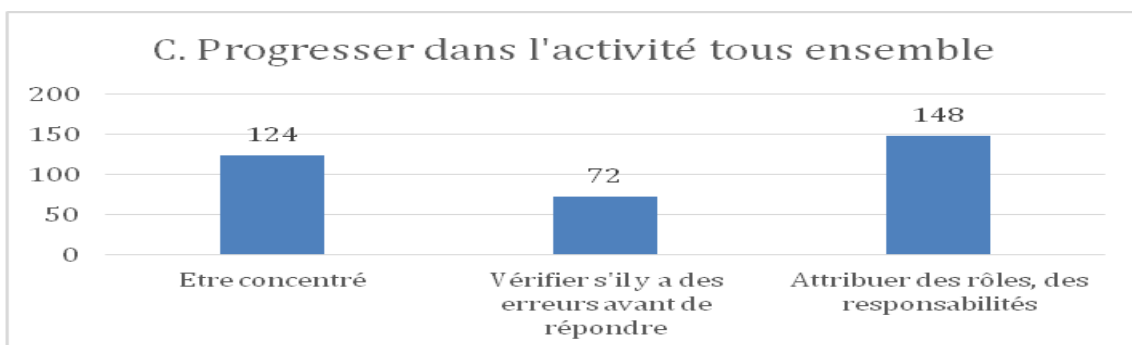
De plus, 50 participants, ou 33 %, ont noté que les activités ludiques numériques permettaient d'aller plus vite avec la même tâche que les activités ludiques sans support numérique. Enfin, 48 participants, ou 32 %, ont coché la stratégie selon laquelle *un médiateur encourage le groupe tout le long de l'activité*, et 2 d'entre eux ont clarifié que le médiateur n'était pas toujours la même personne. Dans la case *autres*, 4 apprenants ont écrit qu'ils s'encourageaient en disant qu'ils étaient les meilleurs. Nous remarquons encore une fois que la plupart des participants ne mettent pas en œuvre des stratégies et métastratégies affectives de gestion de l'anxiété et des émotions négatives. La métastratégie la plus employée semble être celle qui consiste à penser à gérer le temps, ce qui nous oblige à faire de l'introspection par rapport au temps accordé à chaque activité ludique.



Graphique 2 : Réponses au questionnaire à la partie pour gérer l'anxiété et les émotions négatives

Dans la partie *C. Progresser dans l'activité tous ensemble en tant que groupe*, il s'agissait plutôt de stratégies et métastratégies cognitives. Comme l'indique le *graphique 3*, 124 participants, ou 83 %, ont coché la case *être concentré*, 72 participants ou 48 % ont coché *vérifier s'il y a des erreurs avant de répondre* et tous les participants ont choisi la stratégie qui consiste à *attribuer des rôles, des responsabilités à chaque membre du groupe*.

Concernant la dernière stratégie des responsabilités partagées, les réponses dans le journal démontrent que 45 participants soit 30 %, avouent avoir adopté cette stratégie en cours de route. En général, les résultats pour cette partie se dévoilent positifs car la majorité des participants signalent employer ce type de stratégies et de métastratégies.



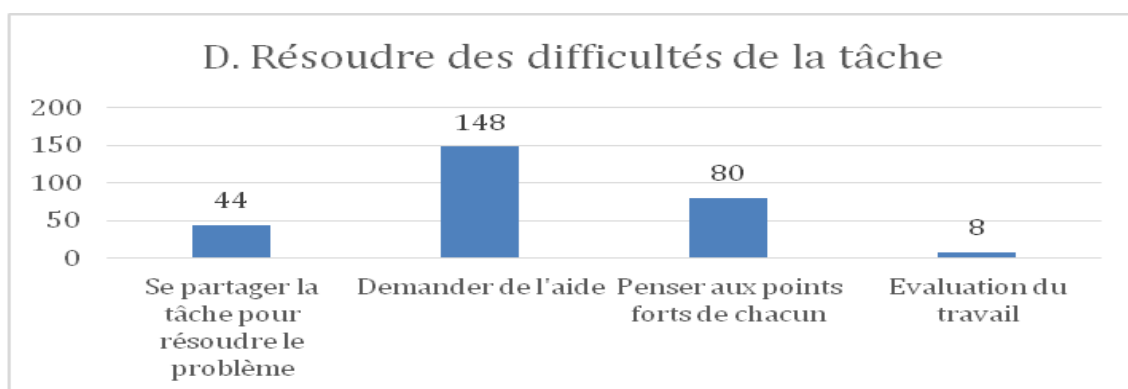
Graphique 3 : Réponses au questionnaire à la partie pour progresser dans l'activité tous ensemble

Pour la résolution des difficultés, le *graphique 4* met en lumière que 44 participants, soit 29 %, ont coché la stratégie *se partager la tâche pour résoudre le problème*, choix confirmé dans leur journal, car selon eux, il fallait parfois faire plusieurs tâches en même temps. La stratégie *demandeur de l'aide* a été cochée par tous les participants et *penser aux talents et points*

forts des membres de l'équipe avant de choisir qui fait quoi a été coché 80 fois, soit 54 %. Dans le journal, 5 participants responsables de la gestion de l'appareil électronique ont exprimé leur satisfaction car ils voyaient leurs compétences en technologie se mettre en valeur. Dans la case *autres*, 8 participants ont parlé de la métastratégie d'évaluation de leur travail pour l'améliorer par la suite.

Dans le journal de bord, 42 participants ou 28 %, ont signalé des difficultés dans le partage de la tâche, en expliquant que parfois certains ne respectaient pas leur rôle et intervenaient dans le travail des autres. Par ailleurs, 2 participants ont mentionné que le travail d'évaluation a été fait un peu tard, ce qui avait comme résultat de perdre à l'activité. Encore, 63 participants ou 42 %, trouvaient qu'avec les activités ludiques numériques certains groupes étaient avantagés car ils étaient composés de personnes très compétentes en nouvelles technologies. Enfin, 13 participants soit 9 %, ont noté dans leur journal qu'il a fallu passer par la comparaison de leurs réponses pour choisir la réponse finale.

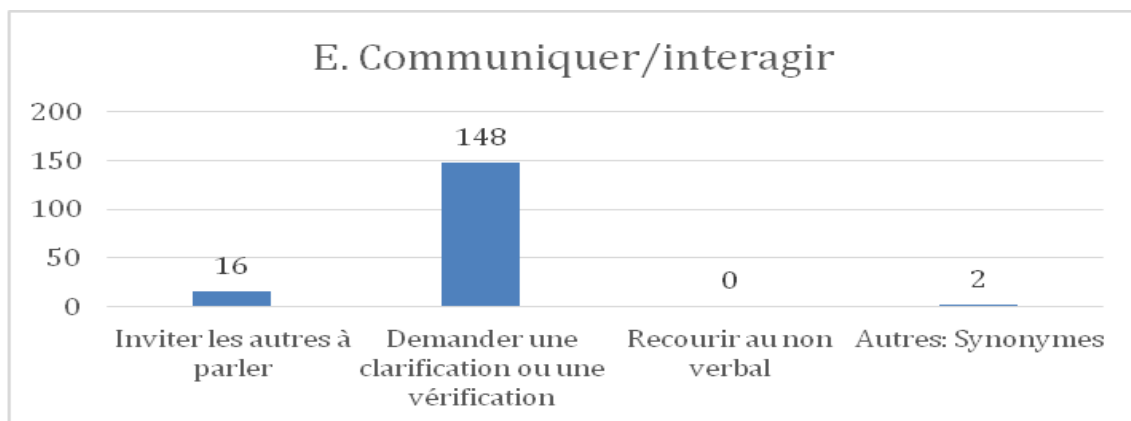
Les résultats de la partie D. sont en effet intéressants car les participants affirment utiliser plusieurs catégories de stratégies et métastratégies afin de pouvoir résoudre les difficultés de la tâche. Il est tout aussi positif de constater que les apprenants osaient employer le journal de bord de manière introspective en signalant des difficultés.



Graphique 4 : Réponses au questionnaire à la partie *pour résoudre des difficultés de la tâche*

Dans la partie E. Communiquer/interagir, 16 participants ou 10 %, ont invité les autres à parler, une stratégie qui vient des plus extrovertis. Tous les participants ont coché la case de la clarification et personne n'a

choisi le non verbal comme stratégie. À ce sujet, dans le journal 12 participants ont clarifié qu'ils parlaient entre eux dans leur langue maternelle ce qui explique le fait que le non verbal n'avait pas trouvé sa place parmi les stratégies sélectionnées. De surcroît, dans la case *autres*, 2 apprenants ont déclaré utiliser des synonymes de mots français lorsqu'ils les connaissaient afin d'expliquer le mot recherché. La partie *Communiquer/interagir* met en évidence des stratégies socioculturelles-interactives utilisées. Plus particulièrement est à noter qu'à l'exception de la demande de clarification, peu de stratégies ont été employées, vu l'emploi systématique de la langue maternelle dans le groupe.

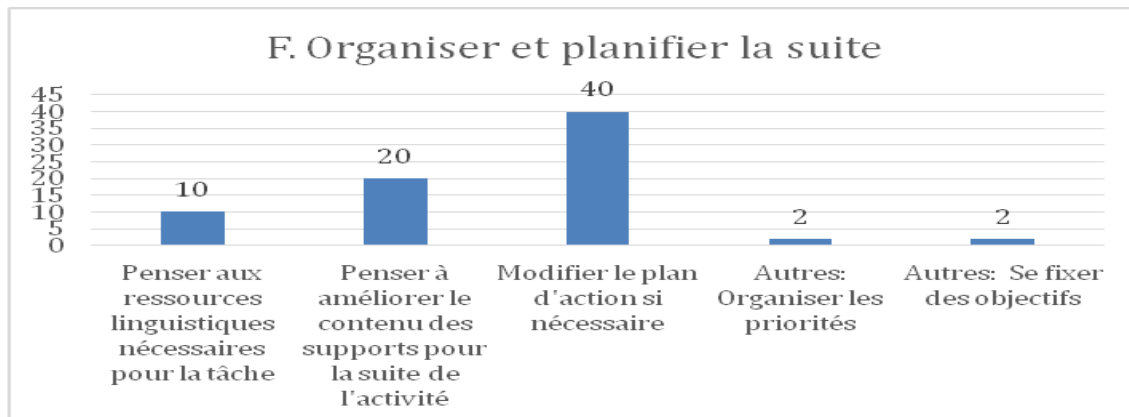


Graphique 5 : Réponses au questionnaire à la partie *pour communiquer/interagir*

Quant à la partie F. Organiser et planifier la suite, certains apprenants cochent des métastratégies cognitives. Plus précisément, ils ont coché 10 fois, soit 6 %, la métastratégie qui consiste à *penser aux ressources linguistiques nécessaires pour la tâche*, 20 fois, soit 12 %, celle qui consiste à *penser à améliorer le contenu des supports pour la suite de l'activité* et 40 fois, soit 27 %, celle qui aide à *modifier le plan d'action si nécessaire*. Dans la case *autres*, 2 participants ont parlé de l'organisation des priorités au sein de l'équipe et 2 autres ont signalé l'intérêt de se fixer des objectifs.

Dans le journal, 3 participants ont signalé que le travail du groupe a été plus simple à organiser à l'ordinateur car les apprenants pouvaient sauvegarder leur travail, le copier et le coller ailleurs ce qui offrait une grande flexibilité. Enfin, dans le but de se préparer pour l'activité ludique, les outils numériques permettaient selon 5 participants de trouver des

informations plus intéressantes plus rapidement et plus facilement. Ainsi, pour ce qui est des métastratégies cognitives d'organisation, la majorité des participants ne signalent pas leur usage.

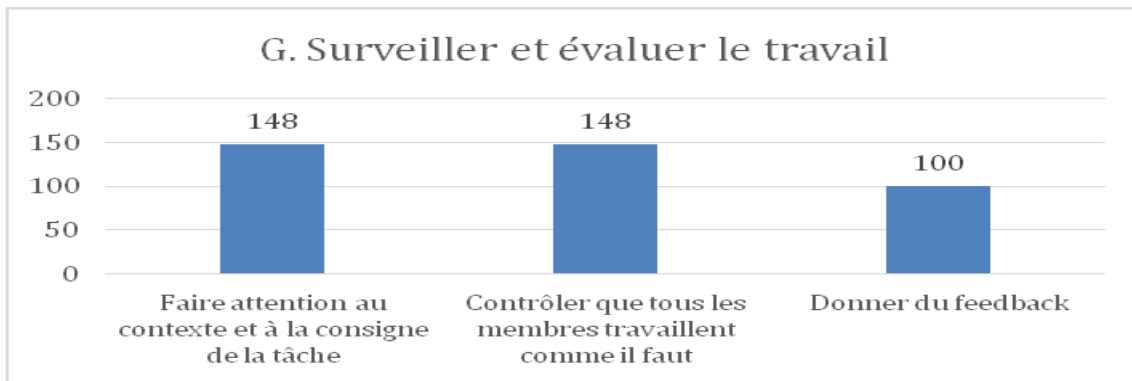


Graphique 6 : Réponses au questionnaire à la partie *pour organiser et planifier la suite*

Concernant la partie *G. Surveiller et évaluer le travail*, les métastratégies d'évaluation du travail étaient les plus cochées de tout le questionnaire. Les métastratégies proposées consistant à *faire attention au contexte et à la consigne de la tâche* et à *contrôler que tous les membres travaillent comme il faut* ont été choisies par tous les participants. La troisième métastratégie consistant à *donner son avis, faire un bilan, un retour d'expérience* a été cochée 100 fois, soit 67 %, et il s'agit, selon le journal, d'une métastratégie qui a beaucoup aidé les apprenants.

Dans leurs écrits, nous trouvons des phrases comme : « j'ai réalisé que je ne participais pas assez dans la discussion quand M¹² m'a dit que je devais contribuer plus » ou « ce qui a aidé le groupe était les commentaires de T qui nous disait si ce qu'on écrivait était correct ». Il est de ce fait très intéressant de constater que les apprenants mettaient en œuvre des métastratégies qui leur permettaient de surveiller et d'évaluer le travail en équipe.

¹² L'initiale du prénom de l'apprenant est employée pour respecter l'anonymat des participants de l'étude.

Graphique 7 : Réponses au questionnaire à la partie *pour surveiller et évaluer le travail*

Par ailleurs, dans le journal des participants se sont exprimés sur des points absents du questionnaire. Tout d'abord, les stratégies de chacun dépendaient du rôle qu'il avait dans le groupe ainsi que des tâches qu'il devait accomplir. Le même apprenant n'avait donc pas recours aux mêmes stratégies. Par ailleurs, selon 15 participants, la créativité offerte lors de la première activité ludique numérique de création de l'album photo a créé une ambiance conviviale chez les membres du groupe, qui ont profité de leur coopération.

De surcroît, dans le journal de bord, des difficultés importantes ont été mentionnées dues au clavier français que les apprenants maîtrisaient peu, une compétence qui s'est avérée cruciale pour la navigation et la rédaction des réponses. Cette difficulté s'est avérée une source de conflits pour certains groupes, mais aussi un défi à relever qui a obligé les équipes à collaborer pour trouver des éléments de réponses sur la toile.

Une équipe s'est même longuement exprimée sur le sujet en expliquant que deux membres du groupe s'étaient partagé les lettres françaises dont la place était différente sur le clavier, les avaient mémorisées et les rappelaient à la personne qui tapait les réponses. Finalement, pendant le jeu d'évasion, la plupart des participants ont apprécié le fait qu'ils avaient parfois plus de temps à rechercher la solution à l'énigme, ce qui leur permettait d'effectuer des recherches sur la toile et de travailler tant l'autonomie que la coopération. 20 participants, soit 13.5 %, se sont exprimés sur la stratégie du choix des mots-clés adéquats pour une recherche rapide et efficace, ce qui a fait travailler à la fois leur collaboration et leur français. 10 d'entre eux ont même signalé le passage par un remue-méninges dans le groupe afin de se mettre d'accord sur l'emploi des mots-clés et sur le choix des réponses

finales. Le numérique a offert dans ce cas toute une autre gamme de possibilités aux groupes, tant pour la créativité, la recherche et la coopération active.

Les résultats de l'étude nous ont permis de relever des stratégies et des métastratégies spécifiques, liées à la résolution de difficultés, de conflits, et d'émotions négatives comme l'anxiété, à la communication, à la progression, à l'organisation et à l'évaluation.

Conclusion

La présente étude a mis en lumière comment à travers des activités numériques en classe de FLE, 148 participants séparés dans 37 groupes de quatre personnes ont collaboré. Les équipes ont toutes réussi à accomplir les tâches avec succès, or il nous semble que certaines difficultés bien présentes pourraient être mieux gérées avec une utilisation plus étendue de stratégies et de métastratégies. Tel est le cas des stratégies et métastratégies nécessaires pour les deux premières parties du questionnaire, qui consistent d'une part à éviter ou résoudre les conflits et d'autre part à gérer l'anxiété et les émotions négatives.

Il semble que des stratégies et métastratégies coopératives sont maîtrisées, mais le répertoire stratégique des participants pourrait être plus enrichi à l'aide d'une formation spécifique. En l'occurrence, la stratégie cognitive de la comparaison des réponses, peu signalée dans les écrits des participants, pourrait s'avérer une stratégie coopérative efficace pour les activités choisies. De la même manière, la stratégie socioculturelle-interactive qui consiste à inviter les autres à parler, ou encore à partager la parole de façon équilibrée, pourrait, elle aussi, contribuer à la qualité du travail collaboratif. Pour répondre donc à la première question de recherche de ce travail, les apprenants semblent connaître des stratégies coopératives pour accomplir les activités numériques en équipe, mais pourraient en connaître davantage pour les réaliser de manière plus efficace.

Les résultats du questionnaire et du journal de bord ont également démontré que les activités numériques faisaient gagner du temps dans la préparation et la résolution de la tâche, qu'elles offraient de l'originalité et des opportunités pour des résultats créatifs. Les participants étaient plus

motivés malgré les conflits qui parfois semblaient inévitables. Des participants responsables de l'emploi des appareils électroniques étaient satisfaits car ils se sentaient plus valorisés qu'autrefois.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, les stratégies coopératives préférées des participants de l'étude étaient : 1) nommer un responsable qui aurait le dernier mot à dire en cas de conflit, 2) donner le rôle du médiateur qui calmerait les autres en cas de conflit, 3) donner le rôle du médiateur qui encouragerait le groupe, 4) partager des tâches, des responsabilités aux différents rôles dans le groupe, 5) rester concentré, 6) demander de l'aide, 7) demander une clarification ou une vérification et 8) modifier le plan d'action si nécessaire.

Parmi ces stratégies, se présentent d'une part des stratégies affectives et socioculturelles-interactives qui servent à désamorcer le conflit et à encourager et d'autre part des stratégies cognitives de coopération. En dernier lieu, l'étude a mis au clair des métastratégies préférées en situation de coopération : 1) penser à gérer le temps, 2) penser aux points forts de chacun avant de partager les responsabilités, 3) faire attention au contexte et à la consigne, 4) contrôler que tous les membres travaillent comme il faut et 5) donner son avis, faire le bilan. Pour conclure, les participants emploient également des métastratégies de coopération pour organiser et évaluer le travail en groupe.

Pour répondre à la dernière question de recherche, portant sur le besoin de stratégies et métastratégies différenciées lors du passage par la voie numérique, les résultats ont dévoilé qu'en effet des besoins spécifiques apparaissent qui font travailler la créativité, la recherche et la langue cible. Plus particulièrement, de nouvelles stratégies ont été employées : a) la mémorisation des lettres du clavier français par certains membres du groupe afin de garantir l'accomplissement de la tâche dans les temps sans frustration ; b) des stratégies de recherche sur la toile via l'utilisation de mots-clés en français ; et c) la stratégie du remue-méninges pour le choix des meilleurs mots-clés en français.

L'étude a donc permis de relever les stratégies et les métastratégies préférées et mises en œuvre en collaboration, les difficultés rencontrées et les effets de l'activité numérique sur l'usage des stratégies et métastratégies de coopération.

Bibliographie

- Bialystok, E. 1979. « The role of conscious strategies in second language proficiency ». *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 35, p. 372-394.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow : Longman.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Volume Complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Deterding *et al.* 2011. « Gamification toward a Definition ». CHI 2011, p. 1-4.
- Doise, W., Mugny, G. 1981. *Le développement social de l'intelligence*, Vol. 1. Paris : InterEditions.
- Heiser, L., Romero, M., De Smet, C., Faller, C. 2020. « Conception d'activités technocréatives pour le développement d'une pédagogie créative ». *Formation et profession*, n° 28 (2), p. 51-59.
- Hurst, B. 1997. *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris : Masson.
- Ioannidou, A. 2011. « Développer les stratégies d'enseignement/ apprentissage du vocabulaire en classe ». *Cahiers AFLS*, p. 13-28.
- Johnson, D., Johnson, T., Stanne, M. B. 2000. *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Koutselini, M. 2009. « Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: An intervention study ». *Journal of Classroom Interaction*, n° 43 (2), p. 34-44.
- Koutselini, M., Pyrgiotakis, I. 2015. *Differentiation of Teaching: The social, the pedagogical, and the instructional dimension*. Athens: Pedio.
- Koutselini, M., Theophilides, C. 2002. *Inquiry-based learning and cooperation. For an effective teaching*. Athens: Gregoris.
- Lebrun, M., Lacelle, N. 2014. « L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE ». *Synergies Portugal*, n° 2, p. 107- 117. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun_lacelle.pdf [consulté le 9 avril 2024].
- O'Malley, J. M., Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies, what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Poyet, F. 2014. « La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique ? ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 11 (3), p. 6-21.

- Rubin, J. 1975. « What the good learner can teach us ». *TESOL Quarterly*, n° 9 (1), p. 41-51.
- Schmoll, L. 2017. « Penser l'intégration du jeu ludique vidéo en classe de langue ». *Recherches et pratiques pédagogiques en langues*, juin, vol. 36, n° 2.
- Schmoll, L. 2021. « Pour une approche définitoire multidimensionnelle du jeu ludique numérique pour l'apprentissage des langues ». *Apprentissage des langues et système d'information et de communication (ALSIC)*, octobre, vol. 24, n° 2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/5754> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.5754> [consulté le 9 avril 2024].
- Silva, H. 2008. *Le jeu ludique en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Silva, H., Brougere, G. 2017. « Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix ». *Synergies Mexique*, n° 7, p. 51- 62. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique7/silva_brougere.pdf [consulté le 9 avril 2024].
- Silverman, D. 2009. *Doing qualitative research*. London : Thousand Oaks.
- Thomas, M. 2012. Contextualizing digital Game-Based Language Learning. Transformational Paradigm Shift of Business as Usual ?. In : H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching*, New York : Palgrave MacMillan. p. 11-31.
- Vygotski, L. S. 1985. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

Sitographie

- La Magnification de Paris.
<http://pf.bigpixel.cn/en-US/pano/772197658994413568.html> [consulté le 16 juin 2024].
- Google Earth – Paris <https://www.google.fr/intl/fr/earth/index.html> [consulté le 16 juin 2024].
- https://www.canva.com/fr_fr/ [consulté le 16 juin 2024].
- <https://genial.ly/> [consulté le 16 juin 2024].

Annexe

Questionnaire sur les stratégies et métastratégies employées lors d'activités ludiques collaboratives en classe de français langue étrangère

Les exemples de stratégies donnés ci-dessous aident pendant les activités de coopération. Cochez les stratégies que vous avez employées et ajoutez dans les cases « Autres » les stratégies que vous avez employées et qui n'apparaissent pas dans les exemples ci-dessous.



© *Synergies Sud-Est européen*, n° 6, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42722517z>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>

