



ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Motiver les interactions en ligne entre apprenants dans un projet télécollaboratif universitaire

Justine Martin

Université de Castilla-La Mancha, Espagne

Justine.Martin@uclm.es

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

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 11-02-2023 / Accepté le 30-04-2023

Résumé

Les projets télécollaboratifs (ou COIL) sont de plus en plus prisés dans les différentes universités. Ils permettent non seulement l'internationalisation de nos curriculums mais aussi de mettre en place des activités communicatives langagières définies dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) publié en 2020 en France : les interactions en lignes et la médiation. Si un projet correctement scénarisé peut être particulièrement porteur d'apprentissage pour les langues étrangères, ici le français, la motivation (et par extension l'implication) des apprenants est néanmoins primordiale pour un déroulement optimal. C'est pourquoi il est pertinent de revenir sur un projet télécollaboratif universitaire, plus concrètement sur les données recueillies pendant quatre années universitaires (de 2018 à 2022) dans l'objectif de motiver les apprenants pour qu'ils participent activement aux échanges en ligne, participation dont le déclin était observé depuis l'année 2020.

Mots-clés : projet télécollaboratif, motivation, implication, interactions en ligne, médiation

Motivar las interacciones en línea entre alumnado en un proyecto telecolaborativo universitario

Resumen

Los proyectos telecolaborativos (o COIL) son cada vez más populares entre las diferentes universidades. Permiten no sólo la internacionalización de nuestros planes de estudio, sino también la puesta en marcha de actividades comunicativas de la lengua definidas en el volumen complementario del MCER publicado en 2020 en Francia (2021 en España). Si un proyecto correctamente diseñado puede ser especialmente propicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras, aquí el francés, la motivación (y por extensión la implicación) del alumnado es, sin lugar a duda, esencial para un desarrollo óptimo. En nuestro artículo volvemos sobre un proyecto COIL universitario, más concretamente sobre los datos recopilados durante cuatro años universitarios (de 2018 a 2022). Hemos querido motivar al alumnado a participar

de forma activa en los intercambios en línea, participación que se vio en declive desde el año 2020.

Palabras clave: proyectos telecolaborativos, motivación, implicación, interacciones en línea, mediación

Motivating online interactions between learners in a university telecollaborative project

Abstract

Telecollaborative (or COIL) projects are increasingly popular amongst different universities. They allow not only the internationalization of curricula but also to set up communicative language activities defined in the complementary volume of the CEFR published in 2020 in France: online interactions and mediation. If a correctly design project can be particularly conducive to learning a foreign language, here French, the motivation (and by extension the involvement) of the learners is nevertheless essential for an optimal progress. In our article we come back to a university COIL project, more concretely on the data collected over four university years (from 2018 to 2022) where we wanted to motivate learners to participate actively in online exchanges, participation which has been noted to decline since 2020.

Keywords : telecollaborative project, motivation, implication, online interactions, mediation

Introduction

« La motivation constitue le levier essentiel de tout apprentissage » (Rodet, 2018). Cette phrase est bien connue, mais comment pouvons-nous mettre en place un tutorat en ligne qui permettrait de maintenir, chez nos apprenants, la motivation au plus haut de l'échelle, dans des projets COIL ? COIL (Collaborative Online International Learning), ou télécollaboration, est une méthode qui promeut le développement des compétences interactionnelles et interculturelles des apprenants dans des environnements de collaboration internationale en ligne. Pour l'enseignement-apprentissage des langues, nous nous trouvons face à une approche actionnelle, inter et co-culturelle de la langue et dans une action stratégique d'internationalisation des curriculums. C'est dans cet objectif que sont nés, à l'université de Castilla-La Mancha, deux projets COIL au sein de notre diplôme d'études en langues modernes (anglais et français) : un premier en 2014 pour les étudiants de première année (projet collaboratif avec tutorat personnalisé dans chaque groupe) et un deuxième en 2017 pour les étudiants de dernière année (projet collaboratif entre apprenants spécialistes de la langue française). Ces deux projets se sont mis en place avec la collaboration de l'université de Bergame en Italie.

Un ouvrage a déjà été publié chez Peter Lang en 2022 (Martin, 2022) où nous revenions sur une recherche faite entre 2014 et 2019 afin de voir quels éléments devaient être pris en compte afin de favoriser l'engagement des apprenants (du premier projet) dans un projet de cette envergure. Un autre article était publié en 2020 dans le numéro 15 de la revue *Synergies Europe* (Martin, 2020) où nous revenions sur les différents rôles joués par les membres des groupes de ce même projet. Nous avons observé quatre types de rôles : coordinateur, enseignant, animateur et apprenant. Le rôle de coordinateur, ici le plus intéressant en ce qui concerne les interventions des apprenants, était normalement distribué entre deux membres des groupes (pour des groupes de quatre) qui organisaient surtout le travail et la répartition des tâches et délais. Ce travail nous a surtout permis de distribuer les rôles tout au long du projet. Pour qu'un projet collaboratif fonctionne, qu'il soit mené en présentiel ou en ligne, la motivation et l'engagement des apprenants sont des éléments clés (Martin, 2022). Nous avons pu observer, dans cette recherche, que la vidéoconférence, ainsi que la formation des groupes par niveaux homogènes favorisaient leur engagement au sein de leur groupe.

En ce qui concerne le deuxième projet, dont il est ici question, depuis 2020, une baisse considérable de la motivation des apprenants et donc de leur implication ayant été aperçue, nous nous sommes penchée sur cette question. Comment favoriser leur motivation et par conséquent leur implication tout en reprenant les variables de notre première recherche ? Ainsi, nous avons souhaité observer si le passage d'un tutorat motivationnel présentiel à un tutorat motivationnel distanciel aurait des effets sur leur motivation et donc leur implication. En effet, il est logique que ce type de tutorat, jusqu'à présent réalisé par les enseignantes *in situ*, se fasse, cette année, à distance, par une tutrice en ligne.

Le projet COIL dont il est ici question est un projet se déroulant sur cinq semaines durant les mois de novembre et décembre de chaque année. Lors de ces semaines de travail télécollaboratif, les apprenants (italiens et espagnols) sont divisés en groupes de trois afin de réaliser un fait divers en collaboration. Auparavant, durant un mois, un module d'autoformation et de découverte du genre est proposé. Avant de revenir sur les résultats obtenus, nous proposons de revisiter la littérature afin de (re)découvrir cette notion de COIL puis nous reviendrons sur deux activités langagières communicatives reprises par le *volume complémentaire* du CECRL (2021) : les interactions en ligne et la médiation. Ces activités langagières promeuvent ce type de projet.

1. La télécollaboration ou COIL

De récents articles de recherche (Pinar, 2018; Velázquez Moreno, 2021; Meza Morón, 2020) expliquent que l'université de l'état de New York est considérée comme la première université ayant mis en place des projets de méthodologie COIL en 2006. Cependant en 1995 Warschauer publiait déjà un ouvrage collectif intitulé *Virtual Connexions : Online Activities and Projects for Networking Language Learners* où il présente le champ d'étude du *Network-based Language Teaching* (NBLT) dans le domaine des langues étrangères. Pour ne résumer qu'en quelques lignes cet ouvrage, on y explique que le NBLT et l'enseignement des langues étrangères impliquent l'utilisation d'ordinateurs connectés à un réseau local ou global. La télécollaboration remonte ainsi au milieu des années 90. Mais, ce n'est que plus tard, en 2003, que Belz propose la première définition du terme télécollaboration, parent direct de la méthode COIL :

La télécollaboration implique l'application de réseaux informatiques mondiaux à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères (et secondes) dans des contextes institutionnels. Dans les partenariats de télécollaboration, les apprenants dispersés à l'échelle internationale dans des cours de langues parallèles utilisent des outils de communication Internet tels que le courrier électronique, le chat synchrone, les fils de discussion (ainsi que d'autres formes de communication par médiation électronique), afin de favoriser l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel¹ (p. 2).

La télécollaboration, ou COIL, est donc l'utilisation d'outils de communication en ligne qui permettent la collaboration entre étudiants d'université (ou institutions) de pays différents avec un objectif commun qui est celui de mettre en place des projets qui permettraient les interactions sociales, les débats ou des échanges interculturels. En 2006, Thorne publie un ouvrage collectif qui ouvre le chemin à un nouveau domaine de recherche (*Internet-mediated intercultural foreign language education*) qui se focalise sur l'utilisation d'Internet et de ses outils comme médiateur et non plus comme simple objet de recherche. Un an plus tard, O'Dowd publie un ouvrage où il propose l'expression OIE, *Online Intercultural Exchange*, et se centre cette fois-ci sur les échanges interculturels. En 2013, Mangenot souligne que les recherches menées dans le domaine ODIL (*Outils et didactiques pour les interactions en ligne*), entre 2004 et 2007, se sont centrées sur les effets des outils de communication comme objet de recherche. Toutes ces études se rejoignent pour dire que la méthodologie COIL s'inscrit dans le cadre d'un apprentissage par tâches (ouvertes et collaboratives) et que la dimension interculturelle des échanges y est fondamentale. En effet, « 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 » (Martin, 2020 : 146).

Finalement, Meza Morón (2018) explique qu'il s'agit d'une approche interactive pour apprendre ou apprendre en faisant et que cette méthodologie se centre sur la collaboration entre les étudiants. Ce modèle met en place des pratiques éducatives dans un contexte international et multiculturel permettant ainsi aux apprenants d'avoir accès à l'internationalisation depuis chez eux.

2. Interactions en ligne et médiation : activités langagières communicatives du volume complémentaire du CECRL (2021)

En 2021, le Conseil de l'Europe publie un *volume complémentaire* au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2021) où il est question de revenir sur certaines notions afin de les compléter ou même de les modifier. Les deux activités langagières communicatives qui nous intéressent ici sont la médiation et l'interaction. Dans son troisième chapitre sur les activités communicatives langagières, il propose de nouveaux descripteurs qui prennent en considération les nouveaux modèles de communication : les réseaux sociaux, les forums de communication, les différents chats, les vidéoconférences, etc. Ces activités sont effectivement étroitement liées aux projets COIL :

- Interactions en ligne : conversations et débats, collaboration et réalisation de transaction afin d'atteindre un objectif commun ;
- La médiation de concepts : collaborer dans un groupe, faciliter les interactions collaboratives, collaborer dans la construction de connaissances, développer un discours pour construire des connaissances et gérer les interactions ;
- La médiation de la communication : faciliter un espace pour l'entendement pluriculturel (entre personnes de nationalité différente), agir comme intermédiaire dans des situations informelles, faciliter la communication dans des situations délicates ou de désaccord.

Les descripteurs présentés dans ce nouveau *volume complémentaire* sont donc en parfaite osmose avec les projets COIL dans la mesure où non seulement on va prendre en compte ces modes de communication qui jusqu'alors n'étaient pas mentionnés, même s'ils étaient pris en considération dans l'élaboration d'activités dans les séquences pédagogiques ou dans les épreuves de certification, mais aussi et surtout parce qu'ils redéfinissent le concept de médiation. En effet, il s'agit ici d'une activité langagière communicative qui méritait que l'on revienne se pencher sur ses différentes définitions et sur la façon dont les enseignants l'abordaient dans

leur cours. Si l'on dit *collaboration* on parle alors de *médiation*. Le CECRL (2021) explique effectivement que :

dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate (p. 96).

Le terme de médiation décrit donc « un processus social et culturel » (p. 97) qui a pour objectif la mise à disposition de conditions de communication et de collaboration ainsi que la capacité de l'apprenant / utilisateur à faire face à des situations « délicates et des tensions éventuelles » (p. 97). C'est d'ailleurs la « Médiation de la communication » qui lui permettra de comprendre et d'établir une communication réussie avec ses camarades ou interlocuteurs. Tout cela prenant en compte les « perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles différentes » (p.98). Dans une activité où les participants auraient un objectif commun, l'utilisateur / apprenant tenterait d'exercer une influence positive au sein de son groupe. Cette influence positive se reflète non seulement lors de la résolution de conflits, mais aussi et surtout tout au long du projet ou de la tâche collaborative, lorsqu'il veille à intervenir au bon moment afin d'orienter la discussion ou de surmonter une difficulté dans la communication dans le groupe : « il n'a pas le rôle officiel du leader dans le groupe, et ne souhaite pas l'avoir, seule compte pour lui la réussite de la coopération » (p. 115).

En tant qu'enseignants de langues étrangères, plus précisément de français, les projets COIL nous permettent ici de mettre en place des activités ou tâches collaboratives inter et co-culturelles dans la lignée de ce que le *volume complémentaire* du CECRL de 2021 nous définit.

3. Méthodologie

Les données prises en compte regroupent les résultats d'enquêtes et les messages envoyés par un total de 111 apprenants² divisés en 26 groupes sur trois années :

- 30 apprenants en 10 groupes pour 2018 ;
- 22 apprenants en 8 groupes pour 2019 ;

- 29 apprenants en 9 groupes pour 2021 ;
- 30 apprenants en 9 groupes pour 2022.

Pour notre analyse, nous avons repris les données de deux types : quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne les données quantitatives, nous avons observé les connexions et participations des apprenants dans les forums de discussions au sein de leur groupe de travail pour chacune des quatre années en question. Ces données reprennent exactement :

1. Le nombre de messages publiés pour la totalité des groupes ;
2. Le nombre moyen de messages par groupe ;
3. Le nombre de lecture des messages des autres membres du groupe faites ;

Une enquête a été réalisée en fin de projet. Il s'agissait de répondre à des affirmations sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 (1, pas du tout d'accord ; 2, pas d'accord ; 3, ni d'accord, ni en désaccord ; 4, d'accord et 5, tout à fait d'accord). Ce type d'enquête nous a permis d'examiner plus finement la satisfaction des apprenants en fin de projet. Afin d'analyser les résultats obtenus des enquêtes, nous allons dans un premier temps reprendre la moyenne par groupe et par année pour chaque item, et ensuite, nous calculerons l'écart type (σ) pour chacun d'entre eux. L'écart type est une mesure statistique qui permet de connaître la dispersion des données par rapport à la moyenne de la distribution. Un petit écart-type signifie que les données sont concentrées autour de cette moyenne ; un grand écart-type signifie le contraire. Cela nous permettra de savoir s'il y a une variance importante entre les données.

4. Résultats

Le projet télécollaboratif mis en place entre les deux universités a vu le jour en 2016. Il s'agit de faire travailler des groupes de 3 apprenants de niveau C1 de langue française, sur la rédaction de faits divers. Dans un premier temps, une première phase de travail individuel est réalisée durant un mois, phase pendant laquelle chaque apprenant doit travailler sur la définition du genre, la structure du récit (du fait divers) et sa grammaire particulière. Pour la structure du récit, les apprenants doivent dans un premier temps observer un fait divers et comprendre ses caractéristiques, sa macro et micro-structure. Les apprenants devront observer comment se forment les titres, comment s'exposent les événements, leur ordre dans le texte. Ensuite, un module de grammaire est proposé où il s'agit de travailler des éléments comme la modalisation, le discours rapporté ou encore la voix passive. Des activités de conceptualisation seront proposées avant de réaliser des exercices d'application. Finalement, pour cette partie individuelle, deux compréhensions de

textes leur sont proposées : un article de Roland Barthes sur la structure du fait divers, publié en 1964, et un deuxième de Marc Lits publié en 2001 sur le genre du fait divers.

Ensuite, vient une phase collective où, durant cinq semaines, les participants devront, en télécollaboration, rédiger un fait divers qui sera publié dans le blog³. L'élaboration du fait divers est soumise à quelques critères obligatoires : ils doivent choisir, parmi une liste, le lieu où se déroulent le fait divers et les personnages. De plus, ils devront obligatoirement y inclure des éléments linguistiques comme le discours rapporté, le passif, la modalisation et le conditionnel d'information non confirmé. Pour mettre au jour ce projet, un forum et un document de type Wiki, sont mis à leur disposition. Tout au long de ces cinq semaines de travail collectif un tuteur ou une tutrice pourra les guider. En fin de projet, tous les participants doivent obligatoirement compléter une enquête finale ainsi qu'une auto et co-évaluation du travail de groupe. Dans cette auto et co-évaluation, on leur demande d'évaluer l'implication de chaque membre du groupe en ce qui concerne le travail collaboratif. Cette évaluation est prise en compte lors de l'évaluation globale du projet. En ce qui concerne cette dernière, nous prenons en compte les deux phases : la phase individuelle et la phase collective. Pour la phase individuelle, les apprenants doivent non seulement réaliser les questionnaires proposés mais aussi rendre un travail d'analyse d'un fait divers. Pour la phase collective, nous prenons en compte le travail de groupe dans sa globalité (participation dans le forum, réalisation du fait divers, participation tout au long des cinq semaines et non durant une courte période) ainsi que l'apport individuel de chaque membre (sa participation dans le forum, l'auto et co-évaluation, ses connexions sur Moodle). Tous les aspects d'un travail de groupe sont donc pris en considération : communication, implication et coordination (Martin, 2019).

Avant de revenir sur les résultats, il est important de définir et d'établir les paramètres du tutorat mis en place en 2022. Nous avons donc repris les interventions *tutorales* sur le plan motivationnel de Rodet (2012).

Fonctions	Plan cognitif	Plan Socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informar sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisation	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage

Fonctions	Plan cognitif	Plan Socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Pédagogie	Apporter des réponses ou les susciter.	Faciliter la collaboration des apprenants	Proposer des activités significantes	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivation	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognition	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Évaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Tableau 1 : Types d'interventions tutorales des tuteurs à distance selon Rodet (2012)

Les fonctions du tutorat en ligne peuvent être de sept types : d'accueil, organisationnel, pédagogique, motivationnel (qui nous intéresse ici), technique, métacognitif et d'évaluation. Le tutorat, suivant ses différentes fonctions, peut se réaliser sur plusieurs plans : le plan cognitif, le plan socio-affectif, le plan motivationnel (qui nous intéresse aussi) et le plan métacognitif. Comme nous l'observons, à la croiser du plan motivationnel et de sa fonction socio affective ou de motivation nous rencontrons l'objectif principal de lutte contre l'abandon. En effet, dans un projet collaboratif en ligne, l'abandon d'un ou plusieurs participants ne peut être accepté pour parler de réussite du projet. Même si le travail sera mené à terme par les membres du groupe, cet abandon d'un des membres est considéré comme un échec. Comme enseignants, nous souhaitons avant toute chose que nos apprenants participent et interagissent entre eux. La réalisation du produit final ou de la tâche finale est l'objectif principal, mais nous ne pourrions prendre en considération le travail de groupe que s'il y a réellement travail de groupe. Ainsi un groupe ne peut perdre un de ses membres et chacun doit donc s'impliquer tant dans la communication que dans l'exécution de cette tâche.

Pour les années précédentes (ici, 2019 et 2021) il n’existait, pour ce projet, que deux types de tutorat : le tutorat pédagogique et d’évaluation, qui reprenaient les différents plans proposés par Rodet (cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif). Le tutorat motivationnel était pris en charge par les enseignantes des pays respectifs lors des cours présentiels. Il ne s’agissait d’ailleurs pas vraiment d’un tutorat mais simplement de rappels, de moments d’accompagnements sans entrer dans l’environnement en soit, autrement dit, de soutien, d’encouragements et de réponses aux doutes. Nous verrons plus loin que les résultats étant de moins en moins convaincants, nous avons décidé de reprendre les modalités de tutorat motivationnelles en ligne présentées par Rodet (2018). Nous ne reviendrons pas sur les définitions et explications précises présentées par le chercheur mais il s’agissait, *grosso modo*, de présenter aux apprenants les objectifs du projet afin de les faire réfléchir sur leurs objectifs personnels, sur ce qu’ils attendent exactement du COIL (grâce à une enquête), de procéder à un étayage fréquent en début de projet, d’encourager à l’utilisation des outils de communication, et d’émettre des messages d’encouragements et de félicitations. Nous avons envoyé un message par semaine qui nous permettait aussi de réaliser un « rappel » sur l’avancée du projet collaboratif.

D’un point de vue de la participation dans les forums de discussions, les résultats étaient les suivants :

	2018	2019	2021	2022
Messages envoyés	371	280	225	310
Moyenne messages par groupe	37,1	35	25	34,4
Moyenne par groupe de la lecture des messages des autres membres du groupe	380	360	186,9	275,9

Tableau 2 : Résultats des messages publiés et des lectures des messages faits par les apprenants sur les quatre années

En 2018 et 2019, une moyenne de 37,1 et 35 messages, respectivement, par groupe étaient envoyés durant les cinq semaines de projet. Pour l’année 2021, nous avons vu une baisse assez considérable de 10 messages par groupe, pour une moyenne totale de 25 messages par groupe pour l’ensemble du projet. En 2022, les chiffres remontent et se rapprochent sensiblement des chiffres « pré-COVID19 », soit une moyenne de 34,4 messages par groupe pour les cinq semaines de projet.

En ce qui concerne l’implication en termes de lecture des messages des autres membres du groupe, encore une fois, nous observons un changement pour l’année 2022 qui se rapproche petit à petit des chiffres que l’on obtenait en 2019.

En ce qui concerne l'implication comportementale, c'est-à-dire en nombre de messages publiés et lectures des messages des autres membres du groupe, il apparaît que le tutorat motivationnel en ligne aurait des répercussions positives sur les apprenants. Nous allons maintenant reprendre les résultats de l'enquête envoyée aux apprenants. Le tableau suivant présente les résultats globaux :

	2018		2019		2021		2022	
	Moy.	σ	Moy.	σ	Moy.	σ	Moy.	σ
1. La participation à ce projet a été une expérience intéressante.	4,2	0,8	3,7	0,8	3,8	0,9	3,88	1
2. La participation à ce projet m'a permis de me sentir plus confiant(e) pour interagir en français dans un forum.	4,2	0,9	3,9	0,9	3,6	1	3,6	1,1
3. La participation à ce projet m'a permis de me sentir plus confiant(e) pour rédiger un texte en français.	4,2	0,7	3,9	0,8	3,8	0,9	3,5	1
4. Collaborer en français avec des locuteurs non natifs d'un autre pays a rendu l'activité plus intéressante.	4,1	1,2	4,2	0,7	4,3	0,9	4,3	0,7
5. Je suis satisfait(e) des résultats du travail de mon groupe.	4,3	0,9	4,3	0,6	4,5	0,7	4,2	0,9
6. Je suis satisfait(e) de ma contribution personnelle au projet.	4,5	0,6	4,4	0,6	4,8	0,5	4,4	0,6
7. Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe.	2,2	1,3	2,3	1,4	1,7	1,2	2,7	1,7
8. Je pense que ce type d'expérience sera utile pour ma vie professionnelle future.	3,7	1,1	3,4	1,1	3,2	0,9	3,4	1,3
9. Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration.	4,2	0,8	4	0,7	3,8	0,7	3,5	1,2
10. Les interactions par outils comme forum, chat, Whatsapp, facilitent le travail.							4,2	1
11. La vidéoconférence a facilité l'implication dans le groupe.							4,1	0,9
12. Les messages motivationnels toutes les semaines ont été utiles.							3,4	1,3

Tableau 3 : Résultats de l'enquête sur les quatre années

Les données recueillies dans les enquêtes envoyées lors des quatre années de mise en place du COIL montrent que les résultats sont sensiblement similaires d'une année sur l'autre. Un résultat attire particulièrement notre attention : celui sur la satisfaction globale des apprenants qui paraît diminuer au fil des années (on passe d'une moyenne de 4,2 en 2018 à 3,5 en 2022 même si l'écart type lors de cette dernière année est beaucoup plus important et montre donc une opinion générale divisée, sur la question). Il apparaît aussi qu'en 2018 les apprenants observaient un net apport pédagogique de ce type de projet dans leur curriculum (items 1, 2 et 3).

Pour l'année 2022, année où le tutorat motivationnel a été mis en place à distance, nous avons rajouté trois autres questions. Deux sur les moyens de communication utilisés et une sur le tutorat motivationnel. L'ensemble des apprenants semblent voir les outils de communication utilisés comme facilitateurs pour le travail ainsi que pour leur implication, surtout la vidéoconférence. En ce qui concerne une partie du tutorat motivationnel, les messages d'encouragement et félicitations envoyés, même s'ils paraissent avoir entraîné des répercussions positives sur leur implication dans les forums de discussions, n'ont pas été perçus comme réellement utiles.

Conclusion

Les projets COIL ou télécollaboratifs sont de plus en plus mis en place dans les universités espagnoles, et internationales. Comme enseignants, nous sommes parfaitement conscients de la difficulté de mettre en place des projets collaboratifs en présentiel et que tous les membres s'impliquent de façon plus ou moins homogène. Le distanciel ne fait qu'accroître cette difficulté. Néanmoins, nous connaissons aussi l'importance de ce type de projet pour la formation intégrale de nos apprenants en langues étrangères, projets qui permettent les interactions et de travailler la compétence interculturelle. Les projets COIL sont clairement des projets permettant la mise en place d'activités communicatives langagières préconisées par le volume complémentaire du CECRL publié en 2021. Les interactions en ligne et la médiation, que ce soit de concepts ou de la communication, y trouvent particulièrement leur place. Ainsi, pour les enseignants de langues étrangères, ce type de projet nous permet de mettre en pratique toutes les compétences requises dans les référentiels européens : plurilinguisme, interculturalité, co-culturalité, multiculturalité. Même s'il peut paraître simple, de prime abord, de mettre en place un projet international collaboratif en ligne, une scénarisation précise est nécessaire afin de ne pas dérouter les apprenants (Martin, 2022). De plus, son implication est un élément primordial pour le bon déroulement des communications au sein des groupes et donc du projet en soi. Si nous avons déjà démontré que la formation de groupes de niveau homogènes ainsi que le recours à la vidéoconférence comme

première activité brise-glace, favorisait nettement l'implication des apprenants (Martin, 2022), nous avons vu ici qu'un tutorat motivationnel en ligne, bien plus qu'en présentiel, encouragerait aussi cette implication. Après avoir analysé ces données, une question nous vient à l'esprit : qu'est-ce qui fait que nos apprenants aient eu une baisse dans la participation au projet après l'année 2019 ?

Bibliographie

Belz, J. 2003. "Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration". *Language, Learning & Technology*, 7(2). [En ligne] : <http://llt.msu.edu/> [consulté le 20 décembre 2022].

Conseil de l'Europe. 2020. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [consulté le 20 décembre 2022].

Mangenot, F. 2013. « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques quelles évolutions ? ». *Cahiers de l'ILOB*, n° 5, p. 4-21. [En ligne] : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Cahiers-Ilob.pdf> [consulté le 20 décembre 2022].

O'Dowd, R. 2007. *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Martin, J. 2019. ¿Cómo evaluar la implicación de los participantes en un proyecto telecolaborativo? Propuesta docente y evaluación de la dimensión comportamental del compromiso de los estudiantes. In: Martin et.al. *Tecnologías integradas a la didáctica de las lenguas extranjeras*. Ministerio de educación y formación profesional. p. 66-75.

Martin, J. 2020. « Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes ». *Synergies Europe*, n° 15, p. 145-161. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe15/martin.pdf> [consulté le 20 décembre 2022].

Martin, J. 2022. *Favoriser l'engagement des participants par la formation des groupes et le choix des moyens de communication dans un projet COIL en contexte universitaire*. Berlin: Peter lang. doi:10.3726/b19266

Meza Morón, O. 2018. *Proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo COIL. Análisis sobre la implementación del modelo de docencia colaborativa basada en el modelo COI en la UNiversidad La Salle, México*. Universidad La Salle, México: Repositorio La Salle. [En ligne] : <http://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/760> [consulté le 20 décembre 2022].

Meza Morón, O. 2020. El Modelo COIL, una experiencia intercultural transformadora. In: J. Brand Barajas, *Memoria del XX Encuentro de Formación Docente*. Parmenia Digital, p. 402-418.

Rodet, J. 2012. *Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance*. [En ligne] : T@d: <http://blogdetad.blogspot.com/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html> [consulté le 20 décembre 2022].

Pinar, A. 2018. Desarrollo del conocimiento cultural y de la competencia intercultural a través del aprendizaje cooperativo en línea. In: M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet, A. Nomdedeu Rull, *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (págs. 633-639). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [En ligne] : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/vol_01.htm [consulté le 20 décembre 2022].

Rodet, J. 2018. Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan motivationnel. *Innovation Pédagogique*. [En ligne] : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article3172.html> [consulté le 20 décembre 2022].

Thorne, S. L. 2006. « Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication ». *Language, Learning & Technology*, n° 7(2), p. 38-67. [En ligne]: <http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/default.html> [consulté le 20 décembre 2022].

Velázquez Moreno, D. 2021. "Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL". *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, n° 9, p. 85-86. doi: <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.85> [consulté le 20 décembre 2022].

Weinberger, A., Fischer, F., Mandl, H. 2002. Fostering computer supported collaborative learning with cooperation scripts and scaffolds. *Paper presented at the Conference on Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)*. USA: Boulder.

Notes

1. Version originale : *Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural Exchange* (p. 2).

2. Nous les remercions de leur participation à nos recherches.

3. Afin de voir les articles publiés : <https://articlescollaboratifs.wordpress.com/> [consulté le 20 décembre 2022].