



HAL
open science

Se construire une présence pédagogique en ligne

Nicolas Guichon

► **To cite this version:**

Nicolas Guichon. Se construire une présence pédagogique en ligne. Didier. Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale, , pp.29-58, 2017, 978-2-278-08733-4. hal-01577843

HAL Id: hal-01577843

<https://hal.science/hal-01577843>

Submitted on 28 Aug 2017

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.

Chapitre 1 Se construire une présence pédagogique en ligne

Nicolas Guichon

La dimension psychoaffective tient une place primordiale dans les situations d'enseignement en ligne en particulier pour pallier le sentiment de distance que connaissent parfois les individus apprenant dans cette configuration et pour éviter qu'ils se désengagent de leur projet d'apprentissage (Marchand et Loiser, 2005 ; Dussarps, 2015). Dans les formations ouvertes à distance (FOAD), la prise en compte des dimensions psychoaffectives implique pour les enseignants de soutenir leur « présence sociale » (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014 : 19). Comme le soulignent ces mêmes auteurs, la présence sociale a trait d'une part au degré d'intimité ressenti par l'apprenant vis-à-vis de son enseignant (et éventuellement d'autres apprenants) et, d'autre part, au degré de réactivité de l'enseignant en termes de feedback fourni suite à une intervention écrite ou orale.

Dans leur ouvrage *princeps*, Short, Williams et Christie (1976) ont défini la présence sociale comme le degré de saillance de l'autre dans l'interaction et la saillance qui en découle dans la relation interpersonnelle. En première approximation, la saillance de la présence enseignante a donc trait à son caractère remarquable tant au niveau perceptuel (plus audible, plus visible), cognitif (plus compréhensible, plus mémorable), qu'émotionnel (plus engageant). En s'appuyant sur cette notion, ce chapitre va s'employer à étudier la présence pédagogique telle qu'elle peut être construite par les enseignants dans la situation de visioconférence. Le principal argument pose qu'en lien avec les autres ressources sémiotiques, l'image de l'enseignant transmise par la webcam dans les situations d'enseignement de langue en ligne semble constituer un moyen pour faciliter les interactions en ligne et créer un sentiment de co-présence (Yamada et Goda, 2012 ; Guichon et Cohen, 2014). En situation d'enseignement par visioconférence, les enseignants disposent donc d'une gamme de ressources pour rendre leur présence saillante et projeter des signaux manifestant attention à l'apprenant et connivence avec lui. On peut faire l'hypothèse que chaque choix effectué par les enseignants lorsqu'ils décident d'activer l'image de leur webcam est signifiant d'un point de vue sémiotique (Sindoni, 2013). Routinisés lorsque les enseignants sont aguerris, ces choix sont d'autant plus intéressants à examiner quand les enseignants sont en formation et jouent avec les affordances de la webcam et des autres fonctionnalités de la visioconférence pour développer des compétences sémiopédagogiques (Guichon, 2013) allant de pair avec la constitution d'une identité d'enseignant en ligne.

Pour examiner comment des enseignants rendent leur présence saillante dans l'interaction, nous utiliserons le cadre de Norris (2004a) qui parle d' « intensité modale » pour faire référence à la complexité et la multiplicité de modalités qui interviennent dans des actions de haut niveau (par exemple l'émission d'une consigne). Ces actions de haut niveau seront étudiées en dépliant les différentes modalités qui les constituent et qui se manifestent dans des actions cette fois désignées comme « actions de bas niveau » par Norris, par exemple la production d'un sourire ou d'un geste (cf. tableau 2 pour le détail de toutes les actions de bas niveau qui sont prises en compte dans ce chapitre). Après un premier examen des données¹, cinq indices ont été sélectionnés pour déterminer

¹ Le corpus d'étude est constitué d'extraits d'interaction (l'ouverture et la première activité pédagogique) prélevés dans la quatrième séance pour quatre apprentis enseignants (Etienne, Adèle, Melissa et Samia) ainsi que l'ouverture de la séance 5 d'Adèle qui conduit cette interaction depuis son domicile.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

l'intensité de cette présence en gardant à l'esprit les critères cités plus haut (attention à l'autre et connivence) : (1) le sourire, (2) les jeux de proximité avec l'écran (penché, à mi-distance, penché en arrière), (3) les hochements de la tête, (4) la direction du regard (regard webcam, regard écran, regard hors caméra), (5) l'intensité de la voix et l'allongement de certains phonèmes. Ces indices, qui tombent pour la plupart dans la catégorie des « régulateurs » (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990), seront examinés seuls, puis en combinaison avec le verbal, pour déterminer en quoi ils contribuent à rendre plus ou moins saillante la présence de l'enseignant dans l'interaction. Recourant à une analyse micro-interactionnelle des interactions pédagogiques en ligne, il s'agira *in fine* d'étudier l'orchestration des différents éléments qui contribuent à la « chaleur » d'une interaction, laquelle chaleur serait le résultat, selon Argyle (1973 : 121), d'un mélange d'expression faciale, d'orientation du regard, de posture, de proxémie, d'orientation du corps, de ton de voix et de contenu verbal.

1. Potentiel de la visioconférence pour enseigner une langue étrangère

Parce qu'il est en position d'intermédiation, un dispositif technopédagogique non seulement « modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres [...] mais contribue également à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation » (Peraia *et al.*, 2014 : 20). C'est pour cette raison que cette première section fait état des affordances de la visioconférence pour examiner en quoi ce dispositif peut modifier le rapport de l'enseignant en ligne à sa propre action didactique et à la relation socioaffective qu'il construit avec les apprenants.

Dans la gamme des technologies disponibles pour l'enseignement des langues, la visioconférence tient une place distincte en cela qu'elle introduit de la synchronie quand la plupart des outils ne permettent qu'une interaction en temps différé (le forum, le blog, etc.) et elle est pleinement multicanale quand d'autres outils passent par un seul canal (par exemple l'écrit pour le wiki) ou deux comme l'audioconférence. En situation d'interaction pédagogique, un enseignant serait donc potentiellement conduit à se demander s'il est plus pertinent de fournir une correction par le biais de l'écrit ou de l'oral ou d'une combinaison des deux, ou bien encore s'il est utile d'accompagner ou pas une explication lexicale par le biais d'un geste (cf. Holt et Tellier, chapitre 2). L'enseignant effectue donc constamment des arbitrages sémiotiques où l'offre de sens médiatisée par le biais des ressources propres ou technologiques dont il dispose (sa voix, son image diffusée par la webcam, le clavardage) est enrichie ou appauvrie selon les besoins pédagogiques et communicationnels dans la dynamique des échanges en ligne.

L'enseignement en présentiel donne certes lieu à des arbitrages sémiotiques de la part de l'enseignant (voir par exemple les travaux d'Azaoui, 2014) mais la concentration de toutes ces modalités sur l'écran de l'ordinateur et la proximité créée avec l'image de l'interlocuteur conduit à s'interroger sur la compétence sémiopédagogique qu'un enseignant en ligne doit développer². À l'exception du tutorat (Belhiah, 2009), très peu de situations didactiques procurent une telle proximité avec le visage de l'enseignant et permettent de le regarder en détail sans craindre d'être intrusif. Cette proximité crée des questionnements inédits sur le ressenti de la présence et de la distance dans la communication médiatisée. Comme le souligne Sindoni (2013), la visioconférence ne

² De plus, le cadrage de la webcam focalise l'attention sur le visage de l'enseignant et donne accès à celui-ci d'une manière inédite, les travaux sur l'agir enseignant étant finalement assez peu nombreux à porter sur ceci à l'exception de Tellier et Cadet (2014) qui se concentrent toutefois en grande partie sur les gestes.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

permet pas une négociation mutuelle de l'espace : la distance que l'on établit avec son interlocuteur ne se fait pas en s'éloignant physiquement de lui mais en s'éloignant de l'ordinateur. Ainsi, les interlocuteurs peuvent produire une image plus ou moins distante d'eux-mêmes et on peut supposer que cette distance par rapport à la webcam peut avoir une incidence sur la perception de l'autre et sur des motivations réelles ou supposées des individus (engagement vs détachement ; motivation vs ennui).

Comme cela apparaît à travers les images du même enseignant à différents moments d'une interaction (tableau 1), l'éloignement avec la caméra joue un rôle crucial dans l'image qui est projetée ; le contraste en termes d'effet produit sur l'engagement de l'enseignant dans l'interaction est frappant entre la vignette 1a et la vignette 1d alors que quelques centimètres seulement distinguent les deux positions (cf. Cohen, chapitre 7). L'orientation du regard (Goodwin, 2002) et du corps (Kendon, 1990) jouent également un rôle déterminant en termes d'attention qui est soit pleinement accordée à l'interlocuteur (1c et 1d), soit engagée sur d'autres tâches comme la prise de notes (1a) ou la lecture à l'écran (1b).

Tableau 1 : effets de présence et de distance dans le champ de la webcam



En lien avec les fonctionnalités de la visioconférence, la visibilité des gestes de l'enseignant, la plus ou moins grande distance entre lui et la webcam, la qualité et le ton de sa voix, la perceptibilité de ses expressions faciales jouent un rôle critique pour véhiculer des effets de sens particulièrement importants dans la relation psychoaffective qu'il construit avec les apprenants.

Les affordances (cf. glossaire) d'un dispositif technopédagogique comprennent non seulement le potentiel mais aussi les contraintes et les limites inhérentes à celui-ci. Tout d'abord, et bien que des progrès soient constamment faits à ce niveau, la visioconférence nécessite une bande passante de qualité, ce qui continue d'occasionner un certain nombre d'incidents techniques et de coupures diverses qui rendent la communication fragile (cf. Azaoui, chapitre 6). Il convient en outre de souligner que, dans la plupart des cas, l'image transmise par la webcam est plutôt pauvre (cf. tableau 1, vignettes 1a et 1b) : elle fournit peu d'éléments contextuels (une salle de laboratoire et des personnes qui passent en arrière-fond, un brouhaha permanent) et se limite à des plans rapprochés sur le visage et les épaules des apprentis enseignants. En outre, de petits décalages sont perceptibles entre la voix et l'image, ce qui confère à l'image un caractère saccadé. Au sujet des décalages, Parkinson et Lea (2011) soulignent que le système d'encodage de la visioconférence comporte l'effacement automatique d'un certain nombre d'images par seconde afin de rendre le flux de l'image de la webcam plus fluide. Ce gain en fluidité peut se faire au détriment de la qualité de la

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

perception de signaux plus subtils, rendant ainsi plus difficile la possibilité de discerner des micro-expressions.

Fournissant donc une image pauvre, fragile, partielle, décalée du contenu verbal de l'interaction, la question de l'intérêt de la webcam pour l'enseignement se pose légitimement.

Dans une étude comparant la qualité de l'interaction entre des apprenants et la même enseignante en ligne dans deux configurations, pour vingt d'entre eux avec la webcam allumée et pour vingt autres la webcam éteinte, Guichon et Cohen (2014) ont montré que la possibilité de voir son interlocuteur n'avait qu'un impact marginal sur l'interaction pédagogique (la fluidité, la compréhension de l'autre, etc.). Pourtant, les apprenants qui avaient eu accès à l'image de leur enseignante disaient combien celle-ci apportait à la qualité ressentie de l'interaction. On peut induire de cette étude que l'image véhicule une dimension psychoaffective qui, sans être cruciale pour la compréhension entre les interactants, est clé pour contribuer à lui donner un caractère plaisant et créer « un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé » (Bernatchez, 2001).

La visioconférence comporte encore deux particularités qui jouent un rôle dans la relation pédagogique. La première concerne la question de la direction du regard qui place les interlocuteurs dans une situation complexe : quand on regarde l'image de l'autre, on regarde l'écran. Si on veut donner à son interlocuteur l'impression qu'on le regarde dans les yeux, il faut regarder la webcam et produire un « regard caméra » (cf. tableau 1, image 1c). De Chanay (2011 : 150) souligne ainsi le paradoxe de ce type d'échange : « celui qui regarde droit dans les yeux ne voit pas celui qu'il regarde, et celui qui est regardé ne rend pas la pareille ». De Chanay explique l'inconfort des conversations en ligne par le fait que « les participants regardent très peu la caméra, et que lorsqu'ils le font, c'est très furtivement puisque le gain de contact qu'ils essaient de donner à l'autre s'accompagne immédiatement, de leur propre côté, d'une perte totale de contact visuel » (ibid.). Les études portant sur la gestion de la webcam en situation pédagogique (cf. Develotte, Guichon et Vincent, 2010) ont conclu que la production d'un « regard caméra » s'apparentait à une sorte de tour de force sémiopédagogique difficile à soutenir dans la longueur car il requiert de l'enseignant de se concentrer sur la diffusion de son regard au détriment de la réception de l'image de son interlocuteur.

La seconde particularité de la visioconférence provient de « l'effet rétroviseur » du dispositif technique qui offre la possibilité pour les interactants de jeter des coups d'œil à leur propre image pendant l'échange. Cette affordance de la visioconférence, inédite par rapport à l'enseignement en présentiel, fournit en temps réel la possibilité à l'enseignant de vérifier ce qu'il donne à voir à ses apprenants (visibilité, caractère explicite, expressivité). *A priori*, cette affordance de l'outil permet de renforcer la dimension empathique de l'échange et d'augmenter le potentiel interactionnel du dispositif en permettant à l'enseignant en ligne d'opérer certains ajustements sémiotiques en temps réel (recadrer sa propre image, tenir un geste, augmenter l'expressivité d'une expression faciale).

Dispositif technopédagogique dynamique et pleinement multimodal, la visioconférence place l'enseignant dans l'obligation de faire attention aux choix qu'il opère pour ajuster son action pédagogique au potentiel sémiotique qui lui est offert et aux besoins des apprenants qu'il perçoit par le biais de l'image de la webcam. Cette attention à soi et à l'autre requiert que se mette en place ce que Kern (2014) appelle une « pédagogie relationnelle » qui invite les individus à être attentifs aux

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

interfaces de médiation afin de les sensibiliser aux différentes logiques en jeu avec les médias et prendre en compte la façon dont ces logiques modèlent les interactions. La section suivante va s'employer à déterminer quelles ressources sémiotiques sont disponibles pour les enseignants dans une situation de visioconférence et à identifier des degrés de saillance dans l'actualisation de ces ressources.

2. Différents degrés de saillance de la présence de l'enseignant en ligne

A regarder attentivement les échanges, on constate que l'image produite par les enseignants ne possède pas la même force illocutoire bien qu'ils disposent *a priori* des mêmes ressources et soient assujettis aux mêmes contraintes. On se rappelle comment Barthes, dans *la Chambre Claire*, parlait de la force d'une photographie non pas seulement en termes d'offre de sens mais par rapport à une intensité particulière qui happe celui qui regarde. Barthes proposa le concept de *punctum* qui renvoie à l'idée de ponctuation et les photographies qu'il choisit pour illustrer son propos étaient pour lui « comme ponctuées, parfois même mouchetées, de ces points sensibles » (1980 : 48). A la suite de cette proposition qui rend compte du caractère subjectif et fugace provoqué par la perception d'une image, on peut se demander où résident ces points sensibles dans les échanges en ligne, quelles sont les possibilités qui s'offrent aux enseignants de construire l'image qu'ils diffusent d'eux-mêmes et comment cela contribue à enrichir la relation pédagogique en ligne.



Figure 1 : quatre zones d'expressivité

Dans la figure 1, on peut identifier quatre zones principales dont les enseignants disposent pour rendre leur présence saillante, de la plus riche en potentiel de saillance à la moins riche :

- au niveau des yeux (direction du regard, expressivité du regard, mobilité des sourcils) ;
- le reste du visage (production de froncements, de sourires et de mimiques) ;
- la zone corporelle (production de gestes, direction du buste, monstration d'objets ou d'images, vêtements) ;
- l'arrière-plan (un laboratoire vs le domicile de l'enseignant).

Évidemment, les événements qui se déroulent dans ces différentes zones sont rarement indépendants les uns des autres, le regard pouvant être orienté vers l'interlocuteur (zone 1), accompagné d'une moue (zone 2) et de gestes (ici des guillemets dessinés dans l'air – zone 3).

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

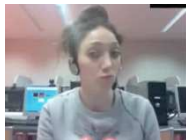



Dans les interactions médiatisées par visioconférence, les indices visuels de saillance comprennent :

- les sourires et les rires,
- les hochements de tête (de haut en bas ou et de bas en haut),
- la production de mimiques et d'expressions faciales,
- les regards caméras (c'est-à-dire un regard que l'enseignant produit pour la webcam afin de donner l'impression qu'il regarde ses apprenants dans les yeux),
- l'avancement du buste : parmi 3 possibilités, la position de retrait (cf. dans le tableau 2 ci-après image d'Adèle), la posture intermédiaire (cf. image Melissa), l'avancement marqué en direction de la webcam (cf. image de Samia),
- les gestes orientés, c'est-à-dire les gestes visibles dans le cadre de la webcam et explicitement destinés aux apprenants pour nourrir l'interaction.

On voit que la production des trois derniers types d'indices visuels est particulièrement influencée par les affordances de la webcam en termes de *direction du regard vers la caméra*, *positionnement postural envers la caméra* et *production gestuelle dans le cadre délimité par la caméra*.

Le tableau 2 fournit le décompte pour quatre enseignants de la production de ces indices de saillance pour une même activité donnée, en l'occurrence un jeu de rôle au cours duquel les deux apprenants doivent établir une liste permettant d'organiser un goûter d'anniversaire pour des enfants dans un restaurant de restauration rapide. Pour qu'elles soient proportionnelles et donc comparables, les données ont été recalculées sur la base de l'activité menée par Adèle qui est la plus longue (environ 26 minutes)³. Les chiffres obtenus n'ont pas de significativité statistique mais permettent de fournir une vision d'ensemble par rapport à différents indices visuels *a priori* propices à rendre la présence saillante.

Tableau 2 : la production d'indices visuels par quatre enseignants

	Adèle	Melissa	Samia	Etienne
				
Sourire	42	13	42	15
Rire	8	1	8	12
Hochement de tête	96	62	22	32
Expression faciale, mimique	11	7	2	2

³ Les séquences observées durent 25'53 pour Adèle, 17'46 pour Melissa, 20'44 pour Etienne et 15'16 pour Samia. Ainsi, par exemple, Adèle produit 42 sourires pendant les 25'53 de la séance observée tandis que Melissa en produit 9 dans un laps de temps de 17'46. Une règle de trois permet de recalculer les nombres d'items pour qu'ils soient tous comparables pour une durée similaire ; ainsi, les 9 sourires de Melissa sont haussés à 13.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

Regard (direction caméra)	10	54	0	4
Avancement	16	14	12	5
Geste orienté	25	34	12	10
Total	208	185	98	80

Un tel décompte permet de comparer la gestion d'une même activité par différents enseignants en ce qui concerne la production d'un certain nombre de régulateurs. On constate qu'Adèle est a priori plus expressive que ses homologues, que Mélissa maîtrise particulièrement le « regard caméra » et qu'Etienne est un enseignant particulièrement rieur. Il convient toutefois de souligner avec Sindoni (2013) que des ensembles de ressources sémiotiques produisent des effets qui diffèrent de ceux produits par une seule ressource sémiotique (un geste) ou par la simple somme de ressources sémiotiques (un geste adressé + un sourire). Sindoni nous enjoint donc à faire attention au fait que des effets imprévisibles sont produits lorsque des ressources sémiotiques sont associées à l'intérieur d'un même événement de sens. C'est pour cette raison que les différents indices visuels doivent être étudiés au sein de séquences interactionnelles afin de déterminer quels effets de sens différentes ressources peuvent concourir à construire dans un échange pédagogique. C'est une telle étude de courts épisodes qui va maintenant être proposée, d'abord en examinant les moyens déployés par les enseignants en ligne pour signaler leur attention aux apprenants, puis pour installer une relation pédagogique connivente potentiellement propice à l'interaction orale.

3. L'attention à l'apprenant

La pédagogie relationnelle repose, en premier lieu, sur la capacité à faire preuve d'empathie. L'empathie désigne, selon Cosnier (1994, : 66), la « faculté synchronique de percevoir l'état psychocorporel d'autrui, c'est-à-dire le fait qu'à un même instant les partenaires de l'interaction vivent et éprouvent un état semblable ». Il s'agit donc pour l'enseignant de se régler sur l'apprenant avec les moyens qui lui sont disponibles et d'ajuster le tempo de l'interaction en ligne sur ce qu'il perçoit de son interlocuteur malgré la distance et les outils qui font écran et compliquent cette synchronisation mutuelle.

3.1. L'écoute manifeste

Les anglophones utilisent le terme très parlant de *listenership* pour désigner l'écoute manifeste dont peuvent faire preuve les interactants dans une conversation. O'Keefe, McCarthy et Carter (2007) définissent ceci comme le rôle actif et réactif que les personnes en situation d'écoute tiennent dans une conversation. Nous proposons de traduire *listenership* par *écoute manifeste* car il s'agit non seulement pour un individu d'écouter le contenu de ce qui est dit mais de manifester que ce contenu possède un impact sur le comportement de celui qui écoute. Tous les régulateurs verbaux (*oui, ok, mm*) et visuels (hochements) qu'un individu peut utiliser quand son interlocuteur tient le *floor* conversationnel sont les vecteurs de l'écoute manifeste.

Tsuchiya (2013) insiste sur l'importance de ces régulateurs car ils constituent des ressources primordiales pour construire un lien relationnel entre les individus engagés dans une interaction. Selon O'Keefe and Adolphs (2008 : 84), ces régulateurs ont les quatre fonctions suivantes :

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

- maintenir la fluidité des échanges,
- marquer son accord ou son désaccord,
- signaler un fort engagement où le destinataire répond au contenu du message sur un plan affectif,
- signaler un moment du discours dans lequel une information pertinente a été reçue.

Parmi ces régulateurs, les hochements tiennent une place primordiale. Les hochements sont définis par Adolphs et Carter (2013) comme des mouvements proxémiques non vocaux qui produisent des signaux kinésiques. Ils sont moins perturbateurs que les régulateurs verbaux mais fonctionnent comme des signaux ritualisés d'une écoute manifeste.

En situation de visioconférence, il semble que les hochements de tête tiennent une place privilégiée car ils permettent à l'enseignant de manifester son écoute et son engagement dans l'interaction tout en faisant la part belle à l'expression orale de ses apprenants (cf. Vidal et Wigham, chapitre 4). On constate d'ailleurs dans le tableau 1 que cette catégorie de régulateurs est la plus utilisée par les enseignants de l'étude.

3.2. Une écoute attentive

En diffusion l'enseignant produit un discours individualisé par le biais d'adresses verbales (par exemple commencer une question par le prénom de l'apprenant) ou visuels (produire un « regard caméra » pour créer l'impression qu'on regarde l'apprenant dans les yeux). En réception, il s'agit pour l'enseignant en ligne d'être attentif à l'état cognitif et émotionnel de l'apprenant (incompréhension, inattention, ennui) pour opérer des ajustements ou apporter des aides (cf. Duthoit et Colon de Carvajal, chapitre 3).

On constate que le « regard caméra » se fait forcément au détriment de l'examen attentif de l'image des apprenants, ce qui oblige l'individu enseignant par la visioconférence à opérer des choix selon les moments, le regard caméra pouvant être approprié au moment d'une consigne mais moins pertinent lorsque l'apprenant est engagé dans la construction d'un énoncé. Dans ce dernier cas, les enseignants en ligne s'attachent à diffuser une image où la qualité de leur écoute est exhibée.

Transcription 1 : tendre une oreille métaphorique

1a	1b	1c
		
ALANNAH : deux :::	ADELE : de/	ADELE : DE bilan\

Ainsi, à plusieurs reprises, Adèle utilise le même procédé pour amener ses apprenantes à corriger un message sans les interrompre : alors qu'Alannah, une des apprenantes, et en prise avec la prononciation de la préposition « de », l'enseignante avance légèrement sur son siège, tourne la tête




Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

et tend l'oreille tandis qu'elle répète l'énoncé qui pose problème avec une intonation montante (cf. vignette 1b), puis le redit cette fois avec une intonation descendante comme pour refermer la parenthèse (vignette 1c). D'évidence, cette oreille tendue, rendue proéminente, ne permet pas d'entendre mieux (elle a un casque pour ce faire) mais signale à ses interlocutrices un problème lié à la prononciation, à la syntaxe ou au lexique, et constitue un moyen efficace de ne pas interrompre la production des apprenantes tout en les amenant à maintenir l'attention sur la qualité (la compréhensibilité) de celle-ci. Le chapitre 4 apportera des éclairages approfondis sur la fourniture des rétroactions.

3.3. Rendre visible sa patience

La gestion des pauses silencieuses peut également être le moyen pour manifester son attention aux apprenants. Dans l'extrait suivant Adèle utilise une voix caressante pour vérifier que ses apprenants ont compris un message qu'elle leur a envoyé (cf. vignette 2a). Pour appuyer la proposition d'aide, elle opère une légère rotation du visage puis ménage une pause de trois secondes qui est accompagnée d'une moue et d'un regard interrogateurs (cf. vignette 2b). Ce n'est que lorsqu'une des deux apprenantes reprend la parole que l'enseignante replace son visage dans l'axe de la webcam et produit un sourire.

Transcription 2 : un silence attentif

2a	2b	2c
		
ADÈLE : Est-ce que vous avez des questions, des choses que vous avez pas compris/	(silence de 3 secondes)	ALANNAH : uhm

Accompagner la prise de parole des apprenants par des régulateurs non verbaux (mimiques, hochements, sourires, froncements) permet non seulement de limiter les régulateurs oraux potentiellement plus intrusifs (cf. Dejean, Guichon et Nicolaev, 2010) mais aussi de signifier sa disponibilité et sa patience vis-à-vis de la construction d'un énoncé verbal par les apprenants.

L'attention à l'autre constitue donc la condition *sine qua non* d'une pédagogie relationnelle car c'est en signalant sa patience, sa disponibilité et sa bienveillance (en diffusion) et en guettant tous les indices pertinents sur l'état psychologique et cognitif des apprenants (en réception) que l'enseignant peut assurer son rôle de médiation. Toutefois, nous postulons qu'en sus de l'attention à l'autre, l'établissement de la connivence avec l'apprenant est ce qui permet d'augmenter la saillance de la présence en ligne dans les interactions pédagogiques.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

4. Etablir une connivence interactionnelle en ligne

En première instance, nous définissons la connivence interactionnelle comme le résultat des efforts empathiques d'individus engagés dans une interaction en vue de rendre celle-ci fluide, plaisante et, possiblement, mémorable. Clark et Brennan (1991) postulent que pour qu'une conversation se déroule de manière optimale, cela nécessite de la part des interactants de se coordonner et de partager un ensemble d'informations. Selon ces mêmes auteurs, ce travail de *grounding*, d'une part est affecté par le médium utilisé pour l'échange (le coût du courriel étant par exemple différent de celui de la visioconférence en termes de visibilité et de co-présence) et, d'autre part, il est nécessaire pour établir une compréhension mutuelle.

Dans la suite de cette section, nous allons nous appuyer sur cette notion de *grounding* pour examiner quels moyens sémiotiques les enseignants déploient pour établir une relation connivente avec leurs apprenants et co-construisent ainsi un terrain commun propice à la qualité de l'interaction pédagogique en ligne.

4.1. Rituels d'interaction et dévoilement de soi

Une fois que les enseignants se sont assurés que les conditions techniques étaient réunies pour que la communication soit possible sinon optimale, le début des séances fait habituellement l'objet de rituels (références à la santé, au weekend passé, etc.) qui servent à enjouer l'interaction. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1990 : 222), les débuts de séance pédagogique donnent lieu à des « rituels confirmatifs de salutations, expressions de bienvenue, manifestations de cordialité, d'intérêt, et du plaisir que l'on éprouve à se rencontrer ».

Transcription 3 : des rituels d'ouverture

3a	3b	3c
		
ADÈLE : qu'est-ce que tu as fait/	CATRIONA : euh: j'ai: hum: je suis allée à galway pour visiter mon co[pain]	ADÈLE : [AHHH/]

Ces rituels, peuvent non seulement augmenter le plaisir de se retrouver mais, pour un enseignant attentif, contribuer à apporter des informations sur la biographie des apprenants et lever un coin du voile sur le hors-champ de l'interaction. On voit ainsi dans la transcription 3 avec quelle expression de joie et par quelle emphase exclamative (cf. vignette 3c) Adèle découvre que Catriona a un copain qu'elle a vu lors du weekend précédent. On constate comment l'expressivité faciale et prosodique peut contribuer à signaler l'intérêt de l'enseignant en ligne pour la biographie de l'apprenant, peut-être même de façon surjouée.




Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

Etablir une relation affective et propice au dialogue constitue un élément particulièrement déterminant pour le développement de la compétence d'interaction à l'oral. Cette connivence dépend du degré d'intimité auquel parviennent les enseignants avec leurs apprenants. Cette connivence peut s'établir grâce à des références à des informations biographiques mises en mémoire (par exemple les projets professionnels, les goûts, les habitudes des apprenants) qui attestent que l'enseignant accorde une attention au contenu des productions et non seulement à leur forme.

Pour que la connivence puisse s'établir, il semble que l'enseignement en ligne nécessite également un dévoilement de soi de la part des enseignants ; pour ces derniers, ce dévoilement de soi correspond à la divulgation consciente et délibérée de certains aspects de leur pratique professionnelle, de certains points de vue personnels et d'éléments biographiques (Rasmussen et Mishna, 2008), ce qui contribue à réduire la distance physique avec les apprenants distants. En se dévoilant – dans les limites qu'impose le contrat didactique, les enseignants enrichissent la communication interpersonnelle, donnant à voir et à entendre ce qu'un francophone pense, comment il s'exprime, comment il communique ses émotions.

Il suffit de voir Adèle promener la webcam dans son appartement le jour où, malade, elle conduit l'interaction pédagogique de son domicile plutôt que de l'université : ce moment de découverte prend une valeur documentaire pour les étudiantes dublinoises qui rentrent littéralement dans l'intimité de leur enseignante et ont accès à ce qui reste d'habitude hors-champ.

Transcription 4 : lever un coin du voile sur son intimité

4a	4b	4c
		
je suis malade alors je suis chez moi (se tourne)	(soulève le rideau) regarde tu peux voir mes voisins	(retourne la webcam vers l'intérieur de la pièce) ++ et mon salon + je te fais voir mon salon

S'ils sont rares dans notre corpus, ces moments de dévoilement sont forcément plus fréquents dès lors que les cours à distance se conduisent depuis le domicile des enseignants (Guichon et Bittoun Debruyne, 2014) lorsque ceux-ci ne sont plus en formation. Ces moments de dévoilement occasionnent des effets de recontextualisation, l'arrière-plan passant alors au premier plan et contribuant à apporter des informations sur la vie de l'enseignant et dans quelles conditions se déroulent l'interaction pédagogique.




4.2. « Punctums » pédagogiques

On observe dans le corpus que des rituels interactionnels se mettent progressivement en place et forment l'étoffe d'une relation pédagogique particulière. Certains épisodes peuvent être repérés

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

dans les interactions car ils revêtent une saillance particulière que nous désignerons par « *punctums* pédagogiques » en référence à Barthes (cf. supra).

Transcription 5 : installer des codes d'intercompréhension

5a	5b	5c
		
SAMIA : ah on a que`qu`chose oublié on a oublié d'important ((rires))		((rire)) ça v[ous dit que`qu`chose/] [[((rire))]]

Dans cet extrait, Samia est engagée dans l'échange avec ses apprenantes et récapitule la liste des choses à faire pour mener à bien l'activité lorsqu'elle s'aperçoit qu'un item important (les aspects financiers) a été omis de la liste. Son engagement dans l'activité pédagogique (cf. la vignette 5a) transparaît par le biais d'un exclamatif, une forte proximité avec la webcam, la production d'un regard aux yeux écarquillés et du pronom « on » qui l'inclut de facto dans une énonciation collective. Elle produit alors l'emblème qui représente culturellement l'argent en France (cf. vignette 5b) en frottant son pouce et son index et en prenant garde que ce geste soit bien visible dans le champ de la caméra. En cadrant et en ralentissant son geste, l'enseignante est ainsi à même de stimuler l'impression d'un contact interpersonnel avec ses apprenantes (Parkinson et Lea, 2011). Sans avoir les moyens de pouvoir l'établir avec certitude, la direction de son regard (5b) pourrait signaler qu'elle consulte sa propre image pour vérifier la qualité et la visibilité du geste produit. Cet emblème, déjà produit et expliqué dans une séance précédente, permet non seulement à l'enseignante d'opérer un rappel (« ça vous dit quelque chose ? ») mais aussi de montrer qu'une histoire, jalonnée d'épisodes de découverte du français, se construit avec ses apprenants et que chacun en est partie prenante. On peut gager que de tels moments d'engagement énonciatif des enseignants dans l'interaction et le soin apporté à rendre particulièrement saillantes certaines explications peuvent en faciliter la mémorisation en créant des *punctums* pédagogiques. Pour le dire autrement, la mémorabilité d'une action pédagogique donnée (par exemple une explication lexicale ou grammaticale) peut être augmentée par la saillance perceptuelle combinée à la saillance émotionnelle de l'énonciation de l'enseignant. Parce qu'ils nécessitent une théâtralisation de la posture de l'enseignant, les *punctums* pédagogiques ne peuvent qu'être rares car, sinon, ils pourraient donner lieu à une communication hyperbolique rapidement contreproductive à l'authenticité de l'échange.

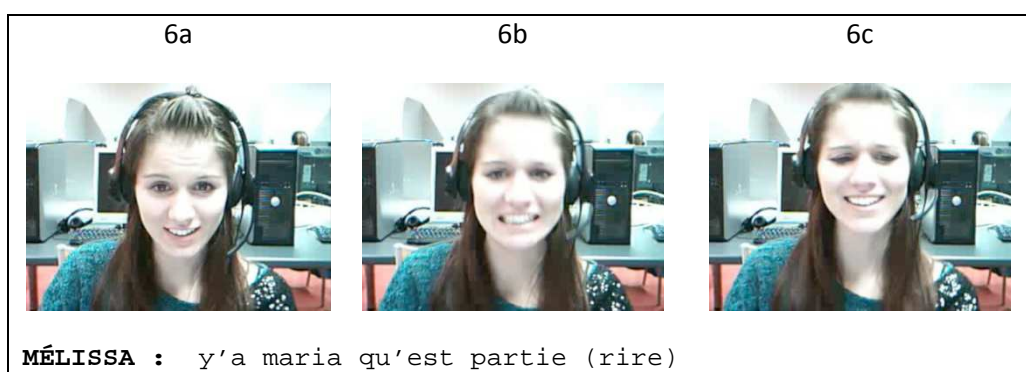
Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

4.3. Connivence et partage des émotions

L'un des problèmes majeurs induits par la distance vient de ce que les interactants ne disposent que d'un accès incomplet et imparfait au contexte de l'autre, ce qui complique le travail de *grounding* et nécessite des stratégies de compensation. L'une de celles-ci consiste à partager ses émotions en rendant accessibles des comportements expressifs à son interlocuteur. Arndt et Janney (1991) ont proposé la notion de « communication émotive » qu'ils situent à la croisée entre la communication émotionnelle (des réponses spontanées à des états affectifs individuels) et la communication cognitive (l'expression de propositions logiques au sujet de relations entre des concepts). Ces mêmes auteurs rappellent que, malgré des similitudes avec des signes spontanés d'émotion, les activités émotives sont qualitativement différentes des débordements émotionnels en cela qu'elles sont conduites intentionnellement et sont destinées à produire un effet particulier (par exemple montrer à quelqu'un son soutien, sa déférence ou son empressement à trouver un compromis). Pour Arndt et Janney, ce type de communication émotive correspond à une forme de « conduite stratégique des relations » (*impression management*) qui s'appuie sur l'émission de signaux émotionnels. Cette notion de communication émotive est particulièrement utile dans l'étude des interactions pédagogiques en ligne car, de la même façon qu'un geste peut être tenu et rendu visible (cf. transcription 5), l'expression d'une émotion peut être surjouée afin d'augmenter la connivence et, à défaut de partager un contexte physique commun, donner accès à un contexte émotionnel à ses interlocuteurs distants. Cela peut se faire par la production d'expressions de joie (vignette 3c) ou d'engagement (vignette 5a) mais aussi par le biais d'expressions faciales plus complexes.

On peut donner un tel exemple avec un début de séance lorsque Melissa doit faire face à plusieurs difficultés techniques, ce qui l'oblige à opérer en mode dégradé (cf. Azaoui, chapitre 6) : l'une de ses apprenantes, Alejandra, ne l'entend pas bien et la seconde, Maria, rencontre un problème avec son micro et ne peut pas se faire entendre. Cette dernière se déconnecte pendant que Melissa continue l'interaction avec Alejandra. On peut noter que Mélissa joue alors de toute la palette de son expressivité pour transmettre ses émotions et expliquer à l'une des étudiantes que sa partenaire s'est déconnectée et que cela va avoir un impact sur l'interaction (cf. transcription 6).

Transcription 6 : partage des émotions



En l'espace de quelques secondes, l'enseignante plisse les yeux, les écarquille, ponctue son discours avec ses sourcils rendant visible sa réaction vis-à-vis des problèmes techniques. Le sourire associé au regard en berne de l'enseignante (vignette 6c) produit un point sensible, une sorte d'oxymore émotionnel : « c'est un désastre mais gardons le sourire coûte que coûte ».

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

En suivant les propositions d'Arndt et Janney (1991), on peut avancer que la communication émotive est le moyen d'une médiation cognitive nécessaire à la conduite des interactions pédagogiques : l'enseignant en ligne joue à manifester sa joie, son engagement, son dépit ou bien encore d'autres émotions reconnaissables et, même s'il ne les ressent pas réellement, la manifestation stratégique de ces émotions lui fournit le moyen d'augmenter sa présence dans l'échange.

4.4. La connivence empêchée

La question de la distance peut être abordée par rapport à la posture énonciative que les enseignants choisissent vis-à-vis du contrat de parole qui les lie avec les étudiants. Le tableau 3 fournit une variété de postures pédagogiques exprimées lors de l'émission de la consigne relative au jeu de rôle (l'organisation d'un goûter d'anniversaire) qui forme l'activité principale de cette séance. Ce moment d'émission de la consigne explicite ce qui est attendu des apprenants et du rôle que l'enseignant propose de tenir.

Tableau 3 : différentes façons de négocier une posture

Etienne	Samia	Melissa	Adèle
			
et moi je suis vot' manager (lit les notes à l'écran) et je vais vous demander comment vous faites pour réaliser ce projet	donc en fait c'est un p'tit jeu et là vou:- vous faites comme si en fait toi tu étais l'équipier et angela était l'manager/	MOI chuis censée être <u>le manager</u> (dessine des guillemets en l'air et produit un regard caméra) mais en fait l'intérêt c'est que vous deux/ vous discutiez toutes les deux/	parle avec catriona essayez de dire toutes les deux c'est votre projet et moi je vous note\ moi je suis le manager je <u>je vous juge</u> (agite son index)

Ces consignes peuvent être analysées selon le degré d'engagement énonciatif dans la tâche et l'acceptation ou la mise à distance du caractère fictionnel de l'échange qui est planifié. Ainsi, on peut repérer des degrés divers d'engagement entre :

- la façon qu'Etienne a de lire la consigne directement du plan de cours sans personnaliser celle-ci comme une didascalie (« je vais vous demander »). La direction de son corps et de son regard renforce l'impression de désengagement de l'interaction à venir ;

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

- le commentaire métadidactique de Samia (« c'est un p'tit jeu ») qui la conduit à qualifier l'activité en soulignant son caractère fictionnel (« vous faites comme si ») ;
- le commentaire métadidactique de Melissa qui explicite l'objectif de l'activité (mettre les apprenants en situation d'échanger) et l'oblige à adopter une posture fictionnelle avec plus ou moins d'allant (« MOI chuis censée être le manager ») ;
- la distribution des rôles par Adèle qui s'emploie à clarifier le contrat de parole (« toutes les deux c'est votre projet ») et le rôle ambigu qu'elle est amenée à jouer qui oscille entre l'enseignant-évaluateur (« je vous note ») et le gérant-possible employeur fictif (« je vous juge »), la menace du geste du juge étant adoucie par le sourire bienveillant dans une combinaison contradictoire.

À des degrés divers, on constate que le format didactique du jeu de rôle entraîne un brouillage de la posture interactionnelle de l'enseignant bien illustré par le guillemetage produit par Melissa. Le jeu des pronoms (moi, je, tu, vous) et des adressages (Catriona, Angela) montre le travail interactionnel à l'œuvre consistant à distribuer des identités et à introduire de l'asymétrie dans les échanges pour mettre en œuvre le jeu de rôle.

Dans une étude portant sur le même type d'échanges didactiques mais du point de vue des apprenants, Guichon et Nicolaev (2011 : 74) concluaient que l'engagement des apprenants est d'autant plus intense qu'ils « n'ont pas à se plier à un rôle fictif ou à une situation imaginée mais au contraire à puiser dans leur expérience personnelle pour mener à bien une tâche orientée par des enjeux partagés et distribués parmi les participants ». L'inconfort didactique identifié dans les consignes émises par les quatre enseignants pourrait confirmer que le format du jeu de rôle ajoute une distanciation énonciative à la distance imposée par le dispositif sociotechnique et que celle-ci est préjudiciable dans ce type d'interaction didactique. Il ne s'agit pas de plaider pour que l'enseignement en ligne par visioconférence ne se fasse que sur la base d'échanges informels et rejette tout caractère didactique ; il s'agit plutôt d'explorer quels types de tâches permettent de placer les interactants – que ce soit l'enseignant ou les apprenants – dans des postures énonciatives réalistes (cf. Dejean et Sarré, chapitre 5).

Pour finir sur la posture interactionnelle de l'enseignant en ligne dans une activité requérant de jouer un autre rôle que le sien, ce guillemetage de soi semble inutile d'un point de vue pédagogique car il nuit à la connivence installée par ailleurs. Plutôt que d'adopter une identité fictive, l'enseignant en ligne a tout à gagner à incarner son rôle d'expert linguistique et de principal support culturel et langagier de l'interaction. En d'autres mots, c'est parce que l'enseignant en ligne est le document principal de l'interaction, parce qu'il se donne à entendre, à lire et à voir comme un visage incarné de la langue et de la culture francophone qu'il peut authentiquement contribuer à l'apprentissage du français.

4.5. Rire, sourire et connivence










L'analyse conversationnelle a montré que le rire et le sourire sont impliqués dans la résolution de problèmes interactionnels de divers ordres. Rires et sourires jouent un rôle crucial comme « lubrifiant interactionnel » (Manstead, Lea et Goh, 2011) et comme vecteur de la connivence entre des individus. Ainsi Glenn et Holt (2013) notent qu'en cas de problème, le rire fournit une ressource pour réaligner les interactants et faciliter la progressivité de l'interaction. Ces mêmes auteurs parlent de la « voix souriante » pour décrire une façon de parler, quelquefois rauque, qui survient en conjonction avec un sourire lorsque le locuteur est sur le point de rire. Ce sourire dans la voix,

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

souvent mis en avant dans les centres d'appel téléphonique, est une façon de faire montre d'une posture encourageante et de fournir des indices sur le caractère affectif de l'échange (Haakana, 2010). Le tableau 2 (cf. supra) met au jour des différences importantes entre les enseignants quant à la production de sourires et de rires pendant l'interaction pédagogique. Certains maintiennent constamment un sourire aux lèvres quand d'autres en font une utilisation plus parcimonieuse. Etienne est dans ce deuxième cas mais il compense une expression dans l'ensemble assez neutre avec de l'humour et partage des rires avec ses apprenants comme cela apparaît dans la séquence suivante.

Transcription 7 : vers des rires partagés

	Image Conor	Image Etienne	
1			Conor : non non ouais un [kla'n]
2			Etienne : je comprends pas ce mot
3			Conor : hum c'est le même mot en français je pense
4			Etienne : ah un CLOWN\
5			Conor : un clown pardon pardon un clown
6			Etienne : (petit rire) ok
7			Etienne : ouais pas mal encore + (geste de battement)

8			Conor : hum
9			Etienne : bon excuse-moi conor mais ça coûte un p'tit peu cher d'embaucher un clown est-ce que c'est TOI qui va faire le clown\
10			((rire))
11			((rire))
12			Conor : non c'est pas possible

Dans cette séquence, Conor et une autre apprenante⁴ sont occupés à établir la liste des activités ludiques qu'ils pourraient proposer à des enfants lors du goûter d'anniversaire qu'ils sont censés être en train de planifier (et tel que le jeu de rôle les y engage). La séquence commence par une manifestation d'incompréhension de la part d'Etienne (ligne 2) qui n'a pas saisi la proposition de Conor en raison de sa prononciation du mot « clown ». Si la réparation autour de l'item lexical est rapidement conclue (ligne 3 à 5), elle inaugure une deuxième séquence enchâssée à partir du moment où les deux interactants partagent un même sourire provoqué par l'alignement autour de la compréhension du terme recherché. Alors qu'il revient au thème principal (la liste des activités ludiques), Etienne se ravise entrevoyant la possibilité d'exploiter le potentiel comique de l'échange. La proposition qu'il fait à ce moment (que l'étudiant endosse le rôle du clown pour animer le goûter d'anniversaire) est atténuée par l'amorce du tour de parole (« Excuse moi Conor »), la caractère taquin étant perceptible dans la prosodie de l'énoncé et le regard narquois de l'enseignant. Il est intéressant de noter que l'enseignant attend de vérifier si sa boutade a été comprise par l'apprenant (coup d'œil jeté à l'écran, ligne 9) avant de se mettre lui-même à rire. L'attention à l'image de l'autre est donc clé pour que le rire soit partagé et non aux dépens de l'apprenant. Ce sourire, amorcé ligne 4 pour se muer en rire franc, constitue un bel exemple d'« échoïsation mimétique », un phénomène étudié par Cosnier (1994 : 67) lorsque deux individus en interaction accordent l'expression de leurs émotions l'un sur l'autre. On peut postuler que le rire partagé constitue une preuve de la qualité de l'interaction : les interlocuteurs ont installé un degré suffisant de connivence pour se risquer à sortir

⁴ Celle-ci n'ayant pas donné son accord, elle n'apparaît pas dans la transcription.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp. 29-58.

du patron de l'échange pédagogique et jouer avec certaines règles interactionnelles ou, mais c'est plus rare, avec le langage de manière créative.

Conclusion

Vu la fragilité persistante de la communication en ligne et l'anxiété que peut engendrer l'apprentissage à distance chez les étudiants, il importe que les enseignants soient spécialement attentifs aux aspects psychoaffectifs de la relation pédagogique en ligne. Ce chapitre s'est employé à montrer que les enseignants disposent d'une gamme de ressources sémiotiques qu'ils peuvent utiliser de manière stratégique pour rendre l'image qu'ils diffusent aussi chaleureuse que possible. Les régulateurs verbaux et coverbaux concourent en particulier à apporter, par petites touches, des signaux d'attention et de connivence à l'image que les enseignants en ligne projettent d'eux-mêmes. Les actions pédagogiques déployées par les enseignants nécessitent de leur part des arbitrages sémiotiques appropriés (tenant compte des contraintes et d'une grammaire en construction) et opportuns (au bon moment) qui sont rendus encore plus complexes par leur appréhension forcément très partielle du contexte de leurs apprenants. Du point de vue du chercheur, cette complexité ne peut être abordée qu'en envisageant la multimodalité en lien avec la temporalité et en variant les analyses à l'échelle d'un événement de quelques secondes (cf. les transcriptions 1 à 6) ou d'une séquence plus longue (transcription 7) pour montrer comment les enseignants orchestrent une variété de ressources sémiotiques afin de se rendre présents à leurs apprenants.

La présence pédagogique en ligne, que certains ont appelée « téléprésence » (Jézégou, 2012), ne suppose pas que les enseignants se muent en comédiens soucieux de développer une « présence à l'écran » mais, plutôt, qu'ils soient en mesure d'ajuster leurs régulations pédagogiques aux affordances de la visioconférence. Nous avons vu que l'intensité de cette présence était variable selon les enseignants, les moments et les formats pédagogiques. L'analyse des données permet en outre d'identifier trois recommandations principales pour la pédagogie en ligne :

- rendre visible la qualité de son écoute, sa disponibilité et sa patience pour encourager les étudiants à prendre part aux interactions orales avec confiance ;
- développer une connivence en ligne en partageant des rituels, des émotions et des rires ;
- lever une partie du voile sur le hors-champ de l'interaction didactique et adopter une posture pédagogique propice à la symétrie et à l'authenticité.

Ecoute, connivence et symétrie semblent donc constituer les trois clés d'une posture pédagogique à construire dans les interactions en ligne pour faciliter les échanges et l'engagement des étudiants. Certes, l'âge, le genre, la personnalité et autres composantes socio-psychologiques liées aux individus entrent en ligne de compte pour déterminer la qualité d'une interaction et la facilité qu'un enseignant peut avoir à interagir avec un apprenant plutôt qu'un autre, mais nos analyses soulignent l'importance d'intégrer l'attention à l'autre et la connivence dans une conception relationnelle de la pédagogie en ligne.