



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes

Justine Anne-Sophie Céline Martin

Faculté des Lettres, Département de philologie moderne,
Universidad de Castilla-la Mancha, Espagne

Justine.Martin@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0002-0384-6488>



Reçu le 15-02-2020 / Évalué le 18-05-2020 / Accepté le 25-07-2020

Résumé

Cet article présente le bilan d'une expérience de télécollaboration en français langue étrangère en contexte universitaire entre deux institutions européennes : L'Università Degli Studi di Bergamo (Italie) et l'Universidad de Castilla-La Mancha (Espagne). Nous souhaitons observer, à travers les interactions dans un forum de discussion, quels sont les différents rôles joués par les apprenants. Ensuite, nous analysons leurs retours afin de savoir s'il y a une corrélation entre nos observations et le ressenti des propres participants. Cela nous permettra aussi de savoir de quelle manière ils appréhendent la collaboration médiatisée par ordinateur et si de tels projets stimulent leur motivation et leur rapport à la langue française.

Mots-clés : télécollaboration, rôles, FLE, compétences

The participants' roles in a telecollaborative ELF project between two European universities

Abstract

This paper reports on the results of a telecollaboration experience in ELF between two European universities: the Università Degli Studi di Bergamo (Italy) and the Universidad de Castilla La Mancha (Spain). We analyze, through the interactions in a forum discussion, the roles played by learners. Then we look at whether there is a correlation between our observations and their feedback through a survey. This will also allow us to know how they understand computer-mediated collaboration and whether such projects stimulate their motivation and their relation to the French language.

Keywords: Telecollaboration, roles, ELF, skills

Introduction

Notre analyse se situe dans le domaine de l'apprentissage des langues médiées par ordinateur et cherche à observer, dans un premier temps, les rôles joués

par les participants à un projet de télécollaboration afin de voir s'il existe une corrélation entre ces observations et les ressentis exprimés dans une enquête, ou questionnaire de satisfaction. Le contexte est celui d'une activité d'écriture télécollaborative en français langue étrangère proposée à des étudiants de deux universités européennes, l'une italienne (Università Degli Studi di Bergamo) et l'autre espagnole (Universidad de Castilla-La Mancha). Après une revue de la notion d'écriture télécollaborative nous décrivons le projet télécollaboratif qui a donné lieu à cette étude. Nous analysons dans un premier temps les traces laissées par les participants dans les forums de discussion créés en vue de ce travail collaboratif. Nous comparons ensuite les données obtenues avec les retours que les participants ont faits dans le questionnaire soumis à l'issue de l'activité. Nous synthétisons et concluons enfin sur les éventuelles corrélations existantes entre les données recueillies et les ressentis des participants pour finalement mettre au jour les compétences transversales développées par ce type de projets collaboratifs médiés par ordinateur.

L'écriture télécollaborative

Selon O'Dowd et Ritter, « Le terme télécollaboration désigne l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun » (2006 : 623), des interactions sociales, des débats, des dialogues et des « échanges interculturels ». Ce type de méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues « comprend un large spectre d'activités et exploite des outils de communication variés » (O'Dowd, Ritter, 2006 : 623). L'écriture collaborative est donc un processus qui engage un groupe d'apprenants ou participants travaillant autour d'un objectif commun. Elle inclut non seulement la réalisation du produit final mais aussi et surtout le travail entre les membres de l'équipe. Comme l'expliquent Desoutter et Martin (2018), ce projet télécollaboratif implique une communication synchrone ou asynchrone à distance de la part des participants. Selon le modèle de Flower et Hayes (1980), trois opérations récursives sont nécessaires dans tout processus d'écriture : une de planification, une autre de mise en texte, et enfin une révision. À ces trois opérations on peut ajouter, le cas échéant, celle d'édition, sur un blog par exemple (Desoutter, Martin, 2018).

La collaboration, à distance ou en présentiel, offre un cadre favorable au développement cognitif dans la mesure où elle permet la collecte d'informations individuelles et collectives et les échanges d'idées et d'informations utiles à la reconstruction des connaissances et au processus de création, tout cela dans le but de parvenir à l'élaboration d'une tâche collective (Bonnassies, 2006). L'activité d'écriture télécollaborative qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/

apprentissage d'une langue étrangère, avec des étudiants de langue maternelle différente, favorise l'acquisition dans la mesure où elle est basée sur l'interaction entre pairs (Dejean, 2004 ; Lamy 2001). Néanmoins, le groupe de participants doit négocier, coordonner et communiquer de manière itérative durant l'élaboration du projet et de la tâche finale, ce qui complexifie aussi la tâche. Pour Lowry, Nunamaker, Booker, Curtis et Lowry (2004), les différentes stratégies d'écriture, les rôles et la gestion des pouvoirs dans le groupe, les modalités de travail, la répartition des tâches, etc. prouvent la complexité de ce type d'activités qui sont, non seulement, intellectuelles, mais aussi sociales et procédurales. Ainsi, nous nous sommes ici attachée à observer les rôles joués par les différents membres du groupe.

Le projet d'écriture télécollaborative Real-Bergame

Ce projet d'écriture télécollaborative où les apprenants devaient réaliser un fait divers, implique deux universités européennes, l'une italienne, l'Università degli Studi di Bergamo (Bergame, Italie) et l'autre espagnole, l'Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad-Real, Espagne). Dans le cadre des deux universités, l'enseignement du français langue étrangère est d'un niveau B2+/C1 pour des étudiants inscrits en première année de Master de Langues et Littératures étrangères (ou 4^e année pour l'Espagne). Ce projet était basé sur le « fait divers », et son principal objectif était de favoriser les interactions en français et de développer la compétence d'écriture collaborative des étudiants. Dans un premier temps, nous proposons aux étudiants une base théorique pour l'analyse pour ensuite mettre en pratique leur connaissance lors de la réalisation d'un fait divers qui pourra finalement aussi leur donner l'occasion de faire appel à leur créativité.

Les résultats présentés et utilisés ici sont issus de l'expérience qui s'est déroulée sur une durée de deux mois au premier semestre 2017/18. Le travail s'est déroulé sur la plateforme Moodle de l'Université de Bergame. À l'issue de la phase de travail individuel en ligne où nous proposons des activités pour travailler sur la structure du genre journalistique, les étudiants ont été partagés en huit groupes de trois personnes (Espagnols et Italiens mélangés), chaque groupe devant alors travailler à la rédaction d'un fait divers devant respecter un certain nombre de contraintes de forme et de contenu. Pour les interactions, les participants devaient parler en français à travers un forum et avaient à leur disposition un document de collaboration de type Wiki pour la rédaction de leur texte. Tout au long du projet, un retour des corrections de la part des enseignantes était fait pour que les étudiants puissent publier leur fait divers définitif sur un blog afin que chacun puisse découvrir les textes réalisés par les autres groupes.

Démarche méthodologique

Les types d'interventions vise à mettre en évidence les rôles joués par les participants dans un même groupe et permet d'établir des comparaisons entre membres et entre groupes. Pour cela nous devons, dans un premier temps, observer la participation des membres des groupes et ensuite, nous devons analyser de plus près les interactions afin d'observer les différents rôles joués par les participants.

Il est possible d'observer les types d'interventions des participants à travers :

- Les traces d'activité dans les forums ;
- Les traces langagières relevant des interactions asynchrones dans les forums.

En ce qui concerne les rôles, une analyse plus minutieuse de ces interactions doit être réalisée. Dans leur article, Quentin et Condé (2017) rendent compte des différents types d'interventions privilégiés par les locuteurs les plus actifs du MOOC ltyPA 2. Pour cela, ils proposent une grille qui s'appuie sur des travaux de Sidir (2009), Abrami (1996) et Temperman (2013). Cette grille a permis d'analyser les 252 messages postés par les locuteurs observés. Elle met en évidence trois dimensions : la dimension sociocognitive, la dimension métacognitive et la dimension interpersonnelle ou socioaffective.

Dans leur articles, Quentin et Condé (2017) classent les interventions des locuteurs en fonction des trois catégories et expliquent les rôles joués par ces derniers sans une claire correspondance entre les catégories et les rôles. Ici, nous tentons, après la lecture de leur article et l'analyse des résultats observés pour le nôtre, de proposer cette relation. Le tableau suivant reprend les trois catégories en lien avec les quatre rôles : enseignant, animateur, coordinateur, tuteur-évaluateur, le rôle d'apprenant étant joué par tous les membres à tout moment.

Catégories	Sous catégories	Rôles
C1. Dimension sociocognitive	Les messages qui demandent une clarification sur un élément, C1.1	Enseignant
	Les messages où le participant partage des ressources externes, C1.2	
	Les messages sont des réponses, explications ou partages d'expériences ou connaissances, C1.3	
	Les messages où le participant partage une ressource personnelle, une ressource produite par lui-même, C1.4	
C2. Dimension métacognitive	Les messages portant un regard réflexif sur l'apprentissage ou le projet, C2.1	Tuteur-Évaluateur

Catégories	Sous catégories	Rôles
C3. Dimension socioaffective	Les messages contenant des informations personnelles, C3.1	Animateur
	Les messages à dimension phatique, c'est-à-dire les remerciements, les salutations ou les messages humoristiques, C3.2	
	Les messages exprimant un manque de dynamisme du groupe, une absence de réponse des pairs, un manque d'implication de la part d'un autre membre, C3.3	
	Les messages à volonté d'animation, d'encouragement, C3.4	
	Les messages à volonté de coordonner le forum ou le travail, C3.5	Coordinateur

Tableau 1 : Grille de ventilation des messages selon les types d'intervention de Quentin et Condé (2017) et leur relation avec les différents rôles joués.

Nous avons donc repris cette grille afin de classer 114 messages publiés (sur 252) par les participants du projet de télécollaboration.

Finalement, pour comprendre s'il existe une corrélation entre les données recueillies et le ressenti des apprenants, nous les avons comparées aux réponses fournies à un questionnaire de satisfaction.

Le questionnaire de satisfaction porte sur l'ensemble du cours. Pour ce travail, nous avons sélectionné uniquement les réponses relatives à l'expérience de la collaboration, soit, 7 questions sur un total de 33 qui leur étaient posées. Les apprenants devaient exprimer leur degré d'accord ou de désaccord (sur une échelle de 1 à 5) en ce qui concerne les propositions suivantes :

1. Je suis satisfait(e) des résultats du travail de mon groupe.
2. Je suis satisfait(e) de ma contribution personnelle au projet.
3. Je pense que pendant la création du texte j'ai travaillé plus que les autres membres de mon groupe.
4. Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe.
5. L'organisation au sein de mon groupe (organisation, rdv, etc.) pour la réalisation du travail a été facile.
6. Le travail s'est déroulé dans un climat amical.
7. Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration.

Ensuite, les participants devaient expliquer, de façon brève, leur ressenti en ce qui concerne les questions suivantes :

8. Qu'est-ce que vous avez trouvé de plus positif dans le projet ?
9. Qu'est-ce que vous avez trouvé de moins positif ?
10. Que pensez-vous de l'organisation de votre groupe pour réaliser le fait divers ?

Résultats

Nous avons fait porter notre analyse sur quatre groupes de trois étudiants, choisis au hasard. Pour l'analyse de ces résultats, nous avons donc utilisé le corpus suivant :

- Les discussions du forum de quatre groupes (N=4), pour un total de 114 messages.
- Des résultats d'enquêtes de satisfaction (N=12)

Les quatre groupes se présentent de la façon suivante :

Groupe 1	P1	Italien
	P2	Espagnol
	P3	Espagnol
Groupe 2	P4	Espagnol
	P5	Italien
	P6	Espagnol
Groupe 3	P7	Italien
	P8	Espagnol
	P9	Italien
Groupe 4	P10	Italien
	P11	Espagnol
	P12	Espagnol

Tableau 2 : Distribution des groupes

Participation au sein des forums

Afin d'observer la participation des membres des groupes, nous avons noté le nombre de messages publiés par groupe et par participants. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats obtenus par chacun des membres des groupes de travail.

Groupes	Participants	Nombre de messages	Nombre de mots	Total messages	Total mots
Groupe 1	P1	10	419	23	779
	P2	9	294		
	P3	3	66		
Groupe 2	P4	8	479	32	1277
	P5	14	606		
	P6	10	192		

Groupes	Participants	Nombre de messages	Nombre de mots	Total messages	Total mots
Groupe 3	P7	9	573	21	1397
	P8	8	640		
	P9	4	184		
Groupe 4	P10	21	1413	38	2780
	P11	11	1207		
	P12	6	160		
Total				114	6233

Tableau 3 : Nombre de messages et de mots publiés par participants et par groupes

Le groupe 4 est le groupe ayant été le plus actif. Néanmoins au sein du quatrième groupe on aperçoit une large asymétrie entre un membre et les deux autres en ce qui concerne l'implication : plus de 84% des messages publiés appartiennent aux participants 10 et 11. Les groupes 1 et 3 se rejoignent quant à la quantité de messages publiés. Pour ces deux groupes, on a une certaine asymétrie aussi dans la mesure où il y a toujours un des trois participants qui, comme dans le groupe 4, participe beaucoup moins que les autres (participants 3 et 9). Au sein du groupe 2, on aperçoit une certaine symétrie dans l'implication des membres même s'il existe toujours une implication moindre pour au moins un des trois membres : le participant 4 face aux deux autres.

Une des questions que nous nous sommes posées est de savoir si les participants les plus actifs ont effectivement été les participants ayant publiés les messages les plus longs. En ce qui concerne le troisième groupe, le participant le plus actif (9 messages) n'a pas publié le nombre de mots le plus élevé (573 mots contre 640 pour le participant ayant envoyé 8 messages). On ne peut donc pas affirmer que les participants ayant été les plus actifs sont ceux ayant publié le plus de mots. De la même manière, on ne peut pas certifier que les participants ayant été le moins actifs sont ceux ayant publié le moins de mots dans la mesure où ce n'est évidemment pas le cas pour le groupe 2 où le participant le moins actif (8 messages) a écrit 479 mots au total, contre seulement 192 pour le participant ayant envoyé 10 messages. On ne peut par conséquent pas certifier que le nombre de mots envoyés par les participants les plus actifs sera supérieur aux autres, ni que les participants les moins actifs seront ceux qui comptabiliseront un nombre inférieur de nombre de mots écrits.

Présentation des résultats

De la même façon que Quentin et Condé (2017), nous allons montrer, sous forme de tableaux, les résultats de l'analyse des messages des quatre groupes.

Groupes	1	2	3	4
C1 : dimension sociocognitive	8	9	7	8
C2 : dimension métacognitive		1		1
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	54	59	55	81
Total	62/23 messages	69/32 messages	62/21 messages	90/38 messages

Tableau 4 : Marques par groupe en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

De façon globale, nous pouvons voir que la dimension socioaffective est largement plus présente au sein des messages dans la mesure où elle correspond à plus de 86% des marques relevées. C'est particulièrement le cas pour le quatrième groupe dont 81 des 92 marques sont de type socioaffectif. Les éléments à dimension sociocognitive sont également présents de façon assez équilibrée, entre eux, pour chacun des quatre groupes. Néanmoins, la dimension métacognitive est clairement absente des interventions des participants.

Nous allons maintenant procéder par groupe et par apprenants afin de visualiser de façon plus précise les résultats observés.

Groupe 1

Voici le tableau des marques des messages du groupe 1 :

Participants	Groupe 1			Total
	P1	P2	P3	
C1 : dimension sociocognitive	5	3		8/23 messages
C2 : dimension métacognitive				0/23 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	25	25	4	54/23 messages
C3.1	0	0	0	0
C3.2	22	17	4	43
C3.3	1	0	0	1
C3.4	0	0	0	0
C3.5	2	8	0	10

Participants	Groupe 1			Total
	P1	P2	P3	
Total	30/10 messages	28/9 messages	5/3 messages	62/23 messages

Tableau 5 : Marques du groupe 1 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Le manque de participation du participant 3 (3 messages au total) se reflète aussi dans les types d'intervention : on relève seulement quatre éléments de la dimension socioaffective, appartenant à la catégorie C3.2 *messages à dimension phatique (Bonjour / À bientôt)*.

Lors de l'enquête, ce participant indique être « ni en accord, ni en désaccord » avec l'affirmation « Je suis satisfaite de ma contribution personnelle au projet » tandis que ces collaborateurs ont répondu être « d'accord ». De plus, à l'affirmation « Je pense que pendant la création du texte j'ai travaillé plus que les autres membres de mon groupe », ce participant dit être « en désaccord » et admet son manque de participation. Dans la partie sur les questions ouvertes, à la question portant sur les aspects moins positifs, ce participant explique ne pas avoir eu assez de temps à dédier à ce projet, ce qui expliquerait son manque d'implication.

Pour la première catégorie, nous retrouvons surtout des messages de types C1.1 (*J'ai essayé à commencer notre article, je ne sais pas si j'ai réussi à le publier ou pas/ vous avez quelques idées ?/ je ne sais pas si cela peut aller.*) même si pour P1, trois interventions relèvent de C1.2 et C1.4 (*Je viens d'ajouter et de changer quelques choses dans le fait divers/ J'ai ajouté une image de répertoire et une phrase pour conclure*).

Il est intéressant d'observer les cinq critères de la dimension interpersonnelle ou socioaffective dans la mesure où ils reflètent parfaitement le rôle des participants 1 et 2. Si le participant 2 a eu un rôle de *coordinateur* (*Quand vous voulez nous pouvons commencer le projet / Je crois qu'il reste une phrase finale et il sera fini! Qu'est-ce que vous pensez ? Nous devons ajouter des autres choses ? / Si tu vas publier le FD, il faut que tu envoies un courriel à [la tutrice] en disant que c'est toi qui vas le publier. / Donc, [PARTICIPANT 1], tu vas publier le FD ?*), tout en ayant, à quelques reprises, recours à des messages à dimension phatique de types remerciements ou salutations (*Salut ! / À bientôt / Merci les filles ! À plus tard !*) ; c'est le participant 1 qui, même en ayant eu un rôle de *coordinateur* à moindre échelle (*Pour commencer on doit choisir le qui et le où à partir de la liste donnée : vous avez des préférences ? / Qui va publier le Fad ?*), a eu le plus recours à des messages à dimension phatique ou d'animation (*Bonjour à toutes ! / A plus !, Bon dimanche ! /*

Merci à toutes et bonne soirée ! (à deux reprises)/ Merci encore/ Bon après-midi !. Le participant 1 joue donc le rôle de *coordinateur* et *animateur*.

Le participant 2, dans les résultats d'enquête, explique d'ailleurs que l'implication du participant 1 est ce qu'il a trouvé de plus positif (*Je crois que le plus positif était l'aide que je reçois de la membre italienne*) et le manque de participation à parts inégales, et ainsi le manque d'implication du participant 3, est ce qu'il a trouvé de moins positif (*le groupe ne travaille pas à parts égales*). D'ailleurs, ce participant explique que l'organisation n'a pas été la meilleure (*Nous aurions pu faire une meilleure organisation*) et le participant 1 souligne le manque de communication au sein du groupe comme ayant été ce qu'il a trouvé le moins positif (*La difficulté à communiquer dans le forum*). On ressent une certaine critique en ce qui concerne le travail collaboratif au sein de ce groupe.

Ainsi dans ce groupe nous avons un rôle clair de *coordinateur* et *animateur* pour P1, et un rôle de *coordinateur* pour P2. En revanche, P3 joue clairement le rôle d'*apprenant* même si le manque d'interventions ne nous permet pas de lui attribuer un rôle quelconque.

Groupe 2

Voici le tableau des marques dans les messages du groupe 2 :

Participants	Groupe 2			Total
	P4	P5	P6	
C1 : dimension sociocognitive	4	4	1	9/32 messages
C2 : dimension métacognitive		1		1/32 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	20	26	13	59/32 messages
C3.1	0	1	0	1
C3.2	11	22	12	45
C3.3	0	0	0	0
C3.4	1	1	1	3
C3.5	8	2	0	10
Total	24/8 messages	31/14 messages	14/10 messages	69/32 messages

Tableau 6 : Marques du groupe 2 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Dans ce groupe, il y a une certaine homogénéité dans le nombre de messages publiés par participants. Ce qui est étonnant, comme nous l'avons déjà vu, est que le participant ayant moins participé en nombre de messages (P4) a publié plus de mots que le participant ayant publié 10 messages (P6). Ce dernier est celui qui a le moins de marques des trois types d'interventions : 14 au total contre 24 et 31 pour ces collaborateurs.

Pour les interventions de la catégorie sociocognitive, les résultats sont les suivants :

Participants	Groupe 2			Total
	P4	P5	P6	
C1.1	2	1		3
C1.2		1		1
C1.3				
C1.4	2	2	1	5

Tableau 7 : Marques relevant de la catégorie sociocognitive du groupe 2

Ces résultats montrent clairement que le rôle d'enseignant n'est pas, tout comme pour le groupe 1, le rôle principal joué par les membres de ce groupe, mais ici nous voyons que P4 et P5 sont les participants ayant eu le plus d'interventions de cette catégorie. Les rôles d'animateur et de coordinateur sont, encore une fois, ceux dont les marques sont les plus présentes.

Ce groupe met en exergue le fait que le nombre de messages publiés ne reflète en rien l'implication des membres dans la mesure où on voit parfaitement que le participant (P4) ayant publié le moins de message est néanmoins celui qui a le rôle de coordinateur (*Comment voulez vous continuer avec le travail ? Est-ce que vous préférez le diviser et faire chacun une partie ou on le fait tout ensemble ? / Je pense que comme on n'a pas beaucoup de temps on peut nous distribuer le travail/ J'ai corrigé un petit erreur donc je renvoie le document/ On doit parler aussi du personne qui va publier le fait divers dans le blog*). Le participant P5 est, comme nous l'avons déjà remarqué dans le groupe précédant, celui ayant le rôle d'animateur dans la mesure où les marques relevant de la dimension phatique sont plus importantes dans ses interventions, ainsi que les marques d'animation (*Bonjour à tous / bonne journée ! / nous sommes une très bonne équipe*).

Ce groupe est le plus satisfait du travail collaboratif. En effet, lors de l'enquête de satisfaction, les trois mettent en avant l'organisation au sein du groupe.

Le participant 6 répond, à la question qui porte sur l'organisation au sein du groupe, « C'était parfait ». Les deux autres participants répondent « Je pense que nous avons fait un bon groupe », pour P4 et pour P5 « Mon groupe a été très bien organisé ». De plus ces deux derniers soulignent, dans la question relative à ce qui a été le plus positif, « avoir collaboré simplement avec mes collègues » pour P5 et « La participation de tous, tous les participants de mon groupe ont travaillé d'une manière égale » pour P4. Les trois participants disent être totalement d'accord avec les affirmations : « l'organisation de mon groupe pour la réalisation du travail a été facile » ; « Le travail s'est déroulé dans un climat amical » et « Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration ». Ce groupe montre un très haute satisfaction du travail collaboratif à travers le forum.

Ainsi dans ce groupe nous avons aussi un rôle *d'animateur* pour P5, et un rôle de *coordinateur* et *animateur* pour P4. P6, en revanche, joue clairement le rôle *d'apprenant*.

Groupe 3

Voici le tableau des marques présentes dans les messages du groupe 3 :

Participants	Groupe 3			Total
	P7	P8	P9	
C1 : dimension sociocognitive	2	4	1	7/21 messages
C2 : dimension métacognitive				0/21 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	28	19	8	55/21 messages
C3.1	2	1	0	3
C3.2	16	11	8	35
C3.3	0	0	0	0
C3.4	3	1	0	4
C3.5	7	6	0	13
Total	30/9 messages	23/8 messages	9/4 messages	62/21 messages

Tableau 8 : Marques du groupe 3 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Le travail fourni par ce groupe est similaire à celui produit par le groupe 1. Nous avons un manque d'implication clair de la part d'un des participants (P9) qui n'a produit que quatre messages avec un total de 184 mots. D'ailleurs, nous avons recueilli seulement 9 marques contre 32 pour P7 et 23 pour P8.

En ce qui concerne la catégorie sociocognitive, nous relevons surtout des marques de C1.4 (partage de ressources produites par le locuteur), telles que *Je vous écris pour vous faire savoir que j'ai déjà fait l'introduction. En plus, j'ai déjà proposé le titre et le chapeau, ou bien Je viens d'ajouter mon paragraphe du faits divers.* Il est clair, encore une fois, que les rôles concernant cette catégorie ne sont pas les principaux joués par les participants.

Dans ce groupe, le rôle de *coordinateur* est divisé entre les participants P7 (*Est-ce que vous avez déjà une idée sur le sujet de notre travail en groupe? / Si vous voulez, on peut commencer à répartir notre travail selon la liste suivante / Afin de rédiger notre texte avant la date d'échéance, je vous propose mardi 12 décembre comme jour de la correction finale et du décompte des mots / Les derniers pas sont: / Il faut réviser l'ensemble de notre travail / on doit aussi nous mettre d'accord pour savoir qui publiera le fait divers sur le blog*) et P8 (*Si je me rappelle bien, on doit écrire au moins 300 mots, donc... Environ 100-150 mots par personne ça va, non? / Je vous conseille de voir ce que j'ai écrit pour que vous puissiez continuer ou proposer des idées différentes / Si vous voulez, je peux m'occuper de réviser le texte et les éléments obligatoires. Je vais le faire ce matin pour que vous puissiez le voir le plus tôt possible et, en plus, le commenter et le corriger / J'ai déjà révisé le fait-divers et, malgré quelques erreurs grammaticales et de concordance que j'ai trouvée et corrigée, les éléments obligatoires étaient presque tous / Est-ce que vous avez déjà commencé à rédiger votre partie? N'oubliez pas qu'on a le 12 Décembre pour faire la correction tous ensemble*). Ces interventions montrent cependant une différence d'organisation entre les deux participants : les interventions du participant 8 sont beaucoup plus axées sur la correction, le côté *pédagogique* contrairement, au participant 7 qui organise plus le groupe d'un point de vue des répartitions des tâches et du respect des échéances. Nous observons aussi clairement que le rôle d'*animateur* a beaucoup plus été joué par P7 (*Je souhaite un bon travail à tous / On reste en contact !/ nous sommes une bonne équipe / Merci à vous pour votre collaboration! / Les amis*) que par P8.

Dans l'enquête de satisfaction, l'organisation revient aussi comme l'aspect le plus positif (*L'effectivité de mon groupe au moment de répartir les tâches et travailler / j'ai été surprise de l'efficacité de mon groupe au moment de travailler. On a su distribuer les tâches d'une manière effective et, pour un travail de collaboration, je crois que cela est assez important / L'organisation a été bien divisée et suivie entre les membres de mon groupe.*). Ainsi dans ce groupe nous avons aussi un rôle clair de *coordinateur* et *animateur* pour P7, et un rôle de *coordinateur-tuteur* pour P8. P9, en revanche, joue clairement le rôle d'*apprenant*.

Groupe 4

Voici le tableau des marques ce que contiennent les messages du groupe 4 :

Participants	Groupe 4			Total
	P10	P11	P12	
C1 : dimension sociocognitive	5	2	1	8/38 messages
C2 : dimension métacognitive		1		1/38 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	39	35	7	81/38 messages
C3.1	2	3	1	6
C3.2	32	21	6	59
C3.3	1	4	0	5
C3.4	0	3	0	3
C3.5	4	4	0	8
Total	44/21 messages	38/11 messages	8/6 messages	90/38 messages

Tableau 9 : Marques du groupe 4 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Ce groupe montre une asymétrie importante entre l'implication des membres. Néanmoins, nous ne pouvons pas minimiser le travail de communication du participant 12 dans la mesure où il a participé, en nombre de messages, le double que les participants 3 et 9 au sein des autres groupes.

Le rôle d'enseignant ou de tuteur-évaluateur n'est pas le rôle principal joué par les participants. Néanmoins, on voit clairement que P10 est ayant le plus de marques C1 et P11 est le seul qui a une marque de type C2 (*Par rapport à ce que tu as écrit, ne serait-ce mieux de dire que l'on ne sait pas ce qui est arrivé à la sculpture et que c'est pour cela que l'on est vraiment préoccupés?*). Ce groupe a, lui aussi, un nombre de marques de la catégorie socioaffective, beaucoup plus élevé.

Si nous observons les cinq catégories de la dimension socioaffective ou interpersonnelle, nous voyons que les participants 10 (*On devrait décider comment organiser notre fait-divers / , on doit le terminer avant le 12 décembre / une de vous deux pourrait faire le premier paragraphe d'ici mardi 5, après je pourrais compléter le deuxième paragraphe d'ici jeudi 7 et une de vous deux pourrait faire le dernier paragraphe d'ici samedi 9*) et 11 (*Par rapport à ce que tu as écrit, ne serait-ce mieux de dire que l'on ne sait pas ce qui est arrivé à la sculpture et que c'est pour cela que l'on est vraiment préoccupés?/ Je vais maintenant me renseigner sur les outils grammaticaux qu'il faut utiliser pour rédiger le fait divers. / Je crois que,*

au lieu de dire «disparition mystérieuse», nous pourrions dire «mystérieuse disparition» C'est le même en fait, c'est plutôt pour une question de style. Je crois que ça sonne mieux, mais comme tu veux! / Je peux toujours vous aider à rédiger vos parties) ont joué, à part égales, le rôle de *coordinateurs*. Si on observe ces interventions, on se rend compte que pour P11, c'est l'aspect *pédagogique* qui ressort, alors que pour P10, il s'agit de l'aspect *organisationnel*. Néanmoins, le participant 11 montre un rôle d'*animateur* clair (Ça me fait plaisir que tu sois si motivé / je crois qu'on va faire un bon travail ! / J'espère travailler bien avec vous ! / donc on a tout pour faire le travail ! on est prêt !) dans la mesure où c'est le seul à recourir à des interventions de relance des fils de discussion ou d'initiation, même si les éléments à dimension phatique sont plus présents dans les interventions de P10.

Si l'on observe les résultats de l'enquête de satisfaction, P10 estime avoir travaillé plus que les autres membres de son groupe, alors que P12 admet le contraire. De plus, ce dernier avoue ne pas être satisfait de sa contribution personnelle au projet et explique tout de même avoir trouvé l'organisation pour le travail « Très bonne ». Néanmoins, P10, organisateur du groupe, écrit, en ce qui concerne l'organisation :

Trop superficiel vu que une personne à répondu dans le forum quatre fois dans tout (la première fois après deux semaines !). Je crois que participer dans un forum veut dire une autre chose, répondre le minimum est inconfortable pour les personnes qui ont envie de travailler sur le fait divers avec curiosité et respect des autres (P10).

De plus, en ce qui concerne les aspects les moins positifs, il explique que « Les personnes dans mon groupe ont écrit rarement, donc j'ai organisé tout seul notre fait divers, En tout cas, elles avaient des examens de cette période, c'était compliqué répondre vite ». P11, quant à lui, explique que le manque de climat amical a rendu le travail difficile « Le fait de travailler en groupe peut aussi rendre le projet un peu difficile. Tu ne connais pas les personnes avec lesquelles tu travailles, et donc parfois tu ne construis pas une situation de confiance ou d'harmonie, qui est toujours très importante pour travailler en groupe. Aussi, il y aura toujours de participants qui vont travailler plus que les autres. ». Le manque de communication est, selon P10, le principal problème de ce groupe : il dit être totalement d'accord avec l'affirmation « Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe ».

Ainsi, dans ce groupe, nous avons aussi un rôle clair de *coordinateur organisationnel* et d'*animateur* pour P10, et un rôle de *coordinateur pédagogique* et d'*animateur* pour P11. P12, en revanche, joue nettement le rôle d'*apprenant*.

Synthèse et conclusions

Les données que nous avons recueillies montrent que les quatre groupes se sont engagés positivement dans l'écriture du fait divers, mais dans des proportions différentes. Les interventions au sein des forums ne sont néanmoins pas fidèles à l'engagement dans le Wiki que nous n'avons pas, ici, repris pour l'analyse, mais qui montrent la participation de tous les membres des groupes dans le projet.

Nous avons observé quatre types de rôles dans les interventions au sein des forums : un rôle de *coordinateur*, un rôle d'*animateur*, un rôle d'*enseignant* et un rôle d'*apprenant*. Les rôles de coordinateurs sont ici toujours distribués entre deux participants. Normalement, les interventions sont divisées entre un participant qui les axes plutôt sur l'organisation du travail et un autre qui les axes plutôt sur l'organisation du groupe. Autrement dit, si l'un des participants joue plus le rôle d'organisateur au sens strict du terme, l'autre se chargera plus du côté pédagogique en soi, de la fonction de tuteur. On voit parfaitement que de façon naturelle, les rôles se répartissent en fonction des compétences et de l'investissement de chacun sans besoin réel d'intervention des tutrices ou enseignantes. Les apprenants sont, en règles générales, conscients de cette répartition et l'acceptent totalement.

De plus, nous avons tenté de distribuer les rôles en fonction des catégories déjà proposées par Quentin et Condé (2017). Cette distribution s'est avérée être pertinente et reprend bien les marques des différentes catégories.

Finalement, les points positifs mis en relief de la part des participants en ce qui concerne ce type de projets relèvent normalement de l'organisation et du travail collectif.

En ce qui concerne les compétences transversales, comme nous avons montré (Martin, 2017), les projets télécollaboratifs permettent la mise en place de compétences qui ont peu de possibilités d'être développées dans les cours de langues traditionnels, en salle de classe. Les participants à ce genre de projet estiment avoir mis en pratique des compétences transversales spécifiques et que le projet aurait « favoriser l'amélioration des compétences technologiques, linguistiques, à travailler en groupe et en autonomie » (Martin, 2017 : 171). Ici, au vu des commentaires ressortis du questionnaire et de l'analyse des éléments linguistiques des forums, nous nous apercevons qu'effectivement, même si la compétence linguistique paraît évidente, les compétences technologiques (utilisation d'un blog ou d'un document Wiki, ou même d'un forum de discussion et son suivi), à travailler en groupe (la communication au sein du forum, l'engagement des tous, l'organisation qui comme nous l'avons vu est l'élément qui revient le plus lors du questionnaire, la capacité des membres des groupes à se répartir, naturellement, les rôles) ainsi que la compétence à travailler en autonomie sont celles qui apparaissent clairement lors de nos observations.

Bibliographie

Bonnassies, I. 2006. « L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 ». *Cahiers de l'APLIUT*, n°15 (3). <https://doi.org/10.4000/apliut.2381> [Consulté le 10 février 2020].

Dejean, C. 2004. *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*. (Thèse Doctorat Université Stendhal - Grenoble III). [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176900/document> [consulté le 10 février 2020].

Desoutter C., Martin J. 2018. « Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole » *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°34(2). [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ripes/1386> [consulté le 10 février 2020].

Lamy, M.-N. 2001. « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In : R. Bouchard, F. Mangenot (dir.) *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Question en didactique des langues*, n°5, p.131-146.

Lowry, P.B., Nunamaker, J. Jr., Booker, Q., Curtis, A., Lowry, M. 2004. « Creating hybrid distributed learning environment by implementing distributed collaborative writing in traditional educational settings, IEEE » *Transactions on Professional Communication*, n°47(3), p. 171-189. [En ligne] : doi: 10.1109/TPC.2004.833689 [consulté le 10 février 2020].

Martin, J. 2017. « Développement des compétences transversales et surtout de la compétence numérique des apprenants dans un projet de télécollaboration entre deux universités du pourtour méditerranéen ». In : M. López Santiago, F. Olmo Cazevielle, G. Peña Martínez, I. Tamarit Vallés, *Les mots et les imaginaires de l'eau*. p. 165-174. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de Valencia. [En ligne] : doi : <http://dx.doi.org/10.4995/XXVColloqueAFUE.2016.2937> [consulté le 10 février 2020].

O'Dowd, R., Ritter, M. 2006. « Understanding and Working with "Failed Communication" in Telecollaborative Exchanges ». *CALICO Journal*, n°23(3), p. 623-642. [En ligne] : https://www.researchgate.net/profile/Robert_ODowd/publication/242308991_Understanding_and_Working_with_'Failed_Communication'_in_Telecollaborative_Exchanges/links/5440e3280cf2a4f54d433ac9.pdf [consulté le 10 février 2020].

Quentin, I., Condé, J. 2017. « Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2 ». *Distances et Médiations des Savoirs*, n°15. [En ligne] : doi : [10.4000/dms.1567](https://doi.org/10.4000/dms.1567)[consulté le 10 février 2020].