



HAL
open science

Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université

Catherine Felce, Lada Achilova, Chloé Neyret, Elke Nissen

► To cite this version:

Catherine Felce, Lada Achilova, Chloé Neyret, Elke Nissen. Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2024, 1, 10.4000/11qap . hal-04613622

HAL Id: hal-04613622

<https://hal.science/hal-04613622v1>

Submitted on 13 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université

Catherine Felce, Lada Achilova, Chloé Neyret et Elke Nissen



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/14245>

DOI : 10.4000/11qap

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Catherine Felce, Lada Achilova, Chloé Neyret et Elke Nissen, « Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-1 | 2024, mis en ligne le 27 mai 2024, consulté le 31 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/14245> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qap>

Ce document a été généré automatiquement le 1 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université

Catherine Felce, Lada Achilova, Chloé Neyret et Elke Nissen

Introduction

- 1 Restreinte à ses débuts à des initiatives isolées, la télécollaboration se diffuse dans l'enseignement supérieur à travers la reconnaissance croissante de la plus-value qu'elle peut apporter aux formations universitaires (ajout d'une dimension internationale au curriculum, complément à la mobilité, développement de compétences transversales ou professionnalisantes). Si les cours de langues constituent toujours un terrain privilégié pour la mise en place de télécollaborations, permettant une mise en relation et des échanges avec des pairs locuteurs de la langue cible, cette pratique profite également à des projets visant la formation professionnelle de formateurs en langues (Cappellini, 2020) ou impliquant d'autres disciplines (O'Dowd, 2018). Au-delà du développement de compétences langagières et des opportunités de pratique de la langue en cours d'apprentissage, il a été établi que les télécollaborations sont propices au développement d'un ensemble de compétences variées (i.e. sociales, numériques, collaboratives et communicatives), transposables dans différents domaines ou contextes (Jager et al., 2016). Les tâches proposées et les échanges en ligne reposent en effet sur la capacité des participants à mener à bien une action conjointe avec des partenaires géographiquement éloignés (Dooly & O'Dowd, 2018) en utilisant une ou des langues à différents degrés de maîtrise. Les échanges dans un tel cadre contribuent ainsi à faire évoluer les attitudes et savoir-faire individuels, à développer des formes d'adaptabilité, des compétences communicatives spécifiques ou plus générales, tout en

favorisant l'empathie et la confiance en soi, que ce soit dans la gestion du travail de groupe ou dans l'usage de la langue apprise (EVOLVE Project Team, 2020).

- 2 Pour autant, s'engager dans des échanges en ligne synchrones ou asynchrones avec des partenaires en langue étrangère dans un but de collaboration ne va pas de soi et entraîne une recomposition des cadres habituels de la situation d'enseignement-apprentissage. On pense en premier lieu aux cadres géographiques et institutionnels dans la mesure où le cours (contenus, objectifs, tâches, modalités de travail et d'évaluation), autrefois circonscrit à un espace physique et ancré dans une sphère culturelle donnée, se conçoit et se déroule à distance, entre deux ou plusieurs partenaires d'institutions et de cultures éducatives différentes. Si l'on se place dans la perspective des étudiants, ce sont aussi des habitudes d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que des dynamiques relationnelles qui sont bouleversées avec la nécessité d'un engagement individuel plus marqué, une implication dans un travail collectif, une sollicitation de compétences plus diversifiées et subtiles que la seule compétence de communication langagière, ainsi qu'une redéfinition des rôles endossés à différents niveaux et dans différentes configurations communicatives.
- 3 Notre contribution part de l'idée que les projets de télécollaboration se caractérisent par une articulation de dimensions à la fois locales et globales : les relations et la communication interpersonnelles s'établissent à différents niveaux (entre apprenants individuels à l'international comme au niveau local, au sein des groupes-partenaires de la télécollaboration ou bien en dehors de ceux-ci) et en fonction des communautés qui s'instaurent dans le but de mener à bien le travail collaboratif attendu. L'individu et les différents collectifs constitués font preuve de différentes formes d'engagement en fonction des buts poursuivis, lesquels peuvent eux-mêmes être individuels ou partagés. Les enjeux décrits concernent, d'une part, la présence sociale et, d'autre part, l'engagement (affectif, cognitif et comportemental) ; leur concomitance semble revêtir un rôle fondamental dans la bonne conduite de la télécollaboration, la réussite du travail collaboratif et la satisfaction des participants. Dans cette constellation, nous nous sommes intéressées aux questions de recherche suivantes :

- Quels aspects de la présence sociale et quelles formes d'engagement sont mobilisés par les participants dans le cadre de la télécollaboration ?
- Dans quelle mesure les formes de présence sociale qui s'établissent par le biais des interactions en ligne peuvent-elles conditionner ou favoriser la conduite du travail collaboratif ?
- À quel point les participants vont-ils au-delà des tâches prescrites et du cadre académique ?

Nous détaillerons dans une première partie le cadrage théorique qui sous-tend la recherche menée. Celui-ci est élaboré principalement à partir des notions de présence sociale et d'engagement des participants et a constitué le socle pour l'élaboration de nos catégories d'analyse. La deuxième partie sera consacrée à la description du contexte et des outils utilisés pour le recueil de données auprès de participants (N=25), ainsi qu'à la méthodologie d'analyse adoptée. Les résultats seront présentés et discutés dans une troisième partie qui nous permettra de revenir sur les différentes dimensions dans lesquelles présence et engagement peuvent trouver à se déployer dans une télécollaboration.

Cadrage théorique : vers l'élaboration de catégories d'analyse

Collaborer et échanger en ligne avec des partenaires distants

- 4 Les télécollaborations, en tant que pratique pédagogique implémentée dans des cours universitaires, reposent sur la mise en relation de groupes-classes géographiquement distants (Belz, 2003). Les échanges peuvent se dérouler dans une langue véhiculaire commune aux groupes participants (*lingua franca*) ou par le biais de leurs L1 et langue cible respectives (*tandem*). Nous privilégions le terme de télécollaboration par rapport à d'autres acceptions que l'on trouve couramment dans la littérature (entre autres *Virtual Exchange*, *Online Intercultural Exchange*, cf. O'Dowd, 2018) pour, à l'instar de Dooly (Dooly & Smith, 2020), mettre en avant le travail en commun, la collaboration entre pairs et la réciprocité que la dénomination « télécollaboration » promeut. En effet, c'est bien la conduite d'un projet à mener conjointement qui conditionne la mise en relation, l'engagement individuel ou collectif et l'émergence d'une communauté d'apprentissage (Jézégou, 2019).
- 5 Les cadres posés par les enseignants ou définis par les participants eux-mêmes au niveau local comme global sont dès lors multiples. Le fait de « télécollaborer » met en jeu des interactions au sein des groupes locaux comme au sein des groupes-partenaires constitués de groupes locaux distants (géographiquement, mais aussi culturellement) ; si ces interactions s'inscrivent dans le cadre de tâches prescrites, elles peuvent également laisser la place à des interactions sociales moins cadrées ou qui s'éloignent du focus sur la réalisation de ces tâches. L'engagement des participants peut par ailleurs être lié à des objectifs individuels, mais être également influencé par des objectifs collectifs dépendant du sentiment d'appartenance à un groupe (Bebbouchi & Jézégou, 2022).
- 6 Enfin, il est également établi que les télécollaborations recèlent un potentiel de transformation des pratiques d'apprentissage. On s'attend en effet à ce que les apprenants aillent au-delà des objectifs strictement disciplinaires, que ce soit en se fixant leurs propres objectifs, en organisant leur propre « écosystème virtuel » pour les échanges avec leurs partenaires (Cappellini & Macré, 2020), en décidant des moyens d'agir et d'apprendre ou encore en établissant des relations interpersonnelles qui sortent du cadre académique. Pour toutes ces raisons, nous voyons dans les télécollaborations une articulation de dimensions locales et globales qui participent de l'attrait qu'elles peuvent avoir pour les enseignants et les apprenants.

Engagement, présence et communauté d'apprentissage en ligne

- 7 Les éléments-clés associés à la dénomination que nous privilégions (télécollaboration) et aux principes pédagogiques qui s'y rattachent ont trait aux notions d'engagement et de présence. Ces notions sont issues de deux champs principaux ; celui de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) à laquelle est associée la notion d'agentivité, et celui de la *Community of Inquiry*, développé notamment par Garrison (2009, 2017), qui accorde une place cruciale à la présence sociale, c'est-à-dire aux aspects relationnels à travers lesquels un groupe va se constituer et pouvoir collaborer.

Différentes facettes de l'engagement

- 8 Un premier ensemble de catégories d'analyse pour les données textuelles dont nous disposons concerne les différentes formes d'engagement observables. Nous avons choisi de ne pas reprendre la notion d'agentivité telle qu'elle est posée par Bandura (1989). À la suite de Reeve et Tseng (2011) et de Reeve (2013), nous préférons rattacher cette notion à celle d'engagement de manière à distinguer les différentes formes que peut prendre l'engagement des étudiants dans une télécollaboration (voir aussi Nissen, 2023), à savoir un engagement comportemental, affectif, cognitif et agentique. Les trois premières formes sont largement documentées dans la littérature relative à l'engagement (Fredricks et al., 2005). Reeve ajoute à ce triptyque un autre type d'engagement en référence aux travaux sur l'agentivité : l'engagement agentique. Celui-ci se définit comme la contribution intentionnelle, constructive et proactive de l'apprenant à sa formation en la personnalisant et l'adaptant (Reeve, 2013). Ces déclinaisons de l'engagement peuvent être identifiées à différents niveaux : au niveau individuel, au sein du groupe local ou au sein du groupe constitué entre pairs locaux et distants.
- 9 En complément de ces notions qui traitent principalement de formes d'engagement individuel, les travaux de Jézégou (2014, 2019) apportent des éclairages sur l'émergence d'une communauté d'apprentissage en ligne telle qu'elle peut se mettre en place au sein d'une télécollaboration. Jézégou (2014, p. 11-13) met en effet en avant le fait que c'est à travers une dimension agentique collective qu'un groupe d'apprenants, instauré dans un cadre formatif formel, peut évoluer vers une communauté d'apprentissage avec un intérêt réciproque pour l'apprentissage de chacun, les buts partagés devenant en même temps autodéterminés.

Des manifestations de la présence sociale

- 10 Dans le modèle de la *Community of Inquiry* (Garrison, 2017), ce sont l'interaction et l'équilibre entre trois paramètres – présence sociale, présence enseignante et présence cognitive – qui garantissent une expérience d'apprentissage optimale au sein de communautés d'apprentissage en ligne. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes particulièrement intéressées à la présence sociale et à sa corrélation avec les différentes formes d'engagement mentionnées. La présence sociale – définie par Garrison comme la capacité des participants à développer des relations sociales dans lesquelles leur personnalité s'exprime pleinement et à s'identifier à la communauté dans laquelle ils sont amenés à communiquer et à agir¹ (Garrison, 2009) – constitue un élément-clé pour que se forge un socle relationnel permettant au groupe de collaborer dans la réalisation des tâches. Dans la notion de présence sociale interviennent trois catégories qui rendent compte de différents niveaux relationnels mis en jeu de manière graduelle (Garrison, 2017). À un premier niveau, l'expression affective permet au groupe de se constituer par le biais d'interactions accordant la priorité à la dimension sociale et affective des échanges et offrant aux individus la possibilité de se présenter tels qu'ils sont, en dévoilant notamment des caractéristiques personnelles (Garrison et al., 1999). À un deuxième niveau, la communication ouverte traduit le fait que les apprenants se sentent à l'aise dans les discussions autour des tâches à réaliser et que les interactions se font dans un climat propice aux échanges. Enfin, la cohésion de groupe s'établit quand les participants réussissent à développer une identité de groupe qui leur

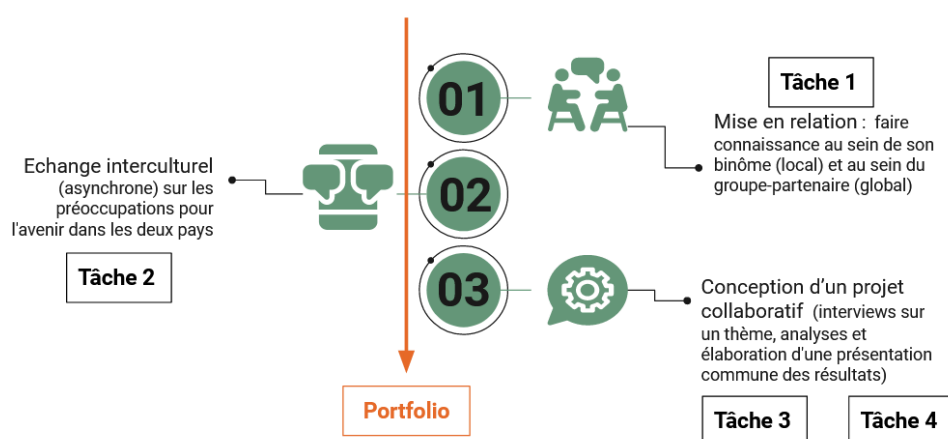
permet d'exprimer leur désaccord dans un climat de confiance, qui subsume les préoccupations individuelles et oriente la collaboration vers des objectifs dès lors partagés. Nous nous appuyons sur ces trois catégories de la présence sociale de manière à déterminer dans quelle mesure ces étapes sont identifiables dans les données recueillies et participent de l'établissement d'une communauté d'apprentissage en ligne, telle que Jézégou (2014) la définit.

Contexte, données et analyses conduites

Une télécollaboration franco-allemande

- 11 Les données de notre étude sont issues d'une télécollaboration franco-allemande entre l'Université Grenoble Alpes (UGA) et la Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) qui a eu lieu entre septembre et décembre 2021. Les participants sont 25 étudiants spécialistes d'autres disciplines (médecine, droit, sciences de l'éducation, sociologie, entre autres) et inscrits respectivement dans des cours de français et d'allemand (niveau B1 à B2 du CECRL) à l'UGA et à la WWU.
- 12 Avant de débiter la télécollaboration, des binômes locaux sont constitués, puis mis en contact lors d'une première rencontre synchrone (sur Zoom) pour créer les groupes-partenaires (un binôme allemand et un binôme français) qui collaborent ensuite tout au long du semestre. Le déroulement des cours respectifs dans les deux pays est basé sur des tâches télécollaboratives spécifiques, synchrones et asynchrones (Fig. 1), qui visent à soutenir l'échange et la collaboration en ligne au sein des groupes. Ces tâches ont pour rôle d'accompagner l'élaboration et la réalisation d'un projet commun, portant sur une thématique générale intitulée « Le monde d'après » et à partir de laquelle les membres de chaque groupe-partenaire sont libres de décider conjointement d'un thème spécifique.

Fig. 1 – Organisation de la télécollaboration franco-allemande WWU-UGA



- 13 Dans le déroulement de la télécollaboration, on distingue trois phases d'activité, qui se caractérisent par la complexité croissante des tâches proposées (O'Dowd & Eberbach, 2004).

- 14 La première phase est dédiée à la mise en relation : il s'agit de faire connaissance au sein de son groupe local, avec son binôme, puis avec les binômes locaux de l'université partenaire lors d'une première rencontre synchrone durant laquelle la réalisation d'activités de type brise-glace aboutit à la formation définitive des groupes-partenaires. Ces activités ont pour but de faciliter la prise de parole et de permettre aux groupes de surmonter d'éventuelles inhibitions.
- 15 Dans la deuxième phase, les étudiants s'engagent dans un échange interculturel basé sur deux questionnaires inspirés du projet Cultura (Furstenberg, 2016). Les réponses individuelles à ces questionnaires sont exploitées pour identifier et catégoriser les items les plus intéressants, en général ceux qui marquent une divergence ou un contraste sur un même thème ou terme. Suite à ces observations, les étudiants rédigent une contribution dans leur L1 sur un forum afin de demander ou d'apporter des clarifications sur les thèmes et tendances qui ont émergé de la confrontation des réponses. Le forum crée un espace favorisant l'échange et la réciprocité où les étudiants peuvent librement réagir à des contributions, répondre aux questions qui les intéressent et faire ainsi émerger des thèmes liés à leurs préoccupations pour l'avenir parmi lesquels ils choisissent le thème de leur projet commun.
- 16 La troisième phase est celle de la réalisation du projet commun. Cette phase incite les étudiants à s'engager dans un travail collaboratif concret autour du thème choisi. Ce travail est basé sur des interviews élaborées en commun, puis menées par les binômes locaux dans leur pays respectif. À partir de l'analyse des réponses à ces interviews, les groupes-partenaires élaborent une présentation commune pour une dernière rencontre synchrone en ligne avec l'ensemble des étudiants participants.
- 17 Au fil de ces étapes, la tenue régulière d'un portfolio individuel vise à stimuler et à documenter la réflexion sur l'apprentissage et l'utilisation des langues et à développer une conscience de son propre engagement et apprentissage au sein du groupe et dans le projet.

Méthodologie

- 18 Les données recueillies dans le cadre de la télécollaboration présentée *supra* sont de plusieurs types. Elles comprennent des réponses (N=25) à des questionnaires, administrés avant le démarrage de la télécollaboration et à l'issue de celle-ci, comportant des items avec des échelles de Likert (données chiffrées) et des questions ouvertes (données textuelles). Elles sont également constituées de textes issus des portfolios réflexifs (N=25) qui ont été tenus tout au long de la télécollaboration et de ses différentes phases (voir 2.1). Ces données ont ensuite été complétées par 12 entretiens réflexifs (WWU : N=7 et UGA : N= 5) qui ont eu lieu 5 mois après la fin de la télécollaboration et ont permis de donner un éclairage rétrospectif ainsi que d'approfondir certains aspects liés aux questions de recherche.
- 19 L'analyse de ces données vise à étudier les apports et les limites de la télécollaboration dans la perspective des participants, leur investissement dans la télécollaboration en termes d'engagement et leur perception de la présence sociale. Afin d'identifier des tendances générales en réponse à nos questions de recherche, nous avons adopté une méthodologie d'analyse mixte à partir des données qualitatives et quantitatives.

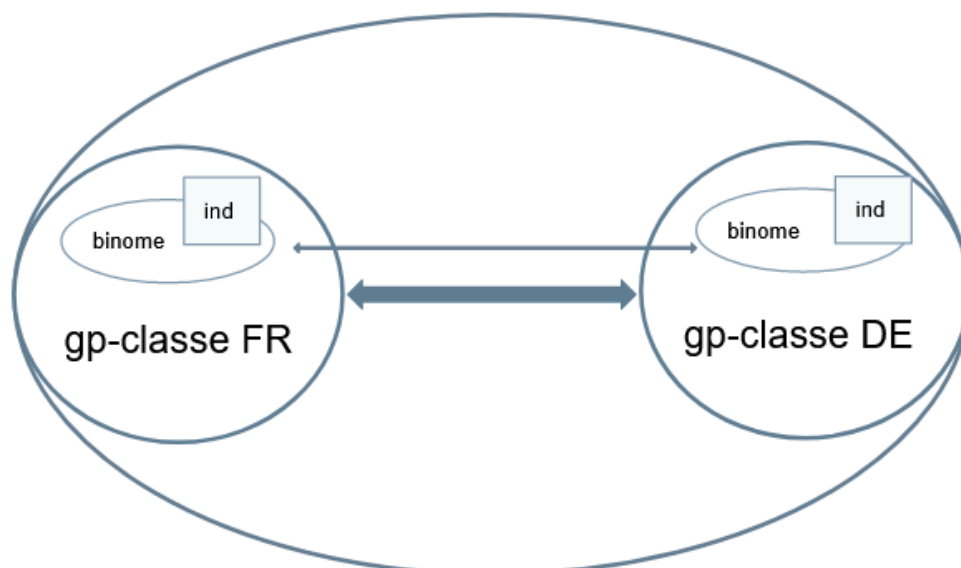
- 20 L'analyse qualitative consiste en une analyse thématique de contenus (Zhang & Wildemuth, 2009) qui a été menée à partir des données textuelles issues des questions ouvertes dans les post-questionnaires, des textes des portfolios ainsi que de la transcription des entretiens. Dans un processus descendant (*top-down*), des catégories d'analyse ont dans un premier temps été élaborées à partir de nos questions de recherche et de notre cadre théorique ; puis, dans une démarche ascendante inductive (*bottom-up*), celles-ci ont été enrichies et ajustées lors d'une première analyse des données textuelles. Une fois la version définitive de ces catégories élaborée, l'analyse a été conduite à l'aide du logiciel Nvivo 13 dans un processus itératif de codage et de discussion des choix de codage entre les auteures de cet article.
- 21 L'analyse quantitative a quant à elle concerné les items sur échelles de Likert à 5 points (allant de 1, pas du tout d'accord à 5, tout à fait d'accord) dans les questionnaires. À côté d'une analyse statistique descriptive de calcul des moyennes, nous avons comparé les scores obtenus au pré- et au post-questionnaire pour les différents items au moyen de tests non paramétriques de Wilcoxon S-R à l'aide de l'outil SPSS.

Résultats et discussion

Socle relationnel entre les binômes locaux et leurs partenaires

- 22 La scénarisation du cours prévoit la mise en relation entre pairs (ind) au sein des groupes-classe respectifs, français (gp-classe FR) et allemand (gp-classe DE) (Fig. 2), puis entre les binômes ainsi constitués localement et des binômes partenaires afin de former des petits groupes de partenaires internationaux (avec 4 ou 5 étudiants).

Fig. 2 – Mise en relation et interactions dans le cadre du cours et des tâches prescrites



- 23 Les activités brise-glace proposées lors de la toute première rencontre synchrone viennent soutenir la prise de contact. Cette toute première phase, cruciale dans la télécollaboration (Háhn, 2021), permet aux participants de faire connaissance les uns

avec les autres dans des activités ludiques et interactives et vise à aboutir à la constitution de groupes de travail dont les membres se choisissent eux-mêmes. À la suite de cette étape, les groupes démarrent une collaboration autour de tâches à travers lesquelles se décide et s'élabore le projet à construire.

- 24 Les échanges qui accompagnent les étapes de ce travail collaboratif reflètent pour certains des groupes constitués l'établissement de la présence sociale à travers chacune de ses dimensions constitutives (expression affective, communication ouverte et cohésion de groupe). Ainsi, la formation initiale des groupes recèle une dimension affective qui transparait dans les extraits² (1) et (2).

(1) [...] maintenant nous nous parlons sur WhatsApp et nous sommes plus en contact que si on aurait seulement fait un rencontre Zoom. Certainement, j'apprends plus sur Étudiant A et Étudiant B en s'écrivant constamment que si on aurait fait un rencontre Zoom.

(2) m'ont parlé d'une manière très ouverte et amicale.

- 25 Certains retours d'étudiants, tel que (3), témoignent par la suite du sentiment de pouvoir exprimer son avis et son désaccord sans crainte de nuire à l'ambiance dans le groupe.

(3) Sur les questionnes importantes qu'on a eu dans notre discussions on peut trouver des réponses et un point commune. J'ai eu aussi l'impression que dire si une personne n'était pas d'accord avec quelque choos n'était pas un problème.

Sur des thèmes ou nous avons eu des idées différentes, nous en avons discuté et nous avons expliqué nos points de vue et ont trouvé une solution pour chaque « conflit ». C'était toujours une solution qui satisfaisait nous toutes sans ignorer ou effacer une idée.

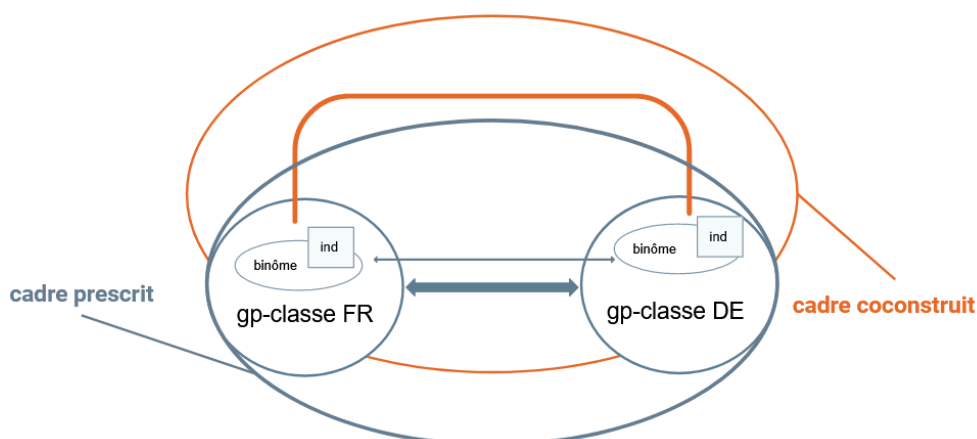
- 26 Et sur cette base peut émerger au sein du groupe un sentiment de cohésion, comme les extraits (4) et (5) le mettent en évidence.

(4) Tout le monde a décidé de parler dans la langue cible et c'était cool, parce-que je me sentais mieux à l'aise comme ça m'a donné un sentiment de groupe, car nous avons toutes eu envie d'apprendre quelque chose de nouveau.

(5) C'est vraiment ce que j'ai trouvé intéressant, voilà, un groupe entre français, un groupe avec des allemands : travailler ensemble, se coordonner, donner ses idées, s'exprimer, accepter aussi les idées des autres, trouver des compromis, c'est vraiment ce que j'ai trouvé très intéressant.

- 27 Il est intéressant de noter que la mise en relation entre les étudiants peut s'appuyer des outils de communication ou des moments d'échange librement choisis, comme en (1), qui dessinent un cadre différent de celui initialement fixé pour le cours et participent de l'établissement de la présence sociale.

Fig. 3 – Instauration d'un cadre coconstruit entre les partenaires



- 28 En ne se superposant pas strictement au cadre prescrit, le cadre coconstruit (Fig. 3) offre l'occasion d'investir un espace d'échanges plus large et de nouer une relation plus marquée affectivement avec les partenaires ; ce que les participants rapportent des premiers contacts montre en effet un intérêt pour les personnes et témoigne du caractère amical de la relation établie. À un second stade, les commentaires sur les échanges autour des tâches ne nient pas l'existence de « conflits » ou de « désaccords », mais mettent aussi en avant la volonté de les surmonter de manière constructive en prenant en compte la parole de chacun. Enfin, le sentiment de faire partie d'un groupe et de savoir sa parole écoutée et prise en compte est exprimé tel quel en lien avec la collaboration et le partage de buts communs.

Formes d'engagement et collaboration au niveau individuel et collectif

- 29 Dans la télécollaboration, les enseignantes³ ont pu constater combien engagement et collaboration peuvent être sensibles à des dynamiques individuelles et collectives qui se jouent autant localement qu'au niveau plus global du groupe.
- 30 Les résultats quantitatifs affichent des moyennes assez élevées dans la manière dont les participants estiment leur propre engagement (4,08/5 avec un écart-type de 0,640), ainsi que dans la satisfaction exprimée par rapport à la qualité du projet collectif réalisé en commun (4,12/5 avec un écart-type de 0,833).
- 31 Le score relatif à la perception de l'engagement des partenaires (4,0/5) peut paraître haut, mais doit cependant être relativisé. L'écart-type (1,291) montre en effet une dispersion des résultats qui peuvent s'avérer très différents selon les groupes locaux : certains participants font état d'une insatisfaction quand il s'agit d'estimer le degré d'engagement de leurs partenaires (6), alors que d'autres soulignent à l'inverse un haut degré d'engagement mutuel dans les tâches et les échanges autour des tâches. C'est ce que montre l'exemple (7), ou plus loin l'exemple (15).

(6) La collaboration avec mes partenaires français s'est avérée compliquée, car ils n'ont pas accompli les tâches de manière fiable. De plus, j'ai eu l'impression qu'ils n'étaient pas très disposés à accepter les propositions de

ma partenaire et de moi-même et à les intégrer dans l'élaboration des tâches. De ce fait, les réunions n'étaient plus aussi agréables.

(7) Cela fait maintenant plusieurs semaines que nous travaillons ensemble et je pense que nous avons compris comment chaque groupe voulait travailler. Dans l'ensemble, nous avons travaillé de la même manière dès le début, mais avec le temps, nous nous sommes habitués à travailler à quatre et nous savons exactement comment nous fonctionnons et ce que chacun attend de l'autre. Au début, nous n'avions presque aucun problème avec ça, et maintenant nous n'en avons plus du tout.

- 32 Les différents types d'engagement (cf. partie 1.2.1) sont identifiables dans les données textuelles : on peut observer que l'engagement affectif, lié à des émotions ou des attitudes, s'exprime avant tout au niveau individuel dans le rapport envers le collectif. Des exemples tels que (8) illustrent une timidité, une réserve ou une gêne qui s'estompent au fil des échanges et cèdent la place à l'expression d'émotions positives.

(8) Au début, j'étais un peu réservé, mais j'ai très rapidement commencé à parler aux gens. Après l'échange je me sentais bien et j'étais heureux de faire la connaissance de Étudiant C et Étudiant D. J'ai observé qu'il est devenu plus et plus facile de parler est qu'on a développé un « flow »

- 33 L'engagement cognitif, en termes d'effort mental, est quant à lui exprimé principalement vis-à-vis de la langue apprise (9). De manière collégiale et parfois implicite, les étudiants décident d'un recours alterné à la langue cible ; ce recours délibéré à la langue en cours d'apprentissage en dépit de l'effort que cela demande ne se fait pas nécessairement en fonction des objectifs du cours, mais correspond à une visée individuelle exprimée comme telle dans les textes des étudiants (10).

(9) C'était un peu épuisant de changer la langue tout le temps, mais on s'est compris. A cause de ce changement de langue, la communication était un peu lente parce qu'il faut toujours réfléchir sur deux questions : "Qu'est-ce que je veux dire?" et "En quelle langue est-ce que je veux dire ça?"

(10) Nous essayons de nous exprimer autant que possible dans la langue cible, même si ce n'est pas toujours facile. Avec le temps, je trouve que nous connaissons plus de vocabulaire et qu'il est de plus en plus facile de s'exprimer. J'ai toujours du mal à exprimer certaines idées et [il serait plus facile de] parler en français, mais je dois trouver des alternatives et j'essaie de le faire de plus en plus

- 34 L'engagement comportemental est également sensible aux dimensions individuelles et collectives. Ainsi, certaines références illustrent la manière dont l'engagement individuel influence le collectif, par exemple dans le maintien de la motivation (11).

(11) La personne qui était en face est restée quand même très active et vraiment a continué à participer, et je pense que c'est ça aussi, c'est l'engagement de chacun qui a permis de motiver les autres

- 35 Enfin, la capacité déclarée à faciliter la coopération et les interactions avec les partenaires augmente de manière significative suite à l'expérience de télécollaboration (Tab. 1). Ce résultat peut être relié à l'engagement agentique des individus prenant en charge la responsabilité du bon fonctionnement du collectif.

Tableau 1 – Facilitation de la coopération. Comparaison entre pré- et post-questionnaire

Variable	N	Moyenne pre	Moyenne post	Z	p
Q8.4_ Je peux faciliter la coopération et les interactions avec mes partenaires	25	3,9	4,1	1,184	,035*

- 36 Les exemples suivants illustrent la primauté donnée au collectif à travers des initiatives individuelles : qu'il s'agisse de veiller à ce que tous les membres soient inclus dans les discussions et le travail (12) ou de prendre en charge un rôle actif dans la gestion du travail collaboratif ou du maintien de la motivation (13).

(12) J'ai également remarqué que la tendance est de parler rapidement à une seule personne, ce qui a pour effet d'exclure l'autre personne. Une fois que cela s'est produit, il faut s'adresser à cette troisième personne en l'appelant par son nom afin qu'elle se sente incluse et de nouveau intégrée.

(13) Peut-être que j'ai vraiment aimé le projet et que du coup ça m'a amenée à m'investir et à un peu motiver les autres quand parfois il y avait des pertes de motivation. J'ai toujours peur de prendre trop la place dans les travaux de groupe, mais je pense que là c'était plus pour redynamiser à certains moments.

Lien entre présence sociale et qualité de la collaboration

- 37 La comparaison statistique entre les scores pour l'item « Je suis à l'aise quand il s'agit de travailler avec des personnes que je ne connais pas et que je vais rencontrer virtuellement » dans le pré- et le post-questionnaire (Tab. 2) montre une amélioration significative de l'aisance des étudiants impliqués à communiquer et collaborer en ligne avec de nouvelles personnes.

Tableau 2 – Aisance dans le travail en groupe en ligne avec des inconnus. Comparaison entre pré- et post-questionnaire

Variable	N	Moyenne pre	Moyenne post	Z	p
Q2.4_ Je suis à l'aise quand il s'agit de travailler avec des personnes que je ne connais pas et que je vais rencontrer virtuellement	25	3,3	3,5	1,115	,015*

- 38 Par ailleurs, aux différents niveaux observés (individuel, binôme local, groupe de partenaires), il apparaît que la réussite de la télécollaboration et la satisfaction des participants, que ce soit par rapport au travail personnel ou collectif, repose sur la conjonction d'une présence sociale suffisamment établie - c'est-à-dire qui atteste de traits correspondant aux catégories qui la constituent (expression affective / communication ouverte / cohésion de groupe) - et d'un engagement (cognitif, comportemental et agentique) affirmé.
- 39 Les extraits des portfolios témoignent de l'absence ou de la présence conjointe de ces éléments. Ainsi, il est possible d'observer dans l'exemple (14) qu'un manque de présence sociale conduit les binômes locaux à travailler chacun de leur côté sans véritablement collaborer ou se concerter.

(14) Pour nous, c'est la seule solution pour avancer dans notre travail, après quelques tentatives d'établir une communication plus interactive. L'autre groupe était d'accord avec cette proposition. C'était la deuxième fois que notre groupe décidait quelque chose tout seul, sans en discuter en détail avec l'autre groupe.

- 40 Pour d'autres groupes, ce même déficit de présence sociale semble inciter l'un des groupes à prendre en charge la conduite du travail en faisant preuve d'un engagement agentique plus fort, comme en (15).

(15) Ce qui nous a frappés, Étudiant E et moi, c'est que nous avons tendance à être ceux qui motivent le groupe à se rencontrer par zoom, à prendre des notes pendant la réunion et à les envoyer ensuite au groupe ou à les poster sur Sciebo, à chercher d'autres sources, etc. C'est donc plutôt nous qui prenons l'initiative.

- 41 Même si on ne peut pas exclure qu'un déséquilibre dans l'engagement agentique des binômes puisse expliquer que l'un des binômes se mette plus en retrait (16), une présence sociale plus affirmée, à travers notamment une communication ouverte entre les participants, aurait certainement contribué à une collaboration plus équilibrée.

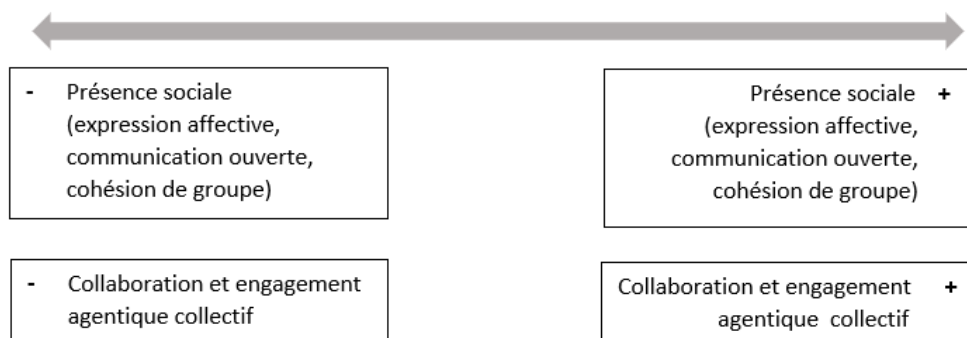
(16) [...] nos partenaires ne nous ont fait d'autres propositions et ils n'ont jamais évoqué ouvertement, s'elles n'étaient pas d'accord avec une de nos propositions. Nous avons donc eu l'impression qu'ils s'attendaient à ce que l'initiative vienne de nous

- 42 Dans l'exemple (17), la présence sociale établie s'accompagne d'un engagement agentique collectif marqué qui reflète l'adhésion de l'ensemble des membres à une communauté d'apprentissage.

(17) Nous prenons toutes les décisions ensemble. [...] nous avons un groupe Whatsapp dans lequel nous essayons toujours de nous concerter. Si c'est vraiment important, nous nous appelons aussi en dehors des heures de cours d'allemand. Cela se fait en général une fois par semaine. Mais quand ce n'est plus nécessaire, nous faisons tout par écrit ou même vocalement si nous n'avons pas le temps de nous téléphoner. Nous travaillons tous sur le même document, sur Google Drive. Nous avons alors accès à toutes les modifications apportées par chaque fille du groupe. Nous en discutons ensuite et si quelque chose doit être modifié, nous en parlons lors des appels téléphoniques. Chaque décision est ensuite prise avec le reste du groupe, ou du moins validée par tous.

- 43 Dans tous ces extraits, nous pouvons dès lors attribuer une valeur différente au « nous » évoqué ; sur un continuum (Fig. 4) il peut référer à un sentiment d'appartenance à un groupe restreint au binôme local « notre groupe » (14), à un collectif un peu plus large quand certains partenaires sont absents aux rencontres, ou encore à un « nous » résolument plus collectif et cohésif rapporté à l'entité que constitue le groupe-partenaire avec les membres des deux binômes (17). Sur ce même continuum, le degré d'engagement agentique collectif peut varier lui aussi ; dans les exemples cités, il apparaît que le manque d'engagement des partenaires évoqué par un binôme va de pair avec un manque de présence sociale, comme en (14) et (16), alors que dans l'exemple (17), la mention de la présence sociale est intriquée avec celle des actions et décisions prises par l'ensemble du groupe.

Figure 4 – Degrés de présence sociale et d'engagement aux niveaux local et global



Engagement et présence à l'intérieur ou au-delà du cadre prescrit

44 Dans notre contexte, la télécollaboration est basée sur des échanges et une collaboration en ligne entre deux groupes d'apprenants dans le cadre de leur cours de langue (l'allemand et le français comme langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines). À ce titre, elle prend place à l'intérieur d'un cadre défini par le cours (calendrier, objectifs, tâches, modalités d'évaluation), lui-même inscrit dans un contexte académique institutionnel. La télécollaboration fournit en ce sens un cadre prescrit qui délimite le travail attendu, offre un espace pour les échanges autour des tâches, et constitue également l'occasion de la mise en relation ; des binômes sont formés au niveau local, s'associent à des binômes partenaires et commencent à échanger sur la base des tâches prévues dans la scénarisation du cours. Les résultats quantitatifs indiquent que les échanges tendent à rester plutôt circonscrits au temps de cours : la moyenne des réponses à la question de savoir si les participants ont eu des interactions régulières en dehors du temps de cours apparaît relativement faible (2,08/5 avec un écart-type de 1,115) ; là encore, les réponses affichent une certaine dispersion et ce résultat doit être relativisé car cette tendance ne se retrouve pas dans tous les groupes, comme en témoignent les exemples (18) et (19).

(18) Nous nous sommes appelés et avons choisi ce thème à l'époque. La rencontre zoom a duré un peu plus d'une heure, je dirais. C'était très cool et enrichissant. Nous avons beaucoup parlé du thème que nous allions choisir et des questions possibles à poser (même si nous avons aussi parlé de choses plus "légères" comme notre famille, notre vie, etc.)

(19) Le fait de pouvoir échanger avec le groupe de munster [Münster] de manière très régulière durant les cours mais aussi dans nos échanges privé en dehors des cours était très agréable. Si nous avions la moindre question, ils étaient prêts à nous aider et inversement. De plus, ils étaient très à l'écoute et tolérant.

45 Il ressort de nos données qu'au fil des échanges, des formes d'engagement agentique, individuel ou collectif, permettent de dépasser le cadre prescrit en établissant un cadre coconstruit propice au travail et à la collaboration entre les participants. Si celui-ci sert toujours pour les échanges autour des tâches, nous avons vu qu'il ne se superpose plus entièrement avec le cadre prescrit (Fig. 3) dans la mesure où des outils de communication sont choisis par les participants, où leurs discussions peuvent s'éloigner des préoccupations liées au travail à accomplir et où ceux-ci font preuve

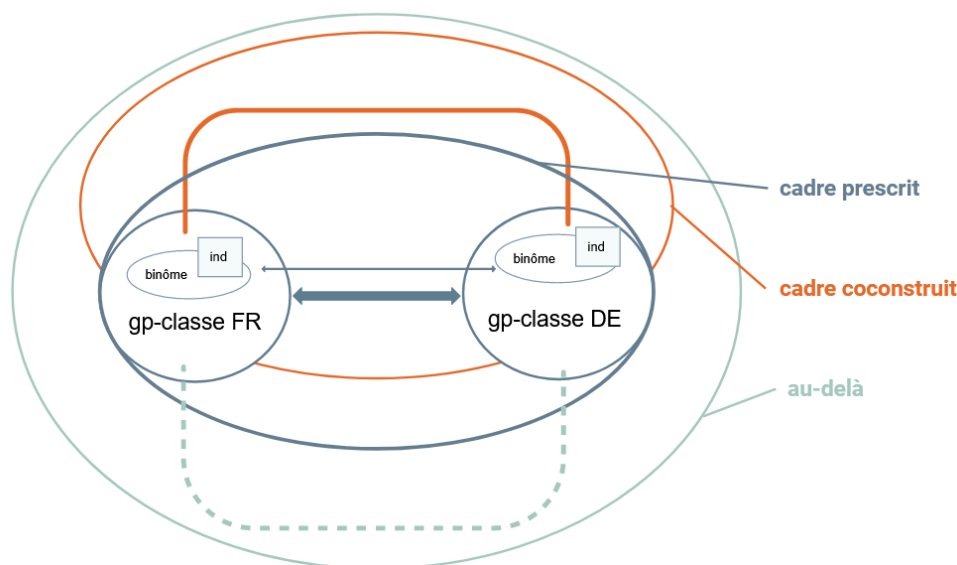
(individuellement ou collectivement) d'un engagement agentique en décidant de se contacter hors du temps de cours pour décider de conduites ou d'actions de manière conjointe (17).

- 46 Au-delà du cadre donné ou du cadre coconstruit, il est possible de mettre en évidence des prolongements que la télécollaboration rend possibles (Fig. 5). Au niveau individuel, les participants mentionnent des apports qui dépassent le cadre académique en termes d'acquisition de compétences transversales, de liens pouvant être fait avec d'autres connaissances ou encore de développement personnel. L'exemple (20) illustre une décentration, une prise de conscience de sa façon d'être ou d'agir avec d'autres et la volonté de donner une suite à ce développement.

(20) Enfin, j'ai appris beaucoup de choses sur moi-même et sur mes points de vue, sur la manière dont j'ai été élevé, sur ce que je considère comme normal, sur la manière dont je gère la communication avec des personnes parlant une autre langue et que je souhaite encore travailler à l'avenir.

- 47 Cependant, cette perspective plus large ne se retrouve que peu au plan relationnel entre les participants au-delà du binôme local : la volonté de maintenir le contact avec les partenaires au-delà du cours n'est pas clairement affirmée (3,4/5 avec un écart-type de 1,155) et ne s'exprime que de manière isolée.
- 48 Ainsi, la présence sociale, établie à travers l'expression affective, la communication ouverte et la cohésion de groupe, participe de la constitution d'une communauté d'apprentissage (Jézégou, 2012, 2014) au sein de laquelle l'agentivité individuelle et/ou collective est principalement orientée vers la réussite du travail collaboratif et le but commun que constitue le projet à réaliser. En ce sens, elle demeure une communauté d'intérêts, qui affiche une cohésion au service et dans les limites de la réalisation de la tâche finale, mais qui n'a pas vocation à perdurer au-delà du cadre du cours, même si, de manière plus ponctuelle, la télécollaboration peut donner lieu à des relations interpersonnelles plus durables.

Figure 5 – Relations au sein et au-delà des cadres investis par la communauté d'apprentissage



Conclusion

- 49 À travers les questions de recherche qui ont guidé cette étude, nous avons tout d'abord cherché à mettre en évidence les catégories de la présence sociale et les formes d'engagement pouvant être identifiées dans ce que les participants rapportent de leur implication dans la télécollaboration. Nous avons relevé dans nos données des occurrences relatives aux trois dimensions de la présence sociale qui attestent, de manière plus ou moins marquée, son établissement graduel - de l'expression affective jusqu'à la cohésion de groupe. Parallèlement à ces observations, les occurrences mentionnant différents types d'engagement témoignent plus particulièrement d'un engagement comportemental et agentique, tant au plan individuel qu'au niveau collectif.
- 50 Nous avons également cherché à savoir dans quelle mesure la présence ou l'absence de formes de présence sociale peut conditionner la conduite du travail collaboratif et avons fait, dans le cadre de la télécollaboration étudiée, plusieurs constats qui vont dans le sens d'une corrélation entre ces deux aspects. En effet, leur interdépendance est observable, que ce soit dans des groupes qui ont bien collaboré que dans ceux qui ont eu plus de mal à se coordonner. Un comportement agentique - à savoir une prise en main proactive des actions à mener - se manifeste à travers la promotion de rencontres qui ont lieu en dehors du cadre du cours ; ces rencontres créent potentiellement de nouveaux espaces propices à l'établissement de la présence sociale qui sont eux-mêmes investis au profit de la coordination du travail collaboratif.
- 51 Chez certains groupes, nous avons pu constater qu'un déficit de communication ouverte entre les partenaires va de pair avec un manque d'engagement agentique collectif, le travail collaboratif ne fonctionnant vraiment qu'au niveau du binôme local. À l'inverse, un fort degré de présence sociale semble, chez certains groupes, aller de concert avec un degré équivalent d'engagement agentique et comportemental.
- 52 Enfin, dans une certaine mesure, certains partenaires dépassent le cadre prescrit par le scénario pédagogique, (qu'il s'agisse du cadre temporel, des tâches, des modalités pour les échanges ou encore des objectifs fixés par les enseignants) (Nissen, 2023). Cependant, si les relations interpersonnelles s'avèrent essentielles à la constitution du groupe, à sa cohésion et à la collaboration, celles-ci n'ont pas nécessairement vocation à perdurer au-delà du cadre de la télécollaboration ; la communauté qui s'est construite autour des tâches demeure ainsi avant tout une communauté d'apprentissage bâtie sur un socle relationnel distinct de celui d'un groupe d'amis (Jézégou, 2014).
-

BIBLIOGRAPHIE

Note : Les résultats présentés dans cette contribution sont issus d'une étude préliminaire à un projet de recherche (Projet En@ge, 2022-2023) financé par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ-DFJW).

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Bebbouchi, D. & Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>
- Belz, J. A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-117.
- Cappellini, M. (2020). Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l'art. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.4642>
- Cappellini, M. & Macré, N. (2020). Intercultural Learning in Pre-mobility Teletandem, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.7449>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Dooly, M., & Smith, B. (2020). Telecollaboration and virtual exchange between practice and research: A conversation. *Journal of Virtual Exchange*, 3, 63-81.
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (Eds.). (2018). In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects. <https://doi.org/10.3726/b14311>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K.A. Moore, & L.H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 305-321). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- EVOLVE Project Team. (2020). The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>
- Furstenberg, G. (2016). The Cultura Exchange Programme. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 248-255). London & New York: Routledge.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge (3rd edition).
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In P. L. Rogers et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (pp. 352–355). 2nd ed. Hershey, PA: IGI Global
- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25-34.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105.

- Háhn, J. (2021). "I felt a bit nervous": Virtual Exchange as an emotional journey. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 15(1), 59-80.
- Jager, S., Kurek, M., & O'Rourke, B. (Eds.). (2016). New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.9781908416414>
- Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. In A. Jézégou (Ed.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 191-211). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0189>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 21.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26(1), <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/777/1409?inline=1>
- Nissen, E. (2023). Dispositif de formation hybride télécollaboratif : présences et engagement dans un scénario pédagogique canonique. *Mélanges Crapel*, 44(1). <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R., & Eberbach, K. (2004). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL*, 16(1), 5-19. <https://doi.org/10.1017/S0958344004000217>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative content analysis. Applications of social research methods to questions in information and library science, 308-319.

NOTES

1. « [...] the ability of participants to identify with the community (e.g., course of study), communicate purposefully in a trusting environment, and develop interpersonal relationships by way of projecting their individual personalities » (Garrison, 2009: 352).
2. Les extraits rédigés en allemand ont été traduits en français pour être insérés dans le texte. Les extraits en français sont reproduits tels qu'ils ont été écrits par les étudiants.
3. Deux des auteures de cette contribution sont les enseignantes impliquées dans la télécollaboration étudiée.

RÉSUMÉS

Dans cette étude, nous nous intéressons aux notions de présence sociale et d'engagement en ce qu'elles constituent des ingrédients essentiels à la réussite d'une télécollaboration. Nous cherchons à les observer dans leurs interactions complexes aux niveaux individuel et collectif, au sein des groupes de travail – constitués eux-mêmes de binômes locaux – ainsi qu'à l'intérieur ou au-delà du cadrage fixé par le scénario pédagogique du cours.

Les données analysées ont été recueillies auprès de participants à une télécollaboration franco-allemande (N=25) ; elles rassemblent des réponses (N=25) (chiffrées et textuelles) à un pré- et post-questionnaire, des textes issus de portfolios rédigés par les participants au fil de la télécollaboration et d'entretiens conduits a posteriori (N=12). En adoptant une méthodologie mixte, les résultats d'une analyse thématique de contenus effectuée sur les données textuelles ont été complétés par une analyse quantitative des réponses sur échelles de Likert à 5 points dans les questionnaires.

Les résultats obtenus attestent de la présence des différentes formes d'engagement et de présence sociale à tous les niveaux mentionnés ; ils mettent également en évidence une interdépendance entre la dimension de la présence sociale au sein des groupes constitués et le degré d'engagement individuel et collectif dans la télécollaboration. L'existence d'un cadre coconstruit entre les membres d'un groupe s'avère favorable à l'expression de la présence sociale et de l'engagement agentique en son sein ; le socle relationnel établi permet au groupe de se constituer comme une communauté d'apprentissage qui n'a cependant pas nécessairement vocation à perdurer au-delà de la télécollaboration.

In this paper, we focus on the constructs of social presence and engagement as essential components for a successful telecollaboration. We look at their complex interactions at both individual and collective levels, within groups – themselves made up of local pairs – as well as within and beyond the framework set by the course design.

The data collected came from participants in a Franco-German telecollaboration (N=25), and consisted of answers (N=25) (numerical and textual) to a pre- and post-survey, texts from portfolios completed by participants throughout the tasks and follow-up interviews (N=12). By adopting a mixed methods approach, the quantitative results were complemented by a content analysis of the textual data.

The results show the presence of different forms of engagement and social presence at the different levels mentioned; they also highlight an interconnection between the degree of social presence within the groups and the degree of individual and collective engagement in the telecollaboration. The establishment of a co-constructed frame between the members of a group is conducive to the expression of social presence and agentic engagement within this group; the relational foundation enables the group to develop as a learning community that is not necessarily intended to last beyond the telecollaboration period.

INDEX

Mots-clés : télécollaboration, engagement, présence sociale, travail collaboratif, relations interpersonnelles

Keywords : telecollaboration (Virtual Exchange), student engagement, social presence, collaborative work, interpersonal relationships

AUTEURS

CATHERINE FELCE

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

Catherine Felce est maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes. Au sein du laboratoire Lidilem, ses recherches articulent les apports de la Recherche en Acquisition des Langues (RAL) à la didactique de l'allemand L2. Elle s'intéresse particulièrement à la dynamique de l'appropriation langagière dans une approche basée sur l'usage, ainsi qu'au travail des apprenants dans le cadre de dispositifs médiatisés ou de pratiques de télécollaboration.
catherine.felce[at]univ-grenoble-alpes.fr

LADA ACHILOVA

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

Lada Achilova est doctorante au laboratoire Lidilem à l'Université Grenoble Alpes. Elle est également enseignante en langues et s'intéresse à la didactique du russe, de l'anglais et du FLE. Ses recherches concernent la dynamique des groupes dans un apprentissage collaboratif en ligne ainsi que les apports langagiers et transversaux d'une télécollaboration.
lada.achilova[at]univ-grenoble-alpes.fr

CHLOÉ NEYRET

Westfälische Wilhelms-Universität, Sprachenzentrum, 48143 Münster, Allemagne

Chloé Neyret est coordinatrice du département de français au Centre de langues de la Westfälische Wilhelms-Universität de Münster en Allemagne et enseignante de FLE et FOS. Elle organise et dirige des télécollaborations avec différentes institutions dans le cadre des cours de langues et de langue de spécialité (français économique et juridique) et travaille actuellement sur les notions de compétences interculturelles, engagement et présence sociale dans les télécollaborations.
neyret@uni-muenster.de

ELKE NISSEN

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

Elke Nissen est professeure des universités en didactique des langues et ingénierie éducative numérique à l'Université Grenoble Alpes. Ses recherches, effectuées au sein du laboratoire Lidilem, se focalisent sur l'apprentissage, le travail en groupe, l'autonomisation, l'accompagnement et la scénarisation dans le cadre de dispositifs de formation fortement médiatisés tels que la télécollaboration, la formation hybride et la formation à distance.
elke.nissen@univ-grenoble-alpes.fr