



Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole

Cécile Desoutter et Justine Martin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1386>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Cécile Desoutter et Justine Martin, « 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* [En ligne], 34-2 | 2018, mis en ligne le 20 juin 2018, consulté le 05 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1386>

Ce document a été généré automatiquement le 5 juillet 2018.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole

Cécile Desoutter et Justine Martin

1. Introduction

- 1 Notre recherche exploratoire se situe dans le domaine de l'apprentissage des langues médié par ordinateur et cherche à vérifier si le degré d'engagement des étudiants dans une activité de télécollaboration est en lien avec leur degré de satisfaction à l'issue d'une telle activité. Compte tenu de l'importance accordée à l'engagement dans l'apprentissage, nous posons l'hypothèse que les indicateurs de satisfaction pourraient être proportionnels aux manifestations d'engagement des participants. Le contexte de l'étude est celui d'une activité d'écriture télécollaborative en français langue étrangère proposée conjointement à des étudiants de deux universités, l'une italienne et l'autre espagnole.
- 2 Après une présentation des notions d'écriture collaborative et d'engagement des étudiants dans l'apprentissage, nous décrivons l'activité qui a donné lieu à l'étude empirique : la rédaction d'un fait divers. Nous analysons les traces laissées par les étudiants dans les forums de discussion créés en vue de ce travail collaboratif, afin d'observer les différentes formes que prend leur engagement. Nous comparons ensuite les données recueillies avec les évaluations que les étudiants ont exprimées dans les questionnaires soumis à l'issue de l'activité. Nous concluons sur les éventuelles corrélations qui émergent entre degré de satisfaction et intensité de l'engagement sous ses différentes formes.

2. Cadre théorique

2.1. Ecriture télécollaborative

- 3 L'écriture collaborative est un processus complexe qui engage un groupe de scripteurs travaillant autour d'un objectif commun. Dans notre conception, elle inclut à la fois le travail entre les membres de l'équipe et la réalisation du produit fini. Le fait qu'elle soit « télé » implique par ailleurs une communication synchrone ou asynchrone à distance de la part des scripteurs. Le processus d'écriture, que celle-ci soit individuelle ou collective, se décompose, selon le modèle de Hayes et Flower et (1980), en trois opérations récursives de planification, mise en texte, révision, auxquelles on peut ajouter, le cas échéant, celle d'édition, sur un site web par exemple. Pour l'élaboration de cette tâche, l'environnement collaboratif fournit un cadre propice au développement cognitif en favorisant la verbalisation des idées, la collecte d'informations individuelles et collectives, l'échange d'informations utiles à la restructuration des connaissances et au processus de création (Bonnassies, 2006). Lorsque l'activité d'écriture télécollaborative s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, avec des étudiants de diverses provenances linguistiques, elle favorise en outre l'acquisition dans la mesure où elle est basée sur l'interaction entre pairs (Dejean, 2004 ; Lamy, 2001). Toutefois, si la présence de plusieurs auteurs enrichit la démarche, elle la complexifie également. En effet, le groupe de scripteurs est amené à négocier, à coordonner et à communiquer de manière itérative durant la création du document. Lowry, Nunamaker, Booker, Curtis et Lowry (2004) illustrent la complexité à la fois sociale, intellectuelle et procédurale de cette activité collaborative par une série d'éléments : les différentes stratégies d'écriture, les rôles et la gestion des pouvoirs dans le groupe, les modalités de travail, etc.
- 4 Selon le cadre proposé par Henri et Lundgren-Cayrol (1998, 2001), une collaboration dans l'apprentissage fonctionne de façon efficace sur la base de trois éléments : la communication entre apprenants, la coordination de leurs actions, et l'engagement de chacun face au groupe. L'engagement constitue par conséquent l'un des trois pôles de la dynamique de collaboration dans le cadre d'une situation d'apprentissage ayant pour caractéristique un projet d'écriture télécollaborative.

2.2. Engagement dans l'apprentissage

- 5 Les synthèses des études portant sur la notion d'engagement dans l'apprentissage révèlent qu'il n'y a pas consensus sur la manière de le définir ou de le mesurer (Appleton, Christenson et Furlong, 2008 ; Chapman, 2003 ; Friedrichs, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Friedrichs et McColskey, 2012). A défaut de définition qui satisfasse tout le monde, il semble néanmoins globalement admis que l'engagement englobe trois composantes en interaction : comportementale ou socio-relationnelle, cognitive, affective ou émotionnelle. Le volet comportemental sous-tend l'idée de participation ainsi que l'absence d'attitude négative ou perturbatrice. La composante cognitive réfère au comportement de l'apprenant à l'égard du savoir. La plupart des auteurs s'entendent pour affirmer que cette composante renvoie, entre autres, à l'utilisation de stratégies, parmi lesquelles celle de gestion, ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives. L'aspect affectif s'incarne dans les réactions d'intérêt, de plaisir, de sentiment

d'appartenance. Blumenfeld *et al.* (2005) décrivent le caractère composite de la notion d'engagement en associant le volet comportemental à la participation, le volet cognitif à l'investissement et le volet affectif à la sollicitation. Trowler (2010) considère que ces trois composantes ont trois faces : positive, négative et neutre. Il en ressort donc qu'un étudiant peut être engagé positivement, négativement ou ne montrer aucun engagement dans l'apprentissage du point de vue comportemental, cognitif ou affectif.

- 6 L'engagement dans une tâche ou une activité donnée est souvent distingué de la motivation, en ce qu'il peut être envisagé comme un indicateur (Viau 1994), une composante (Fenouillet 2012) ou un produit (Barkley 2010) de celle-ci. A cet égard, il apparaît donc tantôt comme un processus, tantôt comme un résultat. La distinction entre les deux peut avoir des incidences importantes parce qu'elle détermine ce sur quoi porte la mesure de l'engagement. Ainsi Mandernach (2015) fait remarquer que l'évaluation du processus met l'accent sur les comportements, les activités, les attitudes de l'apprenant alors que l'évaluation du produit prend plutôt pour cible l'état cognitif ou affectif résultant de l'activité d'apprentissage. En fait, selon l'auteure, on peut tenir compte de ces deux aspects de l'engagement, en examinant à la fois le comportement actif des étudiants dans le processus apprentissage aussi bien que les postures cognitives et affectives qui en résultent. D'où l'intérêt, selon nous, de prendre en considération chacune des trois facettes dans le cadre d'une étude empirique.
- 7 Les composantes peuvent être évaluées quantitativement et qualitativement (Molinari *et al.*, 2016) et il existe donc divers instruments pour les observer et les mesurer : les questionnaires d'auto-évaluation, les grilles d'observation, le recueil de traces, les entretiens, les analyses de productions d'étudiants ou d'interactions... Cette diversité, indispensable en soi dans la mesure où l'engagement ne peut pas être défini par une seule stratégie d'observation, limite toutefois la possibilité de comparer les études empiriques entre elles. En outre, comme le signalent Friedrichs et McColskey. (2012), des chercheurs qui utilisent les mêmes méthodologies peuvent ne pas observer les mêmes composantes de l'engagement. Qui plus est, en l'absence d'indicateurs précis pour évaluer chacune des composantes, il arrive qu'un même critère soit pris en compte pour illustrer plusieurs d'entre elles, ce qui amène ainsi à s'interroger sur les frontières de chacune.

2.3.Évaluation de l'engagement dans une activité de télécollaboration

- 8 Si l'on en vient au domaine plus restreint de la littérature relative à l'apprentissage médié par ordinateur et plus précisément à la collaboration en ligne en tant que méthode d'apprentissage, Molinari *et al.* (2016) mettent en évidence l'absence de consensus sur la définition de l'engagement mutuel et la diversité des méthodes utilisées pour tenter de l'évaluer et de le mesurer. Ceci étant, les travaux sur le sujet prennent en compte les mêmes composantes et proposent divers instruments d'évaluation et de mesure qui ont servi de base à notre analyse de l'engagement des étudiants dans le dispositif d'écriture télécollaborative que nous avons mis en place.

2.3.1. Evaluation de l'engagement comportemental

- 9 L'engagement comportemental peut être observé objectivement par des indicateurs de participation, tels que le nombre de messages, le nombre de mots par messages, etc. A cet

égard, pour évaluer le succès d'une communication en ligne, Preece (2001) propose de distinguer les concepts d'*usability* et de *sociability*. Alors que l'*usability*¹ concerne la façon dont les personnes interagissent avec la technologie, la *sociabilité* correspond à la façon dont les membres d'une communauté interagissent ensemble via cette technologie. Ainsi, si l'on applique la distinction au cas de la télécollaboration dans un but d'apprentissage, on trouve d'un côté l'interactivité apprenant-plateforme d'apprentissage, de l'autre l'interaction entre les personnes grâce à cette plateforme. C'est cette dernière que nous prendrons en compte pour notre analyse. Dans un but descriptif, les travaux de Preece (2001) permettent de mesurer la *sociabilité* d'une communauté en ligne à partir de plusieurs critères organisés en trois dimensions : la perception du but, des personnes, des règles. Chaque dimension peut être mesurée objectivement. Comme nous le verrons dans notre analyse, un engagement comportemental peut ainsi être évalué du point de vue de la *sociabilité* (perception du but) en considérant : le nombre de messages par participant et par groupe, la longueur de ces messages, leur réciprocité, c'est-à-dire le ratio entre le nombre de questions posées et de réponses données.

- 10 Toutefois, il faut tenir compte du fait que la qualité de l'interaction ne tient pas seulement à l'intensité, à la fréquence ou à la rapidité des échanges mais aussi à leur « capacité de cheminement conceptuel » (Laferrière et Nizet, 2006, p. 162). Pour avoir une évaluation complète de l'engagement, il est dès lors nécessaire de prendre également en considération les volets cognitif et affectif.

2.3.2. Evaluation de l'engagement sociocognitif

- 11 Sur la base des théories socio-constructivistes d'inspiration *vygotskienne*, selon lesquelles l'élément de la construction du savoir est l'interaction entre pairs, on peut considérer que la composante cognitive est repérable à travers la « transactivité ». Molinari *et al.* (2016) définissent ce terme comme la façon dont les membres d'un groupe se réfèrent à, font quelque chose avec, construisent sur la parole/les actions de l'autre. A cet égard, on peut évoquer la structure diaphonique dans laquelle « l'énonciateur [...] commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci » et qui représente « une trace privilégiée de la négociation des points de vue qui caractérise toute interaction » (Roulet *et al.*, 1985, p. 71). Notons au passage que ces reprises – qu'Ollivier (2016) appelle pour sa part « échos » dans le contexte des commentaires sur wikis – contribuent également à la gestion du pouvoir en accordant à certaines prises de parole un poids particulier. La mesure de la transactivité peut faire l'objet de codages et Barron (2003) considère deux macro-catégories : les unités d'échange « engagées » et « non engagées ». Les premières correspondent au cas où un membre du groupe reprend des termes et des idées de son partenaire pour les transformer et les intégrer dans son propre discours en les acceptant ou au contraire en les discutant. A l'inverse, les secondes réfèrent au cas où un participant rejette ou ignore la proposition d'un des membres du groupe, de sorte que son intervention ne contribue pas à la construction du savoir. Dans cette perspective, seules les unités d'échange engagées participent de la dimension cognitive de l'engagement.
- 12 De façon plus détaillée, dans leur étude sur la construction sociocollaborative de compétences au sein d'un forum, Lameul et Kuster (2009) reprennent les cinq catégories proposées par Weinberger et Fischer (2006) pour graduer les marques d'engagement dans

l'activité en les classant du plus faible au plus intense. C'est également à partir de ces catégories que nous observerons l'engagement sociocognitif de nos étudiants :

- Externalisation : articulation de ses pensées au groupe ;
 - Elicitation : questionnement ou provocation d'une réaction de la part des partenaires ;
 - Construction d'un consensus rapide : acceptation des contributions des partenaires d'apprentissage dans le but de faire avancer la résolution de la tâche ;
 - Construction d'un consensus par intégration : intégration et mise en application des propositions des partenaires d'apprentissage ;
 - Construction d'un consensus basé sur le conflit : désapprobation, modification et remplacement des propositions des partenaires d'apprentissage.
- 13 Notons que les reprises de discours autres, qui caractérisent en particulier les deux derniers types de construction du consensus, peuvent faire référence ou pas à l'énonciateur premier. Quintin et Masperi (2006) désignent ainsi par « référencement explicite » toute trace de discours référant explicitement à l'énonciateur premier et par « référencement implicite » la présence de traces de discours de l'autre sans qu'il soit fait référence à celui-ci. Cette référence, qui implique souvent l'usage d'un terme d'adresse, affectif ou pas, est une marque qui relève à la fois du volet cognitif et du volet affectif, ce qui illustre bien l'interdépendance entre composantes.

2.3.3. Évaluation de l'engagement socio-affectif

- 14 La dimension socio-affective de la communication en ligne correspond à la façon dont les membres du groupe agissent les uns envers les autres dans l'espace relationnel de la collaboration. Elle peut être évaluée selon plusieurs perspectives : celles des membres du groupe d'apprentissage, à partir de questionnaires de mesure subjective (Kotula, 2016) ou, de façon plus objective, à partir des marques linguistiques relevées dans les interactions qui se manifestent entre les participants au fil des messages (Bayle et Foucher, 2013 ; Quintin et Masperi, 2010) ou encore à partir d'un couplage des deux méthodes (Soubrié, 2014). Pour relever ces marques linguistiques, dans son étude basée sur l'engagement d'étudiants dans une communication par tweets, Soubrié (2014) ventile les données du corpus en huit catégories : émotions, sollicitations à participer, encouragements, sentiment d'appartenance, proximité, digressions, humour, politesse. Quintin et Masperi (2010) proposent pour leur part un modèle basé sur les concepts sociologiques de reliance sociale, de liance et d'alliance. Comme ils le précisent, la liance et l'alliance, qui sont les deux volets de la reliance, font écho à deux facteurs généralement associés au bon fonctionnement des groupes restreints, à savoir les « relations positives » et la « collaboration ». Dans la perspective des auteurs, la liance dénote l'attention portée par les interlocuteurs à soigner les échanges, à cultiver la qualité de la relation à l'autre (chaleur, intimité, émotions...). L'alliance constitue, quant à elle, un « pacte d'engagement » des co-actants dans la tâche assignée (Quintin et Masperi 2010). Dans ce modèle, les aspects affectifs et cognitifs sont traités conjointement, dans la mesure où certains indicateurs comme l'interpellation nominale et la dynamique interactionnelle sont considérés par les auteurs comme des marqueurs communs à la liance et à l'alliance. Compte tenu de l'option que nous avons choisie de présenter de façon séparée les formes d'engagement, seules les marques de liance retiendront notre attention pour l'approche du climat socio-affectif de la collaboration.

3. Activité d'écriture télécollaborative Real-Bergame

- 15 L'expérience d'écriture télécollaborative sur le thème du « fait divers » entre étudiants italiens et espagnols implique deux universités : l'Università degli Studi di Bergamo (Bergame, Italie) et l'Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad-Real, Espagne). Chacune d'elles propose un enseignement du français langue étrangère au niveau B2+/C1 à des étudiants inscrits en première année de Master de Langues et Littératures étrangères. Enseignantes, l'une en Italie, l'autre en Espagne, nous avons décidé de mutualiser une activité de travaux dirigés sur les textes et les discours narratifs pour faire travailler nos étudiants respectifs dans un projet commun. Celui-ci consistait en un travail sur le « fait divers », dans l'objectif de créer des interactions en français et de consolider ou développer la compétence d'écriture collaborative des étudiants. Le choix de ce genre discursif est d'abord motivé par les nombreuses études disponibles sur le sujet, dans une optique journalistique (Deleu, 2005, 2007 ; Garcin-Marrou et Jamet, 2007), littéraire (en particulier dans la dimension rhétorique par Barthes, 1964) ou encore linguistique et textuelle (Combettes et Tomassone, 1988 ; Grzmil-Tylutki, 2009 ; Petitjean, 1987). Dans un premier temps, ces études permettent de proposer aux étudiants une base théorique solide pour l'analyse. Ensuite, du point de vue de la production, l'écriture d'un fait divers fictif offre aux apprenants l'occasion de faire appel à leur imagination, tout en les obligeant au respect d'une configuration particulière et, donc, à la gestion des contraintes « linguistiques, psycholinguistiques, procédurales, rhétoriques, pragmatiques et situationnelles » (Rey et Beaudet, 2001) de l'écriture professionnelle. Compte tenu de ce qui précède, nous estimons que l'écriture d'un fait divers est un outil cognitif approprié à l'apprentissage du FLE.
- 16 Les résultats présentés ici correspondent à l'expérience qui s'est déroulée sur une durée de deux mois au premier semestre 2016-2017. Au cours du premier mois, les 29 étudiants des deux universités ont travaillé de façon individuelle à partir d'exercices en ligne portant sur les aspects linguistiques, textuels et discursifs du genre rédactionnel pris en considération. A la fin du mois, chacun a produit un court fait divers individuel qui a été corrigé par les tutrices. Chacun devait avoir acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour aborder le travail de télécollaboration. A l'issue du travail individuel en ligne, les apprenants ont été partagés en neuf groupes de trois ou quatre personnes (Espagnols et Italiens mélangés). Au cours du deuxième mois, chaque groupe a travaillé à la rédaction d'un fait divers long devant respecter un certain nombre de consignes de forme et de contenu données au départ. En particulier, dans le but d'offrir dès le début de la télécollaboration une base de discussion, une liste de lieux et de protagonistes a été fournie, parmi lesquels choisir le où et le qui du fait divers. L'ensemble du travail s'est déroulé sur la plateforme Moodle de l'Université de Bergame. Les participants ont interagi en français à travers un forum et avaient à leur disposition un document de collaboration de type Wiki sur lequel écrire le texte. Les groupes ont été suivis par deux tutrices françaises, basées l'une en Espagne et l'autre en Italie, qui ont volontairement réduit au maximum leurs interventions dans le forum. A la fin du projet, après retour des corrections de la part des tutrices, les étudiants ont publié les textes définitifs sur un blog afin que chacun puisse prendre connaissance des textes produits par les autres groupes.

4. Méthodologie

4.1. Analyse des traces d'activité et des traces langagières

- 17 La prise en compte des trois volets comportemental, sociocognitif et socio-affectif vise à mettre en évidence les comportements des étudiants dans un même groupe et à établir des comparaisons entre membres et entre groupes.
- 18 Compte tenu des bases théoriques envisagées plus haut, du dispositif mis en place et des divers instruments dont nous disposons, nous considérons qu'il est possible d'observer et de mesurer les manifestations de chacune des composantes de l'engagement des étudiants à travers les traces d'activité dans les forums et les traces langagières relevant des interactions asynchrones dans les forums. Signalons à cet égard que les étudiants savaient que toutes leurs interactions dans le forum seraient prises en compte dans l'évaluation. Ils étaient de ce fait encouragés à communiquer exclusivement par ce moyen, ce qui nous a amenées à considérer que leurs discussions ne se sont pas déroulées ailleurs.
- 19 Pour comprendre s'il existe, comme nous en avons fait l'hypothèse, une corrélation entre manifestations d'engagement et degré de satisfaction, nous avons comparé les résultats issus de nos observations aux réponses fournies par les étudiants à une grille d'auto- et de co-évaluation et à un questionnaire de satisfaction.

4.2. Auto- et co-évaluation du travail collaboratif

- 20 La grille d'évaluation du travail collaboratif, empruntée à Olivos et Galán (2016), porte sur la perception que chacun des membres a de sa propre collaboration et de celle des autres participants. Elle a pour objet d'aider l'apprenant à mieux distinguer les différents aspects de l'engagement dont il a fait preuve, en comparant son comportement à celui de ses coéquipiers. Dans l'optique de la présente recherche, elle permet aussi de confronter la perception subjective des étudiants à celle plus objective qui ressort de l'analyse des données de l'interaction. Les aspects évalués se réfèrent essentiellement aux composantes comportementale et sociocognitive :
 - Travail : réalise les tâches aux échéances prévues ;
 - Participation au forum : participe activement sur le forum et le Google docs, partage ses informations, connaissances, expériences ;
 - Organisation : collabore dans l'organisation et distribution des tâches ;
 - Cohésion : s'implique dans la mise au point d'un consensus et objectif commun ;
 - Communication : prend en compte les points de vue et feedback des autres.
- 21 Pour chaque élément, l'échelle d'appréciation prend en compte cinq niveaux, du plus réussi au moins réussi. Chaque étudiant est invité à remplir la grille en notant sa propre performance et celle de ses coéquipiers pour un total qui va de 0 à 5.

4.3. Questionnaire de satisfaction

- 22 Le questionnaire de satisfaction porte sur le ressenti de l'étudiant à propos de l'ensemble du cours. Pour les besoins de la recherche, nous avons sélectionné uniquement les réponses relatives à l'expérience de la collaboration. Les apprenants devaient exprimer

leur degré d'accord ou de désaccord (sur une échelle de 1 à 5) relativement aux propositions suivantes :

1. Collaborer en français avec des locuteurs non natifs d'un autre pays a rendu l'activité plus intéressante.
 2. Je suis satisfait(e) des résultats du travail de mon groupe.
 3. Je suis satisfait(e) de ma contribution personnelle au projet.
 4. Je pense que pendant la création du texte j'ai travaillé plus que les autres membres de mon groupe.
 5. Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe.
 6. J'aurais préféré créer mon texte tout(e) seul(e).
 7. Les critères d'évaluation du travail personnel et de groupe étaient équilibrés.
 8. Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration.
- 23 Ces propositions étaient suivies d'une série de questions ouvertes qui ont permis de recueillir de façon plus précise ce que les étudiants ont trouvé de plus positif et de plus négatif dans l'expérience de télécollaboration. Des suggestions d'amélioration pour le fonctionnement de celle-ci leur étaient en outre demandées.
- 24 Pour la présente recherche, nous avons porté notre observation sur trois groupes de trois étudiants, soit un tiers des groupes participant à l'activité, le choix de ceux-ci s'étant fait au hasard. L'analyse des résultats se base donc sur le corpus suivant :
- les discussions du forum de trois groupes (N =3), pour un total de 134 messages et de 8236 mots ;
 - les traces d'activités de Moodle en format Excel pour chaque participants (N =9) ;
 - les auto- et les co-évaluations (N =9) ;
 - les questionnaires de satisfaction (N =9).

5. Résultats de l'analyse sur l'engagement des étudiants

- 25 Dans la mesure où notre attention porte sur l'engagement, nous ne nous intéressons pas ici au résultat tangible de la télécollaboration, c'est-à-dire aux faits divers produits. Précisons toutefois que, dans l'ensemble, les textes produits respectaient toutes les contraintes du genre, montraient une certaine originalité et un bon niveau linguistique. Nous nous limiterons donc à observer comment et combien les étudiants du corpus, dont les caractéristiques figurent dans le tableau 1, se sont engagés pour parvenir à ce résultat.

Tableau 1. Composition des groupes

Groupe 1 (Tutrice 1)	et1_it	Italien
	et2_it	Italien
	et3_es	Espagnol
Groupe 2 (Tutrice 2)	et4_es	Espagnol
	et5_es	Espagnol
	et6_it	Italien
Groupe 3 (Tutrice 2)	et7_it	Italien
	et8_es	Espagnol
	et9_es	Espagnol

- 26 Notons que parmi les neuf étudiants, il y a cinq Espagnols et quatre Italiens. Dans l'analyse, nous ne faisons pas de distinction entre les sexes dans la mesure où il n'y a qu'un seul membre masculin [et3_es].
- 27 Le groupe 1 a été suivi par la tutrice basée en Italie, les groupes 2 et 3 par la tutrice basée en Espagne.

5.1. L'engagement comportemental des étudiants

- 28 Afin d'observer et d'analyser la participation des apprenants dans le forum de chaque groupe, nous avons comptabilisé : (1) le nombre total de message par participant, (2) le nombre de mots par participant et par groupe, (3) le nombre total de message publiés dans chaque groupe, (4) le pourcentage de participation de chaque participant. Le tableau suivant (tableau 2) reprend ces quatre points.

Tableau 2. Données de la participation au forum

Groupes	Participant	Nombre total de messages publiés		Nombre total de mots		Moyenne en % par rapport au groupe
Groupe 1	Tutrice 1	5	65	7,7%	350	8,10%
	Et1_it	27		41,54%	1388	32,13%
	Et2_it	24		36,92%	1909	44,19%
	Et3_es	9		13,84%	673	15,58%
Groupe 2	Tutrice 2	1	33	3,04%	82	3,97%
	Et4_es	11		33,3%	524	25,38%
	Et5_es	12		36,36%	911	44,12%
	Et6_it	9		27,27%	548	26,53%
Groupe 3	Tutrice 2	1	36	2,78%	103	5,56%
	Et7_it	12		33,33%	533	28,80%
	Et8_es	13		36,11%	644	34,80%
	Et9_es	10		27,78%	571	30,84%

- 29 Le groupe 1 a échangé 65 messages contre 33 pour le groupe 2 et 36 pour le groupe 3. Le nombre de messages envoyés par les participants du groupe 1 est donc supérieur à celui des deux autres groupes. En ce qui concerne le nombre de mots, les résultats présentent

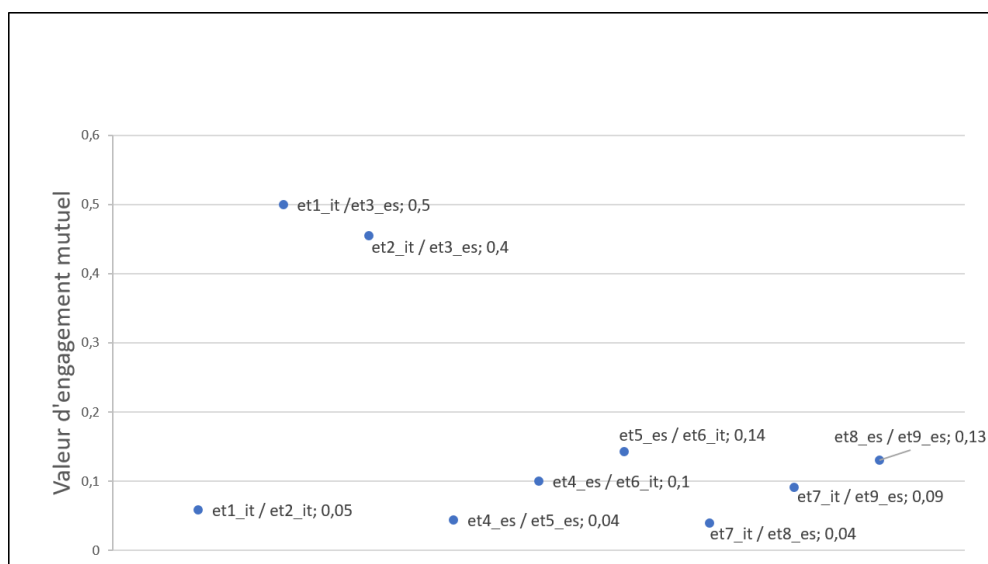
les mêmes proportions puisque on comptabilise un total de 4320 mots pour le groupe 1, 2065 mots pour le groupe 2 et 1851 mots pour le groupe 3.

- 30 Lors d'un travail en collaboration, le nombre total de mots et de messages est certes important, mais la répartition de ces derniers au sein des groupes l'est encore plus. Il est donc nécessaire de vérifier si l'implication de tous les membres du groupe est harmonieuse. Or, on s'aperçoit que la répartition du nombre de messages pour le groupe 1 est déséquilibrée. En effet, sur un total de 65 messages, l'étudiant [et3_es] n'en a envoyé que 9, ce qui ne représente que 13,84 %, ces deux collègues ayant produit respectivement 41,54 % et 36,92 % du total. Pour les deux autres groupes, il y a en revanche une certaine homogénéité même s'il apparaît que certains apprenants ont un peu moins participé que d'autres.
- 31 Les critères de Preece (2001) utilisés ici, rendent compte de la vitalité d'un groupe. Toutefois, d'un point de vue quantitatif, il est intéressant de mesurer le degré de participation de chacun des membres par rapport à ses pairs. La symétrie, qui peut être vue comme un indicateur du niveau d'engagement mutuel, est calculée en prenant la différence absolue entre le nombre de messages du participant 1 et du participant 2, total qui est ensuite divisé par la somme totale des messages postés par ces mêmes participants (Jermann, 2004). Les valeurs obtenues sont comprises entre 0 et 1, les plus proches de 0 indiquant une participation symétrique et donc un niveau élevé d'engagement. A l'inverse, plus les valeurs sont éloignées de 0, plus il y a d'asymétrie et donc moins d'engagement.

$$\text{Asymétrie} = \frac{P1-P2}{P1+P2}$$

- 32 La Figure 1 présente le niveau d'engagement mutuel entre les différents membres des groupes.

Figure1. Indicateur du niveau d'engagement mutuel des groupes 1, 2 et 3



- 33 On peut considérer que l'engagement mutuel entre les participants des groupes 2 et 3 est plus équilibré (valeur proche de 0 et donc de la symétrie) que celui concernant le groupe 1. Dans ce dernier, en effet, entre l'étudiant [et3_es] et les deux autres, la valeur se situe

autour de 0,5, ce qui traduit une participation tendant vers l'asymétrie, alors qu'elle est de 0,05 entre les étudiants [et1_it] et [et2_it], signe de symétrie.

- 34 L'inactivité d'un participant en termes de dépôt de messages peut s'expliquer par divers éléments. En outre, Quentin et Maspéri (2006) rappellent qu'il n'y a pas de lien probant entre l'activité observée dans les forums et la performance académique des étudiants. A défaut de connaître les raisons des interventions limitées de [et3_es] (Gr. 1), on peut néanmoins se demander comment il se comporte du point de vue des autres composantes de l'engagement. Dans cette perspective, il convient de regarder plus en profondeur les interactions afin de relever les traces langagières marquant l'engagement sociocognitif et socio-affectif.

5.2. Engagement sociocognitif des étudiants

- 35 Dans l'activité de collaboration en vue de la production du fait divers, le forum est le seul lieu d'échange entre les membres des groupes qui doivent prendre les décisions nécessaires pour parvenir à la rédaction de leur texte. Ce dernier, rappelons-le, est produit sur un document de type Wiki. Dans la mesure où les participants ne se connaissaient pas tous avant l'activité, à l'initiative spontanée d'un des membres de chaque groupe, les premiers messages ont tous pour objet une présentation mutuelle. A la suite de cela, les interactions portent de façon itérative sur l'organisation de la tâche, sur le choix des éléments à introduire dans le récit, sur la mise en forme du texte, sa révision et sa publication. La plupart du temps, les participants font des propositions à leurs partenaires avant d'intervenir sur le texte ou bien ils modifient celui-ci et demandent a posteriori l'avis de leurs coéquipiers par l'intermédiaire du forum. Dans un cas comme dans l'autre, ces derniers approuvent ou n'approuvent pas et proposent éventuellement une autre solution.
- 36 Pour évaluer l'élaboration de la tâche dans l'interaction (et donc de la composante cognitive), nous avons découpé les messages du forum en unités de discours afin de pouvoir les intégrer dans les catégories de Lameul et Kuster (2009) indiquées plus haut et que nous avons adaptées à notre propos :
1. Externalisation = simple communication (*j'ai fait une correction dans le texte // je vous écris demain*)
 2. Elicitation = questionnement aux partenaires (*ex. : vous êtes d'accord ?*)
 3. Construction d'un consensus rapide = réponse simple au questionnement (*ex. : oui, c'est génial et je suis d'accord*)
 4. Construction d'un consensus par intégration = réponse d'approbation plus complète (*ex. : moi moi aussi j'ai vu qu'il n'y a pas grand chose comme image Ce qu'on pourrait faire à mon avis, c'est de laisser cette image-là comme si c'était une comparaison après/avant qu'a été faite par le journaliste*)
 5. Construction d'un consensus basé sur le conflit = réponse de désapprobation et modification (*ex. : la seule chose que je voudrai vous proposer, c'est de changer la réponse de la fille : je crois que ça serait plus étonnant si la fille disait "NON, je ne veux pas te marrier"*)
- 37 Le tableau 3 reprend d'un point de vue quantitatif, les cinq caractéristiques de l'engagement cognitif.

Tableau 3. Les différentes modalités d'implication sociocognitive / groupe

	1. Externalisation		2. Elicitation		3. Consensus rapide		4. Consensus par intégration		5. Consensus basé sur conflit	
Groupe 1	13	16,25%	32	40%	23	28,75	7	8,75%	5	6,25%
Groupe 2	3	6,12%	16	32,65%	16	32,65%	5	10,20%	9	18,38%
Groupe 3	8	19,05 %	18	42,86 %	15	35,71%	1	2,32%	0	0%

- 38 Il ressort de l'observation que la majeure partie des interactions du forum sont constituées de questionnements aux partenaires (elicitation) et de réponses manifestant la construction d'un consensus rapide. Ainsi, les étudiants font des propositions sur le forum et incitent leurs partenaires à prendre des décisions ou des positions à ce sujet, le plus souvent par questionnement direct :

[et7_it] J'ai ajouté quelque chose en ce qui concerne le « comment » [...] qu'est-ce que vous en pensez ?

[et9_es] J'ai jeté un coup d'œil à ce que t'a ajouté dans le comment et il me plaît

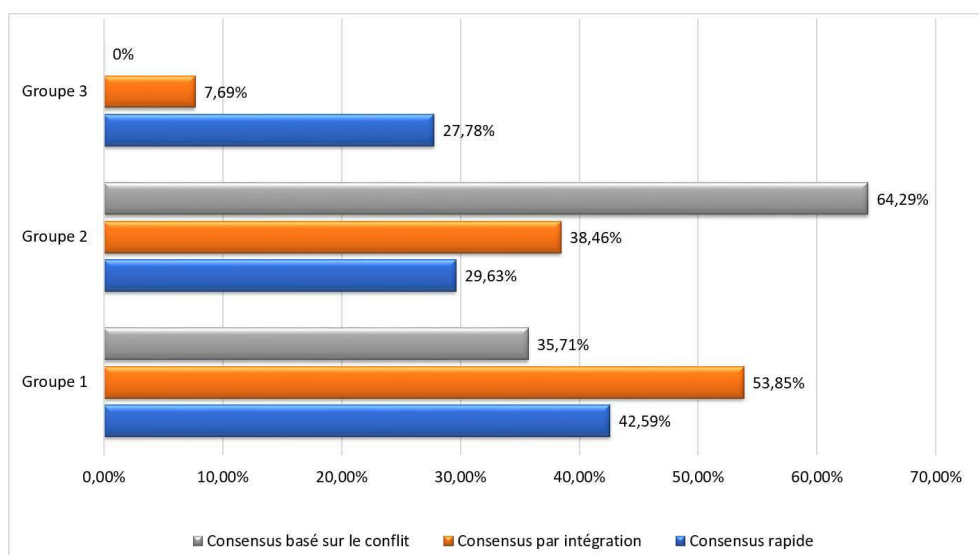
- 39 Le groupe 1 qui, comme on l'a vu précédemment, a produit un nombre de messages supérieur aux deux autres groupes, a également échangé un nombre total de questions/réponses supérieur. Toutefois, quantité ne signifie par intensité. Or, si l'on veut comparer l'intensité de l'engagement d'un groupe par rapport à celui d'un autre selon leurs modalités respectives d'intervention sur le forum, il faut prendre en considération le fait que les catégories du tableau traduisent un engagement sociocognitif croissant. Ainsi les actes promissifs du type :

[et2_it] Je m'y mets entre entre ce soir et demain afin que ce weekend vous pouviez faire le même.

- 40 indiquent certes une volonté d'engagement dans un travail commun mais ils contribuent moins à la co-construction de la tâche qu'un acte illocutoire directif dans lequel le partenaire est expressément sollicité ou bien qu'une réponse comportant un élément de reprise du discours du partenaire. A l'intérieur des structures diaphoniques (Roulet *et al.*, 1985), la construction d'un consensus basé sur le conflit représente la manifestation de la participation la plus engagée. De fait, « les désaccords, les défis et la compétition sont des formes de participation. En tant que telle, la révolte reflète souvent un plus grand engagement que ne le fait la conformité passive » (Wenger, 2005, p. 86).

- 41 La Figure 2 présente les trois types de consensus repérés au sein des trois groupes :

Figure 2. Comparaison des trois groupes pour les catégories de construction d'un consensus



- 42 Comme il ressort de la figure 2, le groupe 2 est celui qui comporte le plus de segments discursifs signalant un consensus par intégration ou basé sur le conflit. A cet égard, on relève qu'au début de la collaboration, l'étudiant [et4_es] s'impatiente que son coéquipier [et6_it] ne lui réponde pas :

[et4_es] à [et6_it] *Une semaine s'est écoulée depuis je t'avais posé la question [...]. Si vous plaît vous pourriez me donner une reponse ; sinon, on doit suivre et finaliser le fait divers avec les propositions que [...] et moi avons apportées !*

- 43 Le troisième étudiant du trio [et5_es] reproche d'ailleurs également au même coéquipier [et6_it] de travailler seul, sans consulter les autres :

[et5_es] à [et6_it] *[...], je suis préoccupée et un peu fâchée parce qu'on donne des idées et des opinions sur ce que nous pouvons faire et écrire dans le Fait Divers, et cependant, tu écris choses totalement différentes. Et il me plairait que notre opinion fut aussi respectée.*

- 44 Mais les étudiants s'expliquent à ce propos et tout finit par rentrer dans l'ordre au point que l'étudiant [et5_es] présente des excuses à [et6_it] :

[et5_es] à [et6_it] *[...], je suis désolé si j'ai mal interprété tes mots mais j'ai pensé que tu nous donnais déjà tout fait et ça a été le chose qui a provoqué que je me fâche. Je suis désolé.*

- 45 Ce fil de discussion témoigne du souci d'une collaboration équilibrée, mais le groupe 2 est aussi le groupe qui recourt le plus aux marqueurs argumentatifs de concession dans les échanges relatifs à la construction du récit, comme il apparait dans les quelques énoncés ci-dessous :

[et4_es] à [et6_it] *Oui, je comprends ton avis mais je crois que on peut nommer uniquement le nom de la ville.*

[et4_es] à [et6_it] *[...] j'aime votre histoire mais je crois qu'elle manque l'explication pourquoi il est éconduit.*

[et5_es] à [et6_it] *[...] j'ai vu la troisième page et je pense que c'est bien. Cependant, je changerais cette phrase [...]*

- 46 Du point de vue cognitif, ces marqueurs indiquent bien qu'il y a désaccord avant de parvenir au consensus, mais du point de vue de la politesse linguistique, ils traduisent aussi le soin pris dans la formulation de la désapprobation et le souci de compenser les actes menaçants afin de ne pas heurter la face des coéquipiers. On peut voir ici l'imbrication entre les composantes cognitives et socio-affectives de l'engagement.

- 47 A la différence du groupe 2, où le conflit a rendu la construction de la tâche plus riche, le groupe 3, qui a produit plus ou moins le même nombre d'interventions, se distingue par le fait que les membres semblent avoir trouvé à chaque fois un consensus rapide.
- 48 Quant au groupe 1, il se distingue surtout par le déséquilibre entre les interventions des participants, qui a déjà été relevé précédemment. Ce déséquilibre causé, par une interruption de la participation de l'étudiant [et3-es] durant une bonne partie de l'activité, entraîne aussi un déséquilibre entre questions et réponses, comme le montre le tableau 4, dans la mesure où un certain nombre d'élicitations qui lui étaient directement adressées restent sans réponse.

Tableau 4. Les différentes modalités d'implication sociocognitive / étudiant

		Externalisation	Elicitation	Consensus rapide	Consensus par intégration	Consensus basé sur le conflit
Groupe 1	et1_it	6	12	8	4	1
	et2_it	6	15	9	1	4
	et3_es	1	5	6	2	0
	Total	13	32	23	7	5
		16,25%	40,00%	28,75%	8,75%	6,25%
Groupe 2	et4_es	2	5	8	0	2
	et5_es	1	5	3	3	5
	et6_it	0	6	5	2	2
	Total	3	16	16	5	9
		6,12%	32,65 %	32,65%	10,20%	18,37%
Groupe 3	et7_it	2	6	6	0	0
	et8_es	4	6	4	0	0
	et9_es	2	6	5	1	0
	Total	8	18	15	1	0
		19,05%	42,86%	35,71%	2,38%	0%

5.3. Engagement socio-affectif

- 49 Tel que nous l'avons souligné précédemment, la composante émotionnelle de l'engagement contribue à créer le climat de l'activité de télécollaboration et elle est fortement imbriquée avec les deux autres composantes. Pour l'évaluer, nous avons pris comme référence les marques que Quintin et Masperi (2010) appellent « liance », c'est-à-dire des éléments d'un énoncé qui montrent une certaine volonté de soigner les échanges, d'entretenir la relation entre les différents membres.
- 50 Nous avons donc relevé, au sein de notre corpus, les éléments suivants :
- les appellations affectives ;
 - les émoticônes ;
 - les formules de clôture ou d'ouverture qui manifestent de l'affection ;
 - les formules vatives et de souhaits ;
 - les actes de bienveillance et d'empathie ;
 - l'expression d'une appréciation ;
 - l'expression d'une satisfaction ;
 - les formules de remerciements.

- 51 Le tableau 5 présente, d'un point de vue quantitatif, le nombre d'éléments présents dans les conversations des trois groupes :

Tableau 5. Fréquence des marques socio-affectives

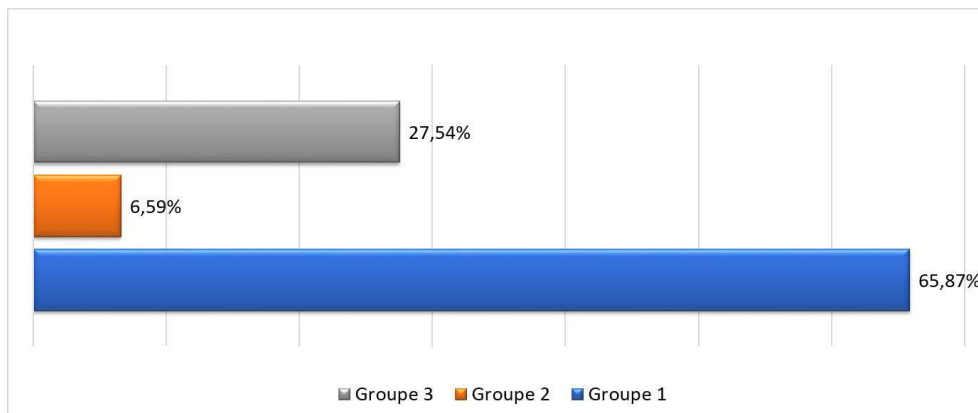
		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Appellations affectives		21	0	19
Émoticônes		28	1	5
Les actes expressifs	Les formules de clôture ou d'ouverture	14	0	2
	Les formules votives et de souhaits	1	0	
	Les actes de bienveillances et empathie	8	2	2
	L'expression d'une appréciation	17	7	9
	L'expression d'une satisfaction	9	1	5
	Les formules de remerciement	12	0	4
Total marques		110	11	46
Total messages		60	32	35
% marques /messages		183%	34%	131%

- 52 Nous avons identifié 167 marques socio-affectives sur les 127 messages envoyés par les étudiants des trois groupes (à l'exclusion donc des messages des tutrices). Les éléments les plus fréquents sont les appellations affectives (40), l'utilisation d'émoticônes (34) et l'expression d'une appréciation marquée (33).
- 53 A la différence de ce que nous avons fait précédemment pour les marques d'engagement dans la construction de la tâche, il est plus difficile de classer, selon une échelle d'intensité, les marques de création/maintien de la relation et de les comparer entre elles. En effet, il est évident que les appellations affectives et les émoticônes sont des signes qui se répètent parfois de façon quasi-automatiques alors qu'un compliment et l'expression d'une satisfaction sont plus variés dans leur formulation, moins immédiats à produire et moins systématiques. Le tableau 5 doit donc être interprété en tenant compte de cet aspect.
- 54 Les appellations affectives constituent le marqueur socio-affectif le plus présent. Parmi les éléments relevés il faut noter en particulier ceux qui expriment une connivence de groupe, comme par exemple : *les filles, les amis, Supergroupe, les copins*, présents dans le groupe 1 et le groupe 3, mais totalement absents du groupe 2, où les étudiants se contentent de s'interpeler par leur prénom.
- 55 En ce qui concerne les émoticônes, on observe que le groupe 1 est le plus grand utilisateur puisque qu'il en compte à lui seul 28 (soit 82,35 % du total). Ces symboles sont utilisés soit pour indiquer un état émotionnel : *Et désolé, mais je ne sais pas utiliser le photoshop... :-([et3_es]; je suis très contente avec le résultat :) [et8_es]*; soit pour atténuer un énoncé

directif : *Ditez-moi ce que vous en pensez :) [et2_it] ; J'attends votre réponse :) [et3_es] ; Faisons-le tous les trois, 6 yeux bien ouverts ;) [et2_it]*. Dans les échanges du groupe 2, on ne relève qu'un seul émoticône, pour exprimer un état émotionnel : *Je ne suis pas capable d'ajouter l'image sur le document de travail avec le format d'un FD :([et4_es]*.

- 56 Il est d'ailleurs intéressant d'observer que dans le groupe 2, à la différence des autres groupes, les marqueurs socio-affectifs sont majoritairement composés d'expressions d'une appréciation. Nous avons effectivement répertorié sept marques d'appréciation, qui sont au demeurant de type standard comme : *j'aime bien* ou *j'aime*, contrairement aux deux autres groupes où l'on trouve des expressions de type plus intensif : *super !, c'est parfait !* ou *c'est génial !*.
- 57 Alors que l'on relève, dans le groupe 1, des éléments de clôture traduisant de l'affection ou une marque de proximité, comme : *biz, Bisous* ou *à plus tard les amis !* ou dans le groupe 3 : *Bon week-end !*, le groupe 2 est totalement silencieux sur cet aspect.
- 58 Les trois groupes présentent donc des différences significatives et le groupe 2 en particulier se distingue par un engagement socio-affectif peu développé. Si l'on observe la figure 3, la différence est d'ailleurs claire puisque sur le total des marques socio-affectives identifiées, seulement 6,59 % appartiennent au groupe 2 contre 65,87 % au groupe 1.

Figure 3. Distribution des marques socio-affectives entre les 3 groupes



5.4. Synthèse

- 59 Il ressort de l'ensemble des résultats que les groupes ont fonctionné différemment dans la collaboration.
- 60 Le groupe 1 [et1_it, et2_it, et3_es] est celui qui montre le plus de participation du point de vue quantitatif et qui a travaillé dans le climat socio-affectif le plus positif des trois groupes, chacun des membres produisant des actes expressifs positifs nombreux et variés. Du point de vue cognitif, les formes de construction du consensus sont également variées, ce qui démontre un certain dynamisme dans la collaboration. A l'intérieur de ce groupe, toutefois, l'étudiant [et3_es] s'est beaucoup moins investi que ses coéquipiers du point de vue de la participation et de la construction de la tâche.
- 61 Le groupe 2 [et4_es, et5_es, et6_it] enregistre moitié moins de participation que le groupe 1 et il a fonctionné dans un climat socio-affectif neutre, n'ayant eu que très peu recours aux actes expressifs. En revanche, les membres de ce groupe semblent avoir collaboré de façon plus intensive que les autres du point de vue cognitif pour la réalisation de la tâche.

- 62 Le groupe 3 [et5_it, et6_es, et7_es] présente plus ou moins le même taux de participation que le groupe 2 mais dans un climat socio-affectif plus chaleureux. Du point de vue cognitif, toutefois, les membres se sont limités à des échanges peu engagés, tendant à présenter aux autres un travail accompli et sans réellement utiliser le forum comme un lieu de confrontation d'idées. Il est intéressant de noter que ce groupe montre une présence sur le forum de 5 jours sur les 30 prévus, alors que les deux autres ont collaboré pendant 22 jours, ce qui amène à penser que pour le groupe 3 le fait divers produit est plus un travail de coopération que de collaboration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Mangenot, 2003). Autrement dit, il s'agit plus d'un regroupement de travaux individuels après répartition des tâches que de l'élaboration en commun d'une proposition négociée et consensuelle.

6. Perspective des étudiants

- 63 En vue de vérifier notre hypothèse de départ qui posait que les indicateurs de satisfaction dans les questionnaires d'évaluation à l'issue d'une activité en télécollaboration pourraient être proportionnels aux manifestations d'engagement des participants, nous avons comparé les résultats de ces observations aux points de vue exprimés par les étudiants.

6.1. Auto- et co-évaluation de la tâche de collaboration

- 64 Le bilan des réponses à la grille d'auto- et co-évaluation est présenté dans la figure 4 sur une échelle allant de 0 à 5. Rappelons que ce questionnaire, illustré précédemment, portait essentiellement sur la participation et la collaboration à la tâche et n'abordait pas l'aspect socio-affectif.

Figure 4. Auto- et co-évaluation de la participation et de la collaboration à l'activité

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Appellations affectives		21	0	19
Émoticônes		28	1	5
Les actes expressifs	Les formules de clôture ou d'ouverture	14	0	2
	Les formules vatives et de souhaits	1	0	
	Les actes de bienveillances et empathie	8	2	2
	L'expression d'une appréciation	17	7	9
	L'expression d'une satisfaction	9	1	5
	Les formules de remerciement	12	0	4
Total marques		110	11	46
Total messages		60	32	35
% marques /messages		183%	34%	131%

- 65 Il apparaît clairement que la plupart des étudiants ont obtenu un score supérieur à 4,10/5, ce qui montre qu'ils ont une perception positive de leur propre engagement et de celui de leurs équipiers et réciproquement. Seul l'étudiant [et3-es] (qui n'a été évalué que par ses compagnons puisque lui-même n'a pas rempli le questionnaire) a enregistré un faible score : 2,12/5. Ses coéquipiers lui reprochent de ne pas avoir participé à la tâche pendant une longue période, même s'ils reconnaissent toutefois qu'il a apporté de bonnes idées.
- 66 Dans le groupe 2, l'étudiant [et6_it] a également reçu une note moyenne de la part de son coéquipier [et5_es] en ce qui concerne son comportement dans l'organisation de la tâche. Cela ne l'empêche toutefois pas d'atteindre un score final très proche de celui des autres membres du groupe.
- 67 Dans le groupe 3, les auto- et co-évaluations montrent que le groupe apprécie de façon très positive la collaboration de chacun à la tâche, ce qui pourtant ne ressort pas vraiment de notre analyse qui relevait que l'engagement sociocognitif de la part des étudiants était modeste².

6.2. Satisfaction

- 68 Le degré de satisfaction des étudiants a été évalué à partir des réponses au questionnaire de satisfaction personnelle. Nous présentons les résultats des trois groupes séparément.

6.2.1. Groupe 1

- 69 Dans le groupe 1, l'étudiant [et2_it] se déclare moins satisfait du résultat du projet dans son ensemble que ses deux collaborateurs. Ainsi, il est plutôt en désaccord avec

l'affirmation « collaborer en français avec des locuteurs non natifs d'un autre pays a rendu l'activité plus intéressante », alors que ses deux partenaires indiquent qu'ils sont tout à fait d'accord. Il approuve en revanche totalement l'assertion « je pense que pendant la création du texte j'ai travaillé plus que les autres membres de mon groupe ». Pour sa part, l'étudiant [et1_it] déclare n'être ni d'accord ni en désaccord avec cette affirmation. En toute logique, l'étudiant [et3_es] (qui est celui qui a montré une faible participation) n'estime pas avoir travaillé plus que les autres membres de son groupe. L'étudiant [et2_it] est aussi le seul des trois à indiquer qu'il aurait préféré créer son texte seul. Enfin, en réponse à l'affirmation « je suis globalement satisfait de cette expérience de télécollaboration », il reste neutre (« ni en accord ni en désaccord ») alors que ses coéquipiers sont tout à fait d'accord. Il apparaît donc que les membres de ce groupe ne retirent pas tous la même satisfaction de la télécollaboration. Ainsi, alors que l'engagement affectif fortement présent et équilibré des coéquipiers lors de leurs interventions sur le forum laissait présager une satisfaction globale, il ressort que ce climat favorable n'influe pas sur la satisfaction face à la tâche. De fait, on observe un certain mécontentement pour au moins un membre du groupe.

6.2.2. Groupe 2

- 70 Les réponses au questionnaire révèlent pour le groupe 2 une grande satisfaction face au travail réalisé, au processus, à la démarche, etc. Même si un étudiant a initialement reproché à l'un de ses coéquipiers de ne pas collaborer, aucun n'estime avoir vraiment travaillé plus que les autres pendant la création du texte. De plus, à la question ouverte « qu'est-ce que vous avez trouvé de plus positif dans le projet ? », deux des membres (dont l'étudiant ayant reproché le manque de collaboration à un autre et celui concerné par le reproche) répondent : « la collaboration ». Le groupe en général admet que la coordination a été un peu difficile mais souligne en même temps que le projet a été positif et a bien fonctionné. Les trois membres se déclarent plutôt satisfaits de cette expérience (deux répondent 4/5 et un répond 5/5 à cette dernière question). Si l'on tient compte du fait que ce groupe a collaboré dans un climat socio-affectif neutre, on peut supposer que ce dernier n'a pas eu d'influence sur le niveau de contentement des membres. Le sentiment de satisfaction serait donc ici plutôt en corrélation avec la participation et l'engagement cognitif équilibrés de tous les membres.

6.2.3. Groupe 3

- 71 A l'affirmation, « Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe », les trois membres du groupe ont répondu être totalement en désaccord. Ils déclarent également avoir trouvé positif le travail d'équipe. Alors que deux des équipiers sont globalement tout à fait satisfaits de leur expérience, l'étudiant [et9_es] exprime une opinion plus neutre. Dans l'ensemble, pour ce groupe, dont l'engagement était plus marqué du point de vue comportemental et affectif que du point de vue sociocognitif, le degré de satisfaction se révèle plutôt bon.

7. Conclusions

- 72 Les données que nous avons recueillies à partir des traces d'activité dans les forums (manifestations de l'engagement comportemental) ou des traces langagières dans les

interactions asynchrones (manifestations de l'engagement sociocognitif et socio-affectif) montrent que les trois groupes se sont engagés positivement dans l'écriture du fait divers, mais dans des proportions différentes. Les étudiants – qui ont pu réfléchir à leur propre engagement et à celui de leurs coéquipiers, au moyen des questionnaires soumis à l'issue de l'activité – confirment globalement les données positives. Toutefois, dans le détail, il ressort que la perception des étudiants ne correspond pas toujours aux observations, ce qui révèle un écart entre ce que le chercheur croit saisir et ce que l'apprenant dit ressentir, d'où l'importance de croiser données objectives et subjectives pour relativiser les résultats.

- 73 Notre hypothèse de départ était que la manifestation de l'engagement pouvait laisser présager le degré de satisfaction des participants à la télécollaboration. Notre recherche empirique ne permet pas de confirmer cette hypothèse si l'on prend en compte le fait que l'engagement n'est pas une notion monolithique. De fait, nous avons pu observer qu'un engagement socio-affectif très positif d'un groupe peut ne pas compenser un engagement comportemental et sociocognitif déséquilibré entre les équipiers, provoquant l'insatisfaction de celui qui estime en faire plus que les autres. A l'inverse, l'engagement socio-affectif neutre d'un autre groupe peut être largement compensé par un fort engagement cognitif de chacun des membres, qui se considèrent par conséquent très satisfaits de leur expérience collective d'écriture. Enfin, l'engagement sociocognitif plutôt neutre observé dans le troisième groupe n'entraîne pas l'insatisfaction des membres, lesquels estiment d'ailleurs avoir intensément collaboré à la réalisation de la tâche, contrairement à ce qui semble ressortir de l'analyse de leurs interactions sur le forum.
- 74 Ces conclusions ont pour limite le nombre réduit d'étudiants sur lesquels portent nos observations et les critères retenus pour analyser la manifestation de l'engagement ou pour évaluer le degré de satisfaction. De fait, le choix d'autres critères aurait peut-être donné des résultats différents. Il va par ailleurs de soi que le sentiment de satisfaction dépend des attentes que chacun met dans la tâche. Il n'est donc pas étonnant que les membres d'un même groupe expriment des degrés de satisfaction hétérogènes.
- 75 Toutefois, la recherche du lien entre degré de satisfaction et engagement a été le moteur qui nous a permis d'illustrer le caractère composite de ce dernier. Même si elles sont de nature complexe, les manifestations de l'engagement méritent par conséquent d'être explorées par l'enseignant-chercheur pour mieux comprendre et évaluer le fonctionnement d'un groupe d'apprentissage, et ce, sans toutefois perdre de vue la perception qu'en a l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE

Appleton, J. J., Christenson, S. L., et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school : Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. doi : 10.1002/ pits.20303.

- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques : A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The journal of the learning sciences*, 12(3), 307-359. doi : 10.1207/S15327809JLS1203_1.
- Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Paris : Seuil.
- Bayle, A. et Foucher A.-L. (2013). Manifestations de l'engagement des étudiants participant à un dispositif de télécollaboration dans un monde synthétique. Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissenet et T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 6-8 juin. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01070621>.
- 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*, 15 (3). doi : 10.4000/apliut.2381.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., et al. (2005). School engagement of inner city students during middle childhood. Dans C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis, et C. Chatman (dir.), *Developmental pathways through middle childhood : Rethinking diversity and contexts as resources* (p. 145-170). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research et Evaluation*, 8 (13), 1-10. Repéré à <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&etn=13>.
- Combettes, B. et Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck/Westmael.
- 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 inédite, Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176900/document>.
- Deleu, C. (dir.) (2005). Faits divers. *Les Cahiers du journalisme*, 14, 7-249.
- Deleu, C. (dir.) (2007). Faits divers, faits de société. *Les Cahiers du journalisme*, 17, 10-294.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. (2004). School engagement : Potential of the concept : State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-119. doi : 10.3102/00346543074001059.
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement : A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. L. Christenson, *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 763-782). New York, NY : Springer.
- Garcin-Marrou, I. et Jamet, C. (dir.) (2008). Récits et dispositifs du fait divers. *Média et Culture*, numéro spécial, 5-156.
- Grzmil-Tylutki, H. (2009). Le « Fait divers », un genre rédactionnel et métadiscursif. *Synergies Pologne*, 6(2), 45-58. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t2/halina.pdf>.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 1-28). Hillsdale, NJ : Lawrence. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes.

- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collectif et nouvelles technologies*, Rapport. Montréal : Centre de recherche LICEF, bureau des technologies d'apprentissage. Repéré à http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/projects/completed/NPLT/69018final_f.pdf—.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jermann, P. (2004). *Computer support for interaction regulation in collaborative problem-solving*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Genève, Genève).
- Kotula, K. (2016). Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué. *Alsic* 19. doi : 10.4000/alsic.2957.
- Laferrière, T. et Nizet, I. (2006). Conditions de fonctionnement des communautés dans des espaces numériques. Dans A. Daele et B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches* (p. 167-186). Paris : L'Harmattan.
- Lameul, G. et Kuster, Y. (2009). Analyse de la dimension socio-collaborative d'un débat sur forum. *Education et Formation*, (290), 19-28. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Genevieve_LAMEUL_218.pdf.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. Dans R. Bouchard et F. Mangenot (éd.), *Interactivité, interactions et multimédia* (p. 131-146). Notions en question (5). Ecole Nationale Supérieure Editions.
- Lowry, P. B., Nunamaker, J. Jr., Booker, Q., Curtis, A. et Lowry, M. (2004). Creating hybrid distributed learning environment by implementing distributed collaborative writing in traditional educational settings. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 47(3), 171-189. doi : 10.1109/TPC.2004.833689
- Mandernach, B. J. (2015). Assessment of Student Engagement in Higher Education : A Synthesis of Literature and Assessment Tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 1-14. Repéré à <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/367>.
- Mangenot F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, 6(1), 109-125. doi :10.4000/alsic.2167
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, É., Sutter Widmer, D. et Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés, *Distances et médiations des savoirs*, 13. doi :10.4000/dms.1332
- Olivos, P. et Galán, A. (2016). Criterios, estrategias y herramientas de Evaluación de competencias en Educación Superior. Universidad de Castilla-La Mancha. Document inédit.
- Ollivier, C. (2016). Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs. *Distances et médiations des savoirs*, 15. doi :10.4000/dms.1558.
- Petitjean, A. (1987). Les faits divers : polyphonie et hétérogénéité textuelle, *Langue française*, 74, 73-96.
- Preece, J. (2001). Sociability and usability : Twenty years of chatting online. *Behavior and Information Technology Journal*, 20(5), 347-356. doi : 10.1080/01449290110084683
- Quintin, J.-L. et Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Alsic*, 9. doi : 10.4000/alsic.15.

Quintin, J.-L. et Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relational de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic*, 15. doi :10.4000/alsic.1702.

Rey, V. et Beaudet, C. (2001). Rapports aux textes virtuels en formation de lettres : vers une nouvelle écriture professionnelle. *LIDL*, 43, 103-116. Repéré à <http://lidil.revues.org/3114>.

Roulet E., Auchlin A., Moeschler J., Rabattel C. et Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang,

Soubrié, T (2014). Utiliser Twitter pour stimuler l'engagement cognitif et socio-affectif des primo-entrants à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3). Repéré à <http://ripes.revues.org/865>.

Trowler, V (2010). *Student engagement literature review*. York, Royaume-Uni : Higher Education Academy, Lancaster University. Repéré à <http://www.lancaster.ac.uk/staff/trowler/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Weinberger, A. et Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers et Education*, 46(1), 71-95. doi : 10.1016/j.compedu.2005.04.003.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.

NOTES

1. La définition proposée dans la norme ISO 9241-11 indique pour les français les termes : utilisabilité, usabilité et aptitude à l'utilisation comme équivalents.
2. Rappelons, comme signalé au § 4.1, que les étudiants avaient pour consigne de ne communiquer que par l'intermédiaire du forum.

RÉSUMÉS

La télécollaboration, en didactique des langues, se réalise à travers la mise en relation d'étudiants géographiquement distants autour d'un projet collectif et avec le support des technologies de la communication en ligne. Les auteures cherchent à établir s'il existe une corrélation entre l'engagement des apprenants dans ce genre de projet et leur degré de satisfaction à l'issue de la tâche. L'article introduit les notions d'écriture télécollaborative et d'engagement, pour ensuite présenter les résultats de l'étude qualitative et quantitative des interactions d'étudiants italiens et espagnols dans un forum de discussion au sein d'un projet de production écrite en français langue étrangère. Les résultats obtenus, croisés avec ceux fournis par les étudiants eux-mêmes dans leurs réponses à des questionnaires, laissent à penser que la notion d'engagement est trop complexe pour pouvoir démontrer une corrélation étroite entre engagement et degré de satisfaction.

Telecollaboration, in Foreign Language Education, is achieved by bringing together geographically distant learners on a project work through the application of online communication tools. The authors seek to establish whether there is any correlation between the engagement of learners in this type of project and their level of satisfaction when the task is completed. The paper introduces the notions of telecollaborative writing and of engagement, to present then the results of a qualitative and quantitative study of Italian and Spanish student interactions in a forum within a project of writing practice in French. The results emerging from the study, crossed with those provided by the students themselves in their answers to questionnaires, suggest that the notion of engagement is too complex to make it possible to assert a close correlation between engagement and satisfaction level.

INDEX

Mots-clés : télécollaboration, engagement, degré de satisfaction, forum, apprentissage des langues médié par ordinateur

AUTEURS

CÉCILE DESOUTTER

Università di Bergamo, Bergame, Italie
cecile.desoutter@unibg.it

JUSTINE MARTIN

Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad-Real, Espagne
justine.martin@uclm.es