

# Étude des facteurs influençant le développement de l'interaction orale et la présence à distance dans l'enseignement en ligne du français ; Image de l'enseignant : médium dynamique à l'écran

## Résumé

L'essor de l'enseignement en ligne a provoqué un déficit en termes d'interaction orale fluide. Dans ce contexte, les apprenants en langue se perçoivent limités dans leur capacité à communiquer, ce qui montre une réticence à participer aux discussions orales. Dans ce contexte, il est crucial d'améliorer la présence à distance afin d'atténuer le sentiment d'isolement et de favoriser l'interaction. Cette étude s'attache à traiter comment l'image de l'enseignant, qui, en tant que composante paralingagière visible à l'écran, peut solliciter les états émotionnels des apprenants et réduire la distance interpersonnelle, tout en développant leur interaction orale. L'objectif de cette recherche descriptive-analytique est d'explorer la relation de la présence à distance renforcée avec l'amélioration de l'interaction orale des apprenants au sein de l'enseignement en ligne. Cela repose sur des concepts théoriques liés au sentiment de présence à distance, à l'impact psychoaffectif de l'image et aux éléments posturo-mimo-gestuels. L'échantillon du terrain a impliqué 32 apprenants de niveaux A2-B1, répartis en cinq groupes ayant expérimentés trois types de présence distincts des tutrices, évaluées à travers des observations et un questionnaire. Les résultats montrent que la visibilité de l'enseignant respectant certaines stratégies au champ de l'écran améliore significativement l'interaction et la motivation des apprenants à participer aux échanges oraux.

**\* Conformément à la requête formulée par l'arbitre, les citations ont été retirées du résumé.**

**Mots-clés :** Enseignement en ligne, Interaction orale, Image de l'enseignant, Présence à distance, Écran.

La communication médiatisée par ordinateur demeure un sujet fréquemment discuté, mais souvent sous-exploré. Désignée par des appellations divergentes tels que communication assistée par ordinateur (CAO, Panckhurst :1997), ou discours assisté par ordinateur (DAPO, Herring,1996), celle-ci a bouleversé l'interaction des participants dans les échanges oraux. En dépit de l'accessibilité aux dispositifs numériques et aux avantages indéniables de l'enseignement en ligne, l'accent accordé à l'interaction orale reste souvent secondaire, voire délaissé. Selon Pekarek Doehler (2019), celui doté d'une intelligence de lire et d'écrire et qui n'allant pas au-delà de la vision formaliste dominante en langue étrangère, se retrouve souvent démuné face aux interactions spontanées. Les outils numériques disponibles<sup>1</sup>, l'absence physique et l'hésitation à commettre des erreurs linguistiques entraînent une participation réticente des apprenants à l'oral, les incitant à privilégier les échanges écrits dans une situation décontractée.

En outre, il incombe à l'enseignant de savoir l'art de provoquer une ambiance d'agir conjointement avec l'apprenant, encourageant ainsi des réactions incitatives à la communication. Ce postulat est au cœur du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL :18), qui décrit dans l'interaction, la participation d'au moins deux actants qui alternent entre production et réception, afin d'acquérir une compétence d'agir simultanément et de co-construire l'interaction (Hellermann, 2008 : 85). Benveniste (1958: 259-260): affirme d'ailleurs que : « *c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet* », ce qui suggère qu'on s'identifie où on est et ce à quoi s'attendre en échangeant une fois que les personnes interagissent entre elles.

Une étude de Mondada (2017) révèle que la régie de l'interaction orale repose largement sur la détection du regard, des mimiques, des gestes et des postures somatiques, qui peuvent accompagner voire remplacer les productions verbales. D'après Fornel (1988), l'interaction en visiophonie nécessite une telle quantité de capacité à s'adapter tant au niveau physique que

---

<sup>1</sup> Outre la facilité apportée, les dispositifs numériques peuvent également encourager des comportements d'apprentissage passifs dans la mesure où les apprenants se sentent moins pressés de s'engager verbalement. Ces dispositifs incitent les apprenants à devenir dépendants, entraînant ainsi un remplacement de l'interaction directe par des échanges écrits ; ce qui peut diminuer la motivation à s'engager dans des dialogues oraux ou des discussions interactives. (Selon les recherches avancées par Chen et al.(2023) et Morano (2022)).

cognitif. Il est donc crucial pour les enseignants de prêter attention à la dimension psychoaffective afin d'encourager la prise de parole des apprenants et de promouvoir leur confiance à l'oral.

Hess et Kirouac (2000) considèrent d'ailleurs que la fonction émotionnelle allant au-delà de l'expression d'un état mental, constitue une demande adressée aux autres qui suscite des réactions. Ainsi, la rencontre de l'enseignant, chargée de psychoaffectivité, peut stimuler la motivation et mobiliser l'interaction orale, Les recherches de Sarrazin et al. (2006) et de Viau (2001) confirment que les actions et les comportements observables de l'enseignant suscitent un climat motivationnel et une attitude positive envers les apprenants. À cet égard, Develotte et Mangenot (2010) ajoutent que la communication synchrone par visioconférence contribue à créer la motivation et l'ambiance socio-affective favorable qui renforce le sentiment de présence. À ce constat s'ajoute l'idée de Muller (2013) qui insiste sur l'importance de renforcer l'interaction dans le cadre de l'apprentissage à distance pour soutenir la motivation, favoriser l'engagement et la réussite des apprenants.

En lien avec l'identité du sujet abordé, cette recherche vise à explorer deux questions clés : Quel est le rôle de l'image de l'enseignant sur la motivation et l'amélioration des interactions orales des apprenants dans l'enseignement en ligne et comment celle-ci concrétise-t-elle la classe virtuelle, et renforce-t-elle le sentiment de présence à distance ?

Les hypothèses formulées issues de ces questions indiquent que l'apprenant, informé des intentions de l'enseignant par la reconnaissance des signes visuels dans le champ d'échange, atteint une interaction orale fluide. L'image de l'enseignant, en tant que facteur motivant, renforce l'engagement et l'empathie, incitant les apprenants à participer oralement. En partageant son image, l'enseignant rapproche le virtuel du réel, suggérant ainsi une identité qui atténue la distance et supprime le sentiment d'absence.

Notre objectif est de trouver un lien significatif entre l'impact du partage de l'image de l'enseignant avec le développement de l'interaction orale des apprenants dans l'enseignement virtuel synchrone qui rassure l'interaction humaine médiatisée. Nous envisageons également dans quelle mesure l'image visio<sup>2</sup> fait accroître la présence à distance et stimule la motivation des apprenants du FLE en Iran pour favoriser leur interaction orale. Les résultats obtenus émanant de la démarche effectuée

---

<sup>2</sup> On souligne le concept « image visio » pour la différencier de l'image vidéo ou l'image fixe présentée à l'écran. Cet adjectif de prédicat désigne l'image des locuteurs qui apparaît dans les fenêtres d'un environnement numérique (écran numérique). C'est le concept généralisé par Develotte en 2010 qui est discuté tout au long de cette étude.

par les enseignants en lien de ce module, ainsi que le questionnaire recueilli concernant les points de vue des apprenants, nous acheminent à mieux analyser l'objectif visé et ses enjeux apparentés.

## 1. Littérature de recherche

Les premières réflexions sur les échanges communicationnels basés sur l'informatique remontent à Licklider et Taylor (1968), qui ont été subséquemment développées aux États-Unis dans les années 1980, d'où provient la micro-informatique. D'autre part, la comparaison entre les processus de communication en face à face et en CMO<sup>3</sup> a également été discutée par Kiesler, Siegel et McGuire en 1986. Dans le contexte des campus numériques, l'ordinateur, en tant qu'assistant, sert d'intermédiaire dans le dialogue, que ce soit entre l'homme et la machine (médiatisation) ou entre individus via la machine (médiation). Fuchs et al. (1993 : 18) insistent sur la nécessité de distinguer ces deux types de dialogue, car ce médium d'artefact modifierait indirectement le discours et induirait de nouvelles formes d'interaction (Panckhurst, 1997). Selon des recherches menées par Grice (1979) et Bouchard et al. (2001), dialoguer en temps réel avec des agents conversationnels garantit l'alignement de la communication et offre l'opportunité sur la fluidité verbale et la compréhension orale tout en renforçant la confiance et la capacité des apprenants de s'exprimer dans la langue cible. Compte tenu du raccourci de la dimension temporelle et spatiale d'échange en ligne, la perception des émotions et des compréhensions pour établir cette interactivité devient une question incontournable qui représente un défi particulièrement laborieux autant pour les enseignants que les apprenants.

Gilles Berger (2015), dans sa recherche, estime d'une part que se dissimuler derrière un écran permet de modifier l'image de soi ; ce qui met en défi la mission de l'enseignant d'évaluer la vraie personnalité de son apprenant. D'autre part, une étude menée à l'université de Jordanie (Abu Hanak et al. 2022) révèle que de nombreux étudiants se plaignent d'un manque d'interaction et de motivation. Ils soulignent que par l'absence de contact, où chacun chemine seul devant un écran avec une liste des noms et des micros fermés, nuit à leur engagement, même lors des cours synchrones. Outre les cas mentionnés, le discours monopolisé et l'échange unilatéral lors des activités en face à face synchrone nous incitent à trouver une résolution pour favoriser le sentiment

---

<sup>3</sup> Communication Médiatisée par Ordinateur

de co-présence et l'engagement actif auprès des apprenants. Puisque la possibilité de rencontrer d'autrui atténue l'impression d'artificialité et grâce au premier contact l'échange gagne en réalité, nous avons décidé de faire un état de lieu de la question de l'image de l'enseignant tout en examinant divers repères majeurs qui véhiculent. Il n'en reste pas moins qu'une fois le microphone s'active lors de la classe en ligne, cela fait office de présence de l'enseignant sous forme de manifestation d'audio, mais quand la caméra est allumée, l'image diffusée cumule d'autres avantages qu'elle en a l'air.

Dejean et al. (2010) explorent les dynamiques interactionnelles dans des dispositifs didactiques par visioconférence, soulignant que les indices mimo-gestuels jouent un rôle crucial dans le bon déroulement des échanges. Comme le souligne Young (2008 : 101), outre les compétences linguistiques, la régulation de l'échange doit être envisagée à travers la compétence interactionnelle et sous un angle praxéologique, impliquant la capacité à mobiliser mutuellement les ressources spécifiques à une interaction donnée. Ainsi, l'image de l'enseignant, en tant qu'élément polyvalent, ajuste de front ces dimensions à l'écran et peut susciter des interventions réactionnelles tout en donnant sens aux échanges dans un environnement de plus en plus interconnecté.

Cicurel (2011) souligne que les interactions en classe de langue constituent des échanges synchrones en face-à-face. Alvarez et Degache (2009) apprécient le côté oral en lui accordant un degré d'engagement interactionnel fort. Bayona Soto Angela Patricia et al. (2010) ont constaté que c'est très commun de ressentir une communication pauvre dans les environnements virtuels basés uniquement sur la communication textuelle, dépourvus des signaux visuels présents dans un cours traditionnel. C'est ainsi, notre réflexion se tourne davantage vers l'aspect oral plutôt que l'écrit. Par ailleurs, on apprend appui sur la présence de l'image de l'enseignant car, selon Wolcott (1995), le manque de canal visuel atténue l'interaction. Dans la même ligne, Barlund (1970 : 67) affirme que les humains sont accoutumés à s'observer réciproquement à travers leurs expressions faciales et gestuelles. Le partage d'image, tout comme les mots parlants permet d'intégrer divers stimuli comportementaux qui suscite la motivation et l'attention auprès des apprenants et grâce à cette visualisation, l'enseignant atteint à racheter son absence. Sous l'idée de Cosnier (1977), le visage véhicule des connotations affectives essentielles pour les interactions. Un autre aperçu défini par Dalloz (2002, cité par Berger, 2015) souligne que l'écran est conçu pour interagir avec autrui tout

en suscitant des émotions. En effet, la dimension émotionnelle des échanges a été largement fait l'objet d'études de Dindia (2002) ainsi que Haidt et Keltner (1999), qui confirment que l'expression des émotions est essentielle pour réguler et construire les interactions humaines.

En nous appuyant sur la revue approfondie de la littérature existante, nous avons décidé de faire le point sur le rôle de l'image visio de l'enseignant dans le développement de l'interaction orale des apprenants de FLE en Iran. D'après ce qui s'ensuit, nous n'avons pas manqué de faire valoir l'ampleur des efforts fournis par les spécialistes du domaine, notamment Annie Jézégou, Marion Tellier et Nicolas Guichon, qui nous acheminent à mieux traiter la question de l'interaction orale sous l'égide du partage de l'image visio de l'enseignant, un enjeu toujours d'actualité.

## 2. Cadre théorique

Dans le cadre à distance, certains enseignants optent pour des cours hors ligne ou sont contraints de dispenser des cours en temps réel. Des fois, ils sous-estiment l'incidence cruciale de leur image sur la dynamique des interactions orales. Develotte et al. (2011) ont judicieusement qualifié cette dynamique de « face à face distanciel », mettant en lumière l'importance de l'image de l'enseignant dans les cours en ligne. D'autres collocations sémantiques telles que « échange/conversation visiophonique », « face à face en ligne » et « téléprésence » soulignent également cette nécessité, car, une fois l'image affichée à l'écran, celle-ci permet aux interlocuteurs de percevoir des signes interpersonnels, comme les codes visuels et gestuels, facilitant ainsi l'initiation et le maintien des échanges. N'étant pas exclure de dire qu'en diffusant son image, l'enseignant entreprend de simuler une atmosphère de classe réelle, intégrant des composants paralangagiers<sup>4</sup> qui renforcent le sentiment de présence à distance. Mais comment préserver l'interaction lorsque les apprenants sont à distance ? une question qui intéresse certains chercheurs notamment Annie Jézégou qui a mené ses travaux majoritairement sur le développement du concept de présence à distance Elle

---

<sup>4</sup> Selon le *CNRTL* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale), le **paralangage**, désigne les moyens auxiliaires de la parole qui ajoutent à la valeur communicative du message parlé et parfois y suppléent : gestes, regard, mimique, expression de la physionomie, etc. (Morf. *Philos.* 1980).

l'identifie synthétiquement en lui attribuant trois dimensions majeures en e-formation : la présence socio-affective, socio-cognitive et pédagogique. En effet, selon ses travaux (2012), la présence de l'enseignant dans les transactions communicationnelles médiatisées contribue à favoriser un climat d'empathie et à concrétiser une proximité ressentie tout en réduisant la distance physique et psychologique entre les pairs. Il s'ensuit que l'isolement sera éliminé à mesure que la présence à distance s'accroît. D'un point de vue gestuel, Marion Tellier (2008) souligne que les gestes pratiqués durant les cours, éviteront à l'enseignant de devoir traduire incessamment en langue maternelle pour se faire comprendre. Cela facilite la transmission du message sans recourir systématiquement à la parole directe. Elle affirme d'ailleurs que les gestes deviennent compréhensibles au cas où ils seraient manifestés visuellement. Lorsque l'image est partagée à l'écran, l'arrière-plan et le visage de l'enseignant, accompagnés des gestes corporels et faciaux, font surface aux yeux des participants. En outre, certains gestes sont souvent qualifiés de coverbaux qui substituent ou renforcent le discours verbal par des messages visuels. La vue, un véritable moyen de relation directe entre signifiant et signifié, vise à créer un code spécifique qui s'installe en classe. De surcroît, Guichon (2017) a déployé une vision sémiotique de l'image et démontre que la distance entre l'enseignant et la webcam, les variations de proximité avec l'écran (position penchée, à mi-distance, penchée en arrière), ainsi que la qualité et la perceptibilité des expressions faciales influencent la transmission d'effets sémantiques particulièrement importants dans la relation psychoaffective établie avec les apprenants. Selon lui, l'image transmise par la webcam semble simplifier les interactions en ligne tout en créant un sentiment de co-présence (Guichon et Cohen, 2014). À l'instar de Guichon (2013), le fait d'allumer la webcam constitue une fête visuelle qui signale le véritable début de l'interaction et converge l'attention des regards jusqu'à la fin de l'échange, même si d'autres canaux (microphone, clavardage) ont été préalablement activés. Guichon a distingué les parties du visage parmi lesquelles, il insiste sur l'effet dominant du regard dans le visage, qui aborde la dimension psychoaffective enrichissante incitant l'émotion des parties prenantes à se mettre en interaction orale.

En fin de compte, après avoir eu un aperçu de ces perspectives théoriques, nous faisons avancer le cadre de notre étude en nous inspirant des contributions de Marion Tellier (2008), Nicolas Guichon (2013) et d'Annie Jézégou (2012) qui ont consacré une part significative de leur recherche à explorer l'importance des facteurs influençant la présence à distance pour communiquer les attentes dans les échanges oraux distanciel. Leur théorie nous dispose également d'une gamme de

sources à bien identifier les variantes qui favorisent l'amélioration de l'interaction orale, ce qui s'avère bel et bien salutaire pour construire notre itinéraire de recherche ainsi que notre cadre d'analyse.

### 3. Méthodologie de recherche

Pour réaliser cette étude, nous avons adopté une méthodologie de recherche mixte, à savoir une combinaison de méthodes qualitative et quantitative. Étant donné qu'on part de connaissances pour en tirer l'expérience, nous avons bénéficié de l'approche hypothético-déductive, qui constitue la charpente principale de notre méthode. Quant à l'échantillonnage, il est sélectionné parmi les enseignants ayant l'expérience saisissable de donner des cours en ligne. La mise en pratique de méthode est conduite à l'institut de langue Nazdiktar qui jouit d'une réputation remarquable dans l'enseignement des langues étrangères entre autres le français. Vu la nouveauté de cette démarche qui risque de bouleverser la régie des cours, nous avons organisé une entrevue préalable avec la superviseure ainsi que les enseignantes déjà choisies par voie aléatoire pour que nous puissions toucher à tous les aspects de la réalisation de l'enquête. De ce fait, 5 cours du FLE destinés à un intervalle entre le niveau A2 (niveau intermédiaire ou de suivre) et le niveau B1 (niveau seuil) ont été sélectionnés pendant une session composée de 10 séances débutée en été 2024 et assurée par la plateforme Google Meet. Si l'on se réfère au *Cadre*, l'évaluation de la fluidité de la production orale chez les apprenants de niveau A1, souvent caractérisés par une certaine hésitation à prendre la parole, s'avère particulièrement complexe. Ce critère sera moins sanctionné qu'à partir des niveaux A2 et B1. En s'appuyant sur la grille d'auto-évaluation du CECR du Conseil de l'Europe (2001, Éditions Didier), l'interaction orale au niveau A2 se caractérise par la capacité des apprenants à accomplir des tâches simples et répétitives, demandant un échange direct d'informations. Ils sont également en mesure de prendre part à de très brefs échanges sociaux. Pour le niveau B1, ils peuvent faire face à la plupart des situations susceptibles de s'engager, sans préparation préalable et avec assurance, à des conversations, à condition que celles-ci portent sur des thèmes familiers ou d'intérêt personnel, ou qui leur semblent pertinents. De surcroît, après avoir consulté les enseignants de procéder à un diagnostic concernant le niveau langagier définitif des apprenants, ils avaient l'intime conviction que leur cours adressait principalement aux

participants situés dans l'intervalle de ces deux niveaux lesdits. D'ailleurs, un total de 32 apprenants a été positionné pour participer à l'expérimentation de la procédure en question.

Sur ce point, il est attendu que les apprenants de ce niveau, malgré les disparités en matière de compétences linguistiques, parviennent à établir des interactions, étant donné qu'ils ont acquis une connaissance langagière suffisante. Sans conteste, ce qui permet de mieux les évaluer à cet égard.

En mettant un guide pédagogique à la disposition des enseignantes impliquées dans lequel nous avons défini minutieusement les étapes à suivre, nous leur avons exigés de dispenser leur cours en adoptant trois types de présentations distinctes : 1. la présence normale, 2. la présence suivie des facteurs mimo-gestuels accentués et accompagnée de regard protensif à l'écran 3. la présence sans intervention visuelle, caractérisée par la désactivation de la caméra.

Qui plus est, cette méthode est mise en pratique pendant un semestre composé de 10 séances assurées par la plateforme Google Meet. À part la première séance qui est dirigée pour faire connaissance mutuellement, les trois types de présence signalés sont divisés chacun en 3 séances d'affilée, au total 9 ( $9 = 3 + 3 + 3$ ). En définitive, 45 ( $9 \times 5$ ) séances sont assurées par le règlement conceptuel requis. Suite à l'entretien effectué concernant la désactivation de la caméra, les enseignants nous ont prévenus sur l'éventuel risque d'abandonner les cours de la part des apprenants, c'est pourquoi nous avons décidé de garder la pratique de cette section, mais en nombre plus limité. Néanmoins, nous sommes parvenus à faire un choix équitable concernant les trois modalités de présence de l'enseignant tout au long d'un semestre en temps réel. Les conditions mises à l'épreuve et le manuel pédagogique sont définis pareillement et tous les apprenants y sont logés à la même enseigne. Indépendamment du thème choisi, le niveau d'interaction orale des apprenants a été évalué à travers une activité de production orale. Cette analyse intègre l'effet causé par l'image visio de l'enseignant, qui mobilise en évidence le degré de cette interaction. Les apprenants face à la présence normale constituent le groupe de témoin et ceux qui se trouvent devant la caméra désactivée et la présence accentuée par les gestes somatiques et faciales sont qualifiés comme groupe de contrôle. Cette procédure qui passe totalement en mode virtuel synchrone comprend deux pistes principales : 1. gérer des cours selon les trois façons de présentation ; 2. élaborer le questionnaire à l'attention des apprenants et l'analyse de leur témoignage qui en résulte. Tel qu'observatrice, la chercheuse est qualifiée non participante durant ces séances

Dans le cadre de notre enquête de terrain, les enseignantes sont amenées à faire une sorte de théâtralisation pédagogique étant conçue comme une nouvelle expérience même pour les apprenants engagés. Nous avons également élaboré un questionnaire composé de 21 questions de type Likert (voir annexe), administré aux apprenants afin d'analyser leur retour d'expérience concernant l'impact de l'image de leur enseignante sur l'interaction orale et le type de réaction communicationnelle qu'ils sont enclins à partager.

Les questions ont été choisies de façon qu'elles puissent mener notre recherche à des réponses aux questions initialement posées d'une part, et de permettre aux apprenants participants de s'exprimer librement au sujet concerné, d'une autre part. Les séances enregistrées nous fournissent une source invoquée en vue de pouvoir les analyser d'une manière minutieuse et faire un syllogisme avec les données documentaires recueillies du questionnaire rempli par les apprenants. Pour faire simple, l'expérience des apprenants sera examinée en relation avec trois modalités distinctes de présence de l'enseignant. Dans ce contexte, l'image visio, en tant que principal médium d'artefact de communication, objective l'ambiance du cyberspace, tout en suggérant la présence à distance et sollicite le degré de motivation et d'engagement des apprenants pour améliorer des interactions orales. Cette assertion sera analysée avec attention rigoureuse sur la base du cadre méthodologique définitif.

### **3.1. Approches suivies et procédures de collecte de données**

Notre méthodologie d'analyse repose, de prime abord, sur l'approche qualitative, suivie de l'analyse quantitative des données. Le premier provient de l'observation que nous avons effectuée pendant les séances animées par les enseignantes et du niveau d'interaction orale des apprenants qui en résulte. Bien que cette partie soit conçue à partir d'une perspective subjective du chercheur, nous avons entrepris de structurer notre analyse en nous basant sur les grilles d'évaluation préétablies par des spécialistes du domaine. Ce qui atteste la validité interne de cette étape. Cette approche offre un accès à un contexte multimodal, intégrant une gamme de codes sémiotiques variés qui participent à la construction du sens au sein d'une interaction et qui peut se prêter ainsi à une analyse approfondie. L'échantillon des variantes multimodales présentées ci-après illustre, par exemple, comment différents modules manipulés sont déployés par les tutrices à travers le degré visuel, leurs mimiques faciales et l'utilisation de gestes conversationnels. Nous observons également certains de ces codes qui sont appropriés dans d'autres modalités par les apprenants.

Quant à l'analyse quantitative, après avoir achevé le semestre concerné, nous avons convoqué les apprenants à conclure leur point de vue sur les variables ayant suscité plus de motivation à s'engager dans l'interaction orale. Ces deux analyses portant sur l'impact de l'image visio de l'enseignant sur le développement de l'interaction orale, nous ont permis, dans un premier temps, d'identifier l'importance accordée à chacun des modules partagés dans l'amélioration des productions des apprenants.

Nous avons vérifié et catégorisé les résultats observés relatifs aux comportements des enseignants selon le guide pédagogique déjà mis à leur service, ainsi que les facteurs mobilisant la motivation et l'engagement de ces apprenants tout au long de chaque séance du cours observé. Comme signalé précédemment, 45 séances sont organisées conformément au règlement établi, réparties en 9 séances distinctes pour chaque enseignante. Étant donné que chacune des trois séances liées à chaque présence est dispensée par une seule enseignante durant un semestre, nous avons donc analysé minutieusement une séance de chaque présence d'une durée approximative de 2 heures, totalisant ainsi 15 séances.

En ce qui concerne l'analyse quantitative, après avoir passé la section qualitative, les données recueillies confrontées aux catégories nominales suite au questionnaire, ont été calculées et évaluées par le logiciel statistique SPSS. La communauté générale des participants est constituée de 32 apprenants, parmi lesquels 30 d'entre eux parviennent à remplir le questionnaire. Nous avons également déterminé le type de l'interaction utilisé durant ces séances et dans les discours des apprenants. Nous avons ensuite détecté le type de présence qui suscite chez eux le plus fort sentiment de présence à distance. Les résultats issus de l'analyse quantitative et tous les constats réalisés au cours de ce processus, nous ont orientés à faire un syllogisme approfondi avec ceux de l'analyse qualitative. Cette dernière a été effectuée à partir de l'observation non participante qui nous a permis de mieux comprendre les exigences des apprenants à l'égard des facteurs liés à l'image de l'enseignant une fois qu'elle vision sur l'écran.

## 4. Résultat

D'après les déclarations des didacticiens précédemment évoquées, l'interaction orale est mieux optimisée dans le contexte où les facteurs psychoaffectifs sont le plus efficacement pris en charge par les enseignants. À la lumière de cette observation, nous nous interrogeons l'impact de l'image visio de l'enseignant sur le développement de l'interaction orale chez les apprenants iraniens du FLE. L'analyse a été effectuée d'abord en s'appuyant sur deux schémas, à savoir macro et micro analytiques, concernant les critères relevés selon chaque séquence de présence durant les cours observés et une grille d'évaluation où nous avons repéré le type de l'interaction au sein des groupes d'apprenants, relatif à chaque démonstration réalisée par l'enseignant sur l'écran.

### 4.1. Analyse des données qualitatives

Les critères en mesure	Type de présence		
	Présence Normale (Audiovisuel modéré) (P1)	Présence avec la caméra désactivée (Audioconférence- Pas d'intervention de l'image visio) (P2)	Présence centrée sur les modalités mimo-gesto- visuelles accentuées (P3)
Quantité et fréquence des gestes corporels aperçus par caméra	188	0	234
Quantité et fréquence des expressions faciales	318	0	435
Posture (distanciation/ rapprochement de la caméra)	Se positionner à une distance modérée et fixe	Impossible de détecter	Rapprochement de la caméra
Intensité du regard orientée vers l'écran (la durée de prolongation)	254 min = 4 h et 23 min Moyenne :50.8 min Le temps a été arrondi à la minute près	Impossible de détecter	365 min = 6 h et 083 min Moyenne :73 min Le temps a été arrondi à la minute près
Nombre de rétroaction mimo- gestuelles	105	Impossible de détecter	208
Qualité de la voix (Monotone, articulée et forte) comme élément corverbal	Flux vocal normal sans avoir beaucoup de sinuosité	Flux vocal plus fort, avec plus de pause, de répétition, monotonie	Flux vocal fort et satisfaisant
Direction du regard (regard caméra, écran, hors écran)	Regard écran parfois orienté périphérique vers le livre, l'autre écran, son téléphone etc.	Impossible de détecter	Regard écran

**Tableau 1** : Schéma macro-analytique des modules déployés en fonction du type de présence de l'enseignant

Le tableau 1 illustre la fréquence des modules mimo-gestuels, le positionnement de l'enseignante vis-à-vis de l'écran, l'alignement et intensité de son regard, la qualité de la voix ainsi que le nombre de rétroactions produites qu'elle a suscitées face en réponse aux interventions des apprenants par rapport à leur type de présence diffusée.

Pour chaque item étudié, nous avons consolidé notre observation également par des données quantitatives et une évaluation qualitative transcrite. Par ailleurs, le dénombrement des facteurs gestuels a été réalisé selon les différentes dimensions gestuelles catégorisées par McNeill (1992), à savoir les gestes iconiques, métaphoriques, déictiques, de battements et d'emblème. Les signes d'approbation ou de désaccord, ainsi que les expressions telles que le sourire, le rire, ou encore le froncement des lèvres, du front, des sourcils, constituent la composante d'expression faciale basant sur FACS (Facial Action Coding System), élaboré par Paul Ekman et Wallace Friesen en 1978. Ce système permet d'analyser les mouvements du visage, offrant ainsi une compréhension approfondie des émotions humaines et de leur communication non verbale.

Il est crucial de souligner que cette classification repose sur l'analyse exhaustive des 15 séances observées. Grâce à cette dernière, nous avons également réussi à diagnostiquer les différents types de régie des cours. Les exemples illustrant chaque type de présence dans ce tableau sont extraits du corpus d'étude. Comme démontré évidemment, les cours enrichis par des gestes somatiques et des expressions faciales présentent de loin, une valeur plus significative à l'étayage de l'interaction orale que les deux autres types de présence. La posture et la direction du regard sont deux modalités déjà requises pour les enseignants. Tandis que la qualité vocale est prépondérante dans le cadre des audioconférences, l'absence d'éléments visuels pourrait restreindre notre analyse en omettant d'autres variables pertinentes. Vu cette désactivation, la tutrice est amenée à compenser cette lacune ; ce qui justifie la dominance du flux vocal dans cette partie.

Liste des enseignantes	Présence Normale Audiovisuel modéré (P1)		Présence avec la caméra désactivée (Audioconférence- Pas d'intervention de l'image visio) (P2)		Présence centrée sur les modalités mimo-gesto-visuelles accentuées (P3)	
	Dominance du canal (geste, visage, mimique)	Degré visuel	Dominance du canal (geste, visage, mimique)	Degré visuel	Dominance du canal (geste, visage, mimique)	Degré visuel
Tutrice 1	Mimique-visage	2,3,>1,4	Non détectée	0	Geste-mimique-visage	3>1,4
Tutrice 2	Geste	3>1,4	Non détectée	0	Geste-visage	3>1,4
Tutrice 3	Mimique-visage	3>4	Non détectée	0	Mimique-visage	3>4
Tutrice 4	Geste	2>1,3,4	Non détectée	0	Mimique-visage	3>4,2,1
Tutrice 5	Mimique-visage	3>2,4	Non détectée	0	Mimique-visage	3>4,2

**Tableau 2** : Schéma micro-analytique des indices et le degré visuel en fonction du type de présence de l'enseignant

Dans le tableau présenté, nous avons déterminé la dominance du canal de communication transmis par les enseignantes au cours de chaque séquence pédagogique dispensée. Ce schéma nous permet d'affirmer avec prudence que, la régie des cours en termes de partage des expressions faciales dans le cadre accentué est plus marquée que celle de la modalité normale. Ce qui rend impossible de détecter cette dynamique dans le module dépourvu de caméra. Notre perception du degré d'engagement visuel s'inspire des travaux de Caroline Vincent (2012) qui a catégorisé comme suivant :

Degré 0 : Le tuteur est hors du champ de la caméra, ou le canal vidéo est inutilisable.

Degré 1 : Le tuteur ne dirige pas son regard vers l'écran de l'ordinateur.

Degré 2 : Le regard du tuteur se porte sur l'écran d'ordinateur où la fenêtre vidéo est affichée.

Degré 3 : Le tuteur observe la fenêtre vidéo sur l'écran et, de plus, son visage est expressif et/ou il fait des gestes.

Degré 4 : Le tuteur fixe directement la caméra, donnant l'impression à son interlocuteur qu'il est regardé dans les yeux.

Étant donné la variété fournie de chaque degré par chacune de ces tutrices, il convient de signaler qu'avec une légère supériorité, la modalité de visioconférence accentuée gagne cette étape. Il va sans dire, ces enseignantes ont respecté les directives pédagogiques et les démarches à suivre établies lors de la troisième présence, ce qui a contribué à l'efficacité de leur enseignement.

Liste des Groupes des Apprenants	Présence Normale Audiovisuel modéré			Présence avec la caméra désactivée (Audioconférence- Pas d'intervention de l'image visio)			Présence centrée sur les modalités mimo-gesto-visuelles		
	Rétroaction audio	Rétroaction visuelle	Rétroaction par fenêtre clavardage	Rétroaction audio	Rétroaction visuelle	Rétroaction par fenêtre clavardage	Rétroaction audio	Rétroaction visuelle	Rétroaction par fenêtre clavardage
<b>G 1</b>	+	+	-	+	-	+	+	+	-
<b>G 2</b>	+	+	+	+	-	+	+	+	-
<b>G 3</b>	+	+	+	+	-	+	+	+	+
<b>G 4</b>	+	+	-	+	-	-	+	+	-
<b>G 5</b>	+	+	+	+	-	+	+	+	-

**Tableau 3** : Grille d'évaluation de type de l'interaction effectuée selon chaque séquence

À la suite des analyses des modules aperçus et de la manipulation des variables visuelles selon chaque type de présence, nous avons constaté que la façon dont l'apprenant réagit diffère en fonction de chaque présence. Les résultats, synthétisés dans le tableau 3, fournissent l'idée que lors de la première et de la deuxième présence, les apprenants sont plus enclins à interagir sous l'égide des dispositifs numériques écrits. En revanche, la rétroaction audio-visuelle est davantage mobilisée dans la troisième présence où les apprenants semblent plus motivés à s'engager oralement. S'y ajoute une nuance importante ; Hormis un cas, au cours de la troisième modalité de présence, les apprenants ne se sont pas appuyés sur le dispositif écrit ; contrairement à ce qui a été révélé dans la première et la deuxième modalité, où sa pratique était plus courante.

#### **4.2. Analyse des données quantitatives**

La communauté d'échantillonnage de cette section se compose de 32 apprenants, classés aux niveaux A2-B1, qui ont fait preuve de leur point de vue, en remplissant un questionnaire qui mesure leur rétroaction face à trois modalités distinctes de présence de leur enseignante durant l'apprentissage du français langue étrangère, et ce, au cours d'un semestre comprenant 9 séances. En recourant à un test d'alpha de Cronbach, le coefficient d'alpha basé sur des éléments standardisés a été de 0.653, affichant un pourcentage d'un niveau de validité jugé acceptable. De plus, le test de corrélation de Pearson a montré des indices variant entre 0,804 et 1, confirmant ainsi une fidélité satisfaisante du questionnaire. Chaque type est analysé en tenant compte des facteurs associés, visant à évaluer leur impact sur l'amélioration de l'interaction orale des

participants. Les questionnaires ont été diffusés auprès des apprenants par le biais d'un hyperlien. À la suite de la collecte des réponses, un total de 30 questionnaires a été dûment complété. Les données recueillies ont ensuite été soumises à une analyse approfondie à l'aide du logiciel SPSS.

#### 4.2.1 Étude quantitative sur l'identification des facteurs déterminants dans l'amélioration de l'interaction orale

Selon le résultat obtenu, 19 apprenants sur 30 ont approuvé le sentiment d'isolement dans les cours de type en ligne. Ce qui dépasse même celui de type hors ligne que se place en deuxième position.

	En ligne	Présentiel	Hybride	Hors ligne
Fréquence	19	2	1	8
Pourcentage	63.3	6.7	3.3	26.7

**Tableau 4** : Perception des apprenants concernant le sentiment d'isolement

En recourant aux analyse des questions 4,7,8,12,16 et 21 qui se focalisent sur la mesure des facteurs clés relatif à l'amélioration de l'interaction oral, le tableau ci-dessous récapitule la vision des apprenants face à trois présence vécues en temps réel.

Objet interrogé	Pourcentage valide (P1)	Pourcentage valide (P2)	Pourcentage valide (P3)
Valide *Susciter davantage le sentiment de la présence à distance	33.3	3.3	63.3
*Se sentir insouciant à se mettre en l'interaction orale	13.3	10.0	56.7

**Tableau 5** : Perception des apprenants sur la contribution de l'interaction orale selon chaque séquence

Les résultats du tableau révèlent que le troisième type de présence de l'enseignante suscite le sentiment de présence chez 63.3% des apprenants ; 56.7 % d'entre eux se sentent plus sereins à l'idée de s'intervenir en interactions orales.

	Canal écrit	Canal audio-visuel accompagné des gestes corporelles et faciales	élaboration des contenus propices partagés à l'écran	Utilisation du tableau numérique interactif
Fréquence	2	21	6	1
Pourcentage cumulé	6.7	70.0	20.0	3.3

**Tableau 6** : Module le plus approprié pour mieux saisir l'intention de l'enseignante

Ce tableau illustre les modules permettant aux apprenants de mieux appréhender l'intention de l'enseignante, révélant que 70 % d'entre eux estiment que le canal audio-visuel, enrichi par des gestes corporels et faciaux, facilite cet accès, tandis que l'importance accordée à la qualité des contenus élaborés (20 %) et à l'utilisation du tableau numérique interactif (3,3 %) demeure marginale, ce qui met en évidence le rôle prépondérant des éléments visuels et gestuels dans le développement de l'interaction orale.

	Activation de microphone et commencer à parler	Activation de webcam et de microphone et commencer à parler	Échange tapuscrit
Fréquence	4	26	0
Pourcentage cumulé	13.3	86.7	0.0

**Tableau 7** : Dispositif le plus approprié pour s'engager dans l'interaction orale

Représentant 86,7% des réponses, les données indiquent que l'activation simultanée du microphone et de la webcam est perçue par les apprenants en termes des dispositifs les plus convenables pour interagir de manière audiovisuelle. En revanche, l'échange tapuscrit n'a reçu aucune mention, ainsi que l'échange auditif qui est considéré moins adéquat.

#### 4.2.2 Étude quantitative sur l'impact des facteurs liés à l'image visio de l'enseignant

En recourant aux analyses des questions 5,6,10,13 et 14 qui se focalisent sur la mesure des facteurs clés relatifs à l'impact de l'image de l'enseignant sur l'écran, le tableau ci-dessous récapitule la vision des apprenants sur les stimuli affectant la motivation et l'engagement ressentis face aux trois modalités de présence vécues en temps réel.

	Moyennement	Très efficace
Fréquence	2	28
Pourcentage cumulé	6.7	93.3

**Tableau 8** : Le grade attribué à l'impact de l'image visio sur la motivation

D'après ce tableau : 93,3% des apprenants considèrent que l'image visio a un impact très efficace sur leur motivation. De plus, 6,7% la jugent moyenne. Cela suggère une perception largement positive de l'importance de la présence visuelle dans le cadre éducatif.

	Partiellement	De manière moyenne	De manière satisfaisante	De manière remarquable
Fréquence	1	2	10	17
Pourcentage cumulé	3.3	6.7	33.3	56.7

**Tableau 9** : Le grade attribué à l'impact de l'image visio sur l'engagement

Les résultats montrent que 56,7% des répondants ont attribué le grade de "remarquable" pour l'image visio qui est le facteur le plus influent sur leur engagement. De plus, les autres évaluations ont reçu moins d'attention, avec respectivement 3,3%, 6,7% et 33,3%. Ces résultats soulignent l'importance accordée à l'image partagée de l'enseignant sur l'écran dans le maintien de l'engagement des apprenants.

#### 4.2.3 Étude quantitative sur l'identification des facteurs influençant l'optimisation de la présence à distance

En recourant aux analyses des questions 11,15,17 et 18 se focalisant sur la mesure des facteurs clés liés aux modules accentuant la présence à distance, le tableau ci-dessous récapitule la vision des apprenants face à ces stimuli qui optimisent la sensation accrue de la présence dans l'apprentissage à distance.

	Relation visuelle	Relation auditive	Choix de lieu	Type de méthode planifiée
Fréquence	20	1	2	7
Pourcentage cumulé	66.7	3.3	6.7	23.3

**Tableau 10** : Stimulus permettant à actualiser l'ambiance virtuelle des cours en ligne

Ce tableau analyse comment la relation visuelle avec un soutien de 66,7% contribue à approcher de l'ambiance virtuelle des cours en ligne par rapport à celle des cours en présentiel, suggérant ainsi que cette dimension prévaut sur les interactions auditives (3,3%) et le cadre physique dans lequel se trouve l'enseignant, avec seulement 6,7%.

	Regard	Gestes corporels	Méthode choisie
Fréquence	17	9	4
Pourcentage cumulé	56.7	30.0	13.3

**Tableau 11** : Influence des éléments qui suscitent l'empathie et la psychoaffectivité

À la suite de l'importance accordée aux éléments mimo-gestuels qui participent à la compréhension, d'après ce tableau, le regard est considéré par 17 apprenants comme le stimulus le plus efficace, mettant ainsi en lumière la reconnaissance significative de l'impact du regard de l'enseignant et des gestes corporels pour établir une connexion d'empathie, éléments essentiels à la création d'une atmosphère d'apprentissage engageante et inclusive.

Le test de Khi-deux (ou Chi-carré) est un outil statistique utilisé pour déterminer s'il existe une association significative entre deux variables catégorielles. Il permet de comparer les fréquences observées dans un échantillon avec les fréquences attendues sous l'hypothèse nulle, qui stipule qu'il n'y a pas de relation entre les variables. En analysant ces différences, le test de Khi-deux aide

à évaluer si les variations observées sont dues au hasard ou à des facteurs sous-jacents, facilitant ainsi l'interprétation des données dans divers domaines de recherche

Afin de comparer les fréquences observées entre les sous-items sélectionnés par les participants en vue d'établir une signification statistique, nous avons opté pour appliquer le test de Khi-deux pour les questions 11 et 15, ce qui permet d'évaluer si les variations constatées sont attribuables au hasard ou à des facteurs sous-jacents. Par ailleurs, pour déterminer si au moins un groupe diffère significativement des autres et mesurer la relation de différences de médianes entre trois groupes ou plus lorsque les données sont appariées ou répétées, nous avons bénéficié du test non paramétrique de Friedman pour le reste des questions qui sont totalement dénoncées par le signe Q dans le tableau ci-après :

Test de Friedman (non paramétrique)		Test de khi-deux	
Q11, Q15		Q1,Q2,Q3,Q4,Q5,Q6,Q8,Q10,Q13,Q14,Q16...Q21	
N	30	N	30
Sig. asymptotique	.000	Sig. asymptotique	.000, .000, .000, .000, .000, .000, .000, .000, .000, .028, .000, .001, .014, .000, .000, .001, .000

**Tableau 12** : Analyse avancée des relations catégorielles entre variables par les tests statistiques

Selon l'extraction des 30 données issues des tests statistiques susmentionnés, on se rend compte que si la valeur de Sig. asymptotique est inférieure à 0,05, cela fait preuve d'une signification remarquable entre les variables mesurées des questions. Une constatation qui est clairement corroborée dans notre cas d'analyse.

## 5. Discussion

Dans le contexte de l'enseignement en ligne, on assiste au paradigme de l'interaction centrée sur l'espace virtuel, basculant la relation de médiatisation et nous incitant à envisager une vision renouvelée vers les stratégies pédagogiques. La virtualisation des cours a engendré un déficit d'interaction orale chez les apprenants, en raison de l'absence de présence physique simultanée et de la motivation réduite dans cet environnement. Ce phénomène les pousse souvent à privilégier les échanges écrits au détriment des interactions orales.

Dans cette étude, nous avons constaté que l'image visio de l'enseignant en tant que code visuel permet à l'étayage de l'interaction orale. Etant donné l'essor actuel de ce mode d'enseignement, nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative des interactions orales tenant lieu dans l'espace synchrone destiné à la discussion, en soumettant l'efficacité de l'image partagée de l'enseignant sur l'écran dans l'amélioration de l'interaction orale des apprenants.

Les résultats démontrent que voir l'image de l'enseignant teneur des éléments mimo-gestuels accentués et regard protensif (degré 3, indiqué dans le tableau 2) est directement corrélé à l'amplification de l'engagement des apprenants à prendre part à l'interaction orale. En d'autres termes, les apprenants se montrent plus performants et motivés face à ceux qui ont expérimenté la présence normale ou par rapport à ceux qui n'ont pas bénéficié d'une telle intervention visuelle. Bien que les retours actionnels n'aient pas varié notablement entre la présence normale et celle enrichie par les éléments mimo-visio-gestuel, les apprenants dans ce dernier cas étaient plus enclins à gérer leur intervention par voie audiovisuelle plutôt qu'écrite. C'est la présence de l'image visio qui a catalysé la motivation et mobilisé l'engagement des apprenants à se lancer en interaction orale. Le constat qui est déjà soutenu par Patricia et al. (2010), qui affirme le poids informatif et considérable des échanges oraux et qualifie la communication textuelle comme une forme d'échange moins fructueuse. Par ailleurs, notre analyse issue de la perception des apprenants permet d'extraire qu'ils sont arrivés à mieux saisir l'intention de l'enseignante ainsi que le sentiment de présence grâce à la troisième présence, en qualifiant l'image visio de l'enseignant étant un élément très efficace qui contribue à resserrer les liens communicatifs (tableaux 5,6,8). De surcroît, la détection des éléments visuels, loin de viser l'incompréhension, facilite considérablement la compréhension mutuelle.

Les contributions de Develotte et Mangenot (2010) et Mondada (2017) vont dans le même ordre d'idée que la reconnaissance des indices observables fournit un climat motivationnel propice à l'apprentissage. À titre d'illustration, dans la troisième modalité de présence (P3), les apprenants sont parvenus plus clairement à mieux appréhender l'intention de leur enseignante une fois qu'elle produisait des mimiques faciales considérablement fortes ayant le message que quelque chose ne fonctionne pas pour elle de la part de son apprenant. S'y ajoute qu'en voyant les signes d'approbation ou de désaccord de son enseignante, les apprenants ont éprouvé une motivation redoublée à maintenir l'interaction. Ce qui témoigne du développement de leur propension à

s'engager dans l'interaction orale. Reste à souligner que plus de la moitié des apprenants prennent en compte que la visualisation de l'enseignante sur l'écran comme un stimulus essentiel permet de dynamiser l'ambiance virtuelle et susciter l'empathie et la psychoaffectivité au sein des cours en ligne. Ainsi, nos apports s'accordent avec ceux de recherches antérieures exercées comme celui de Wolcotte (1995), Guichon et Cohen (2014), selon lesquels le médium visuel comme la webcam en provoquant le sentiment de coprésence, atténue le sentiment d'isolement et permet d'actualiser l'espace virtuel tout en élargissant l'interaction orale.

Notre étude reflète le point que les dispositifs audiovisuels semblent faciliter l'engagement des apprenants à se mettre en interaction orale, mais nous pouvons toutefois constater que certains demeurent quasi réticents à agir oralement dû au manque du canal visuel. Ce qui équivaut à la difficulté persistante et augmente l'écart avec son enseignant pour les apprenants qui sont démunis de le/la voir sur l'écran.

Toutefois, le sujet traité fait allusion à une question débattue qui engage l'enseignant à être plus sur ses gardes afin d'éviter une approche passive consistante et de contenter à délivrer son cours sans interaction significative une fois qu'il dispense le cours en ligne. En effet, au-delà des profils professionnels, il devrait veiller à se libérer d'être léthargique et accorder la priorité à son degré visuel et les gestes qu'il produit durant les cours pour optimiser la meilleure condition d'apprentissage et inciter davantage la motivation chez ses apprenants. Cela leur permettra ainsi de se sentir dans un cadre favorable censé proche du réel et propice aux interactions orales.

## 6. Conclusion

La montée en puissance de l'enseignement en ligne a conduit à un constat préoccupant : les apprenants éprouvent un sentiment d'isolement, ce qui entrave leur capacité à s'engager dans des interactions orales. Ce phénomène est exacerbé par la facilité d'accès aux ressources disponibles, qui freinent leur développement de compétences communicatives. Selon Jésgou (2012), pour réduire la distance perçue dans l'apprentissage à distance, il est impératif d'atténuer le sentiment d'isolement. L'efficacité d'une stratégie visant à diminuer cette distance tout en favorisant l'interaction orale chez les apprenants de français langue étrangère (FLE) paraît incontestable. Voir l'image de l'enseignant sur l'écran teneur des facteurs mimo-gestuels, peut compenser l'absence

physique et remplacer la médiatisation par la médiation. En s'appuyant sur les assises théoriques de Nicolas Guichon (2013) et Marion Tellier (2008), nous avons examiné les facteurs susceptibles d'améliorer l'interaction orale.

L'analyse qualitative, fondée sur l'observation de trois types distincts de présence enseignante auprès d'apprenants de niveaux A2-B1, a révélé que dans le cadre de la présence avec modalités mimo-gesto-visuelles accentuées (P3), où l'enseignante est plus proche de la caméra, les apprenants réussissent mieux à engager des interactions orales par rapport aux types de présence normale (P1) et sans intervention visuelle (P2). Dans les deux derniers, certains apprenants ont des fois interagit via le chat, évitant ainsi les échanges oraux directs.

Ensuite, l'analyse des résultats retenus issues de questionnaire rempli par des apprenants ayant expérimenté les trois types de présence indiquent que le type P1, caractérisé par un canal audiovisuel enrichi par des gestes corporels et faciaux, est perçu comme celui qui suscite le plus fortement le sentiment de présence et dans lequel les apprenants se sentent plus sereins pour interagir oralement. En outre, 66,7 % des participants estiment que la relation visuelle rapproche l'ambiance en ligne de celle des cours en présentiel. A l'aide de ce constat, la deuxième question est résolue.

De plus, 93.3% soutiennent que voir l'image visio de l'enseignant participe à accroître leur motivation pour mieux s'entretenir. Dans cette perspective, la première question trouve sa réponse. En fin de concision, plus de la moitié des apprenants ont l'intime conviction que la visibilité de l'enseignant favorise un sentiment d'empathie et que le partage considérable des gestes corporels et des expressions faciales stimule leur motivation pour établir une interaction efficace. En fait, grâce à ce stimuli, l'attention et l'affection se connotent pour réguler une bonne interaction orale.

Malgré la prévalence croissante des cours en ligne, il incombe à l'enseignant d'être vigilant aux dynamiques relationnelles avec ses interlocuteurs. La faible performance observée dans le type P2 remet en question l'efficacité des cours hors ligne pour développer l'interaction orale dans les filières FLE en Iran qui est loin d'être clair.

Enfin, compte tenu des modules tels que l'importance du regard et des éléments mimo-gestuels liés au partage d'image de l'enseignant, il serait pertinent d'explorer d'autres facteurs influençant cette dynamique, tels que la posture, la typologie environnementale et l'état psychoaffectif de l'enseignant. Ces pistes de réflexion pourraient enrichir les recherches futures et contribuer à améliorer les interactions orales dans un monde éducatif de plus en plus interconnecté.

## Bibliographie

- Abu Hanak, N., Al Zboun, B. (2022). La pandémie de Covid-19 et l'apprentissage en ligne du français dans les établissements d'enseignement supérieur : L'université de Jordanie en tant qu'étude de cas. *Language Related Research*, 13 (3),501-529.
- Alvarez, S., Degache, C. (2009). « Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu ». In : Jamet, M.-C. (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche* Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole, 149-184.
- Barlund, C. (1970). A Transactional Model of Communication in Sereno et Mortenson (eds), *Foundations of Communication Theory*, Harper & Row, London.
- Bayona Soto Angela Patricia et al. (2010). *Cours interactifs comme appui pédagogique pour l'enseignement et le travail autonome afin d'améliorer l'apprentissage du FLE. Le dessin d'un programme virtuel élémentaire de français comme langue étrangère.* (Travail de mémoire), Université de la salle, Bogota, Colombie.
- Benveniste, É. (1958-1966). De la subjectivité dans le langage. In *Problèmes de linguistique générale*, t. I. Paris : Gallimard, 258-266.
- Berger, G. (2015). *La TICéitude, enseignement interactif en ligne du FLE : approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant*, (Thèse de doctorat), Linguistique. Université de Franche-Comté, Français.
- Bouchard, R., Mangenot, F. (2001). *Interactivité, interactions et multimedia.* (Coll. Notions en questions. Rencontres en didactique des langues). Lyon, ENS.
- Chen, R., Ng, B. S., Paramasivam, S. (2023). Toward the Implications of Technology-Based Education and EFL Learners' Anxiety for Instructions. *Language Related Research*. Tarbiat Modares University, 14 (3) :265-287.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe.* Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier.
- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie Médicale*, 9, 11, 2033-2047.

- Dejean, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8, 377-393.
- Develotte, C. (2011). Former les enseignants à rendre les langues plus vivantes grâce à Internet. In Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique - État des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : École Normale Supérieure de Lyon, INRP.133-144.
- Develotte, C., Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3. 345-359.
- Dindia, K. (2002). Self-disclosure research through meta-analysis, dans Allen (Mike), Preiss (Raymond), Gayle (Barbara) et Burrell (Nancy) (eds.), *Interpersonal communication research:Advances through meta-analysis*, Hillsdale, Laurence Erlbaum associates,169-186.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1978). *The facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Fornel, M. de. (1988). Contraintes systémiques et contraintes rituelles dans l'interaction visiophonique. *Réseaux*, 6 (29). 33-46.
- Fuchs, C., Danlos,L., Lacheret-Dujour, A., Luzzati,D. et Victorri,B. (1993). *Linguistique et traitements automatiques des langues*, Paris, Hachette.
- Grice, P.H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue n ligne : réflexions méthodologiques, *Éducation et Didactique*, Vol. 7, no 1, 101-116.
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. Didier. Enseigner l'oral en ligne -Une approche multimodale, 29-58, 978-2-278-08733-4. hal-01577843.
- Guichon, N., Cohen, C. (2014). The Impact of the Webcam on an Online L2 Interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 70(3), 331-354.
- Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Herring.S. (1996). *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam, J. Benjamins
- Hess, H., Kirouac, G. (2000). Emotion expression in groups, dans Lewis (Michael) et Haviland-Jones, (Jeannette) (Eds.), *Handbook of emotions*, NY, The Guilford Press, 368-381.

- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, V.26, No.1.
- Keltner, D., Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four level of analysis, *Cognition and Emotion*, 13 (5), 505-521.
- Kiesler, S., Siegel, J., Mcguire, T.W. (1986). Social Psychological Aspects of computer-mediated communication, *American Psychologist*, tome 39, n° 10, 11-26.
- Licklider J.C.R., Taylor R.W. (1968). « The computer as a communication device », *Science and Technology*.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, 71-87.DOI : 10.3917/rfla.222.0071.
- Morano, V. (2022). Le Numérique Comme Levier de L'Autonomie dans L'Apprentissage de L'Anglais Langue Étrangère chez Les Apprenants de Cycle 4. *Manusat Paritat: Journal of Humanities*, 44(1), 54-65.
- Muller, C. (2013). "Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel" : Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 10. 10.4000/rdlc.1571.
- Pankhurst, R. (1997). La communication « médiatisée » par ordinateur ou la communication « médiée » par ordinateur ? *RINT* (Revue semestrielle coéditée par l'Agence de la francophonie et la Communauté française de Belgique), n° 17.
- Pankhurst, R. (1997). La communication « médiatisée » par ordinateur ou la communication « médiée » par ordinateur ? *RINT* (Revue semestrielle coéditée par l'Agence de la francophonie et la Communauté française de Belgique), n° 17.
- Pekarek Doehler, S. (2019). Pourquoi amener les élèves à interagir à l'oral ? Article présenté dans la conférence de consensus concernant le thème : langues vivantes étrangères.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, n°157, 147-177.

- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219–235.
- Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle de réussite. (2e édition). Dans J. C. Ruano-Borbalan (Ed.) *Éduquer et Former*. Paris, Éditions Sciences Humaines, 113-121.
- Vincent. C. (2012). Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne : le cas de tuteurs en formation. Linguistique. Ecole Normale Supérieure de Lyon - ENS LYON, Français.
- Wolcott L. L. (1995). The distance teacher as reflective practitioner, *Educational*
- Young. R. (2008). *Language and interaction: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.

جامعة  
الشرق الأوسط

## Annexe : Questionnaire des apprenants

(Objectif conçu : analyse et évaluation des retours des apprenants, vise à vise de l'expérience de trois types distincts de présence de l'enseignant dans les cours en ligne de langue française)

1. Quelles compétences comptez-vous acquérir pendant que vous assistez au cours en ligne ?
  - a. Apprendre à lire
  - b. Apprendre à écrire
  - c. Apprendre à comprendre
  - d. Apprendre à être capable d'entrer en communication
  - e. Apprendre à s'ouvrir à la nouvelle culture
  
2. Vous êtes intéressés par quel type de l'enseignement/apprentissage ?
  - a. En ligne
  - b. Présentiel
  - c. Hors ligne
  - d. Hybride (présentiel-virtuel)
  
3. Dans quel type de cours vous sentez-vous le plus connecté à vous mettre en interaction ?
  - a. En ligne
  - b. Présentiel
  - c. Hors ligne
  - d. Hybride (présentiel-virtuel)
  
4. Quel type de cours vous incite le sentiment d'isolement ?
  - a. En ligne
  - b. Présentiel
  - c. Hors ligne
  - d. Hybride (présentiel-virtuel)
  
5. À quel point, l'image partagée de l'enseignant sur l'écran vous aide-t-elle à vous motiver ?
  - a. Très efficace
  - b. Efficace
  - c. Moyennement
  - d. Assez bien
  - e. Pas d'impact sur la motivation
  
6. Dans quelle mesure, l'image de l'enseignant partagée sur l'écran engendre-t-elle un engagement à se mettre en interaction verbale ?
  - a. De manière remarquable
  - b. De manière satisfaisante
  - c. De manière moyenne
  - d. Partiellement
  - e. Pas d'impact sur l'engagement
  
7. Selon trois diverses manières d'enseignement que vous avez vécues, laquelle vous suscite davantage le sentiment de la présence et de l'immersion au cours en présentiel ?
  - a. Manière par laquelle l'enseignant active sa caméra et son micro
  - b. Manière par laquelle l'enseignant désactive sa caméra

- c. Manière par laquelle l'enseignant active sa caméra et renforce les gestes visuels tout en gardant un regard continu sur l'écran
- d. Rien de ces cas, ne remplace le mode présentiel

8. Dans les cours en ligne, vous arriverez à mieux saisir l'intention de l'enseignant par la voie :

- a. Verbale
- b. Uniquement écrite en précisant quelques repères dans le cadrage de tchat
- c. Visuelle accompagnée des gestes corporelles et faciales
- d. Élaboration des contenus propices partagés à l'écran
- e. Utilisation du tableau numérique interactif

9. Par quel moyen d'échange envoyez-vous généralement vos réponses ?

- a. Activation de microphone
- b. Activation de caméra et de microphone
- c. Échange écrit dans le forum de discussion
- d. Je me mure dans le silence

10. Si vous vous trouvez dans un cours où l'image de l'enseignant n'est pas partagée, quelle est votre réaction face à cette situation ?

- a. Je vais désactiver la caméra
- b. Je vais désactiver le microphone
- c. Je ne fais qu'entendre en désactivant le micro et la webcam
- d. Je quitte le cours

11. Précisez votre impression sur l'impact des facteurs suivants concernant la création d'un sentiment de présence de l'enseignant lors du suivi d'un cours en ligne :

**Approchement de la caméra**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**Regard écran**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**Visage de l'enseignant**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**Gestes somatiques et faciaux**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**Environnement depuis où l'enseignant fait cours**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**Qualité des contenus élaborés**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

12. Parmi les paramètres ci-dessous, lequel aborde l'échange efficace et vous invite à vous lancer en l'interaction orale ?

- a. Lorsque l'enseignant partage son image pour poser des questions
- b. Lorsque l'enseignant désactive sa caméra et s'en remet au microphone
- c. Lorsque l'enseignant adresse les apprenants via un échange écrit
- d. Aucun de ces cas

13. Une fois l'image de l'enseignant partagée, vous concentrez-vous sur :

- a. La voix
- b. Le visage
- c. Les gestes
- d. L'arrière-plan

14. Durant l'interaction orale, quelle partie de l'organe de l'enseignant emballe-t-elle votre attention ?

- a. Les yeux
- b. La bouche parlante
- c. Les gestes (la tête et le corps en mouvement)
- d. Le reste du visage
- e. Je regard aux alentours

15. Quand l'image de l'enseignant se voit sur l'écran, quel élément retient votre attention.

Cocher l'option visée selon l'ordre croissance d'intensité :

**La reconnaissance faciale**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**L'environnement**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**L'ensemble des gestes**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**La posture**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**Le ton et le débit de sa voix**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

**L'importance accordée au tenu habillé et à son attitude**

Très important    important    aucun avis    peu important    pas du tout

16. Par quel type de représentation de l'enseignant, vous vous sentez insouciants pour se mettre en interaction orale ?

- a. La présence normale de l'enseignant
- b. L'absence de l'image de lui
- c. La présence plus chargée par les illustrations gestuelles et faciales tout en se concentrant sur l'écran
- d. J'ai toujours des soucis à interagir oralement quelle que soit la présence de l'enseignant

17. Lequel de ces éléments suscite davantage l'empathie et la psychoaffectivité chez vous ?
- a. Le regard
  - b. Les gestes corporelles
  - c. L'arrière-plan
  - d. La méthode choisie
18. Selon vous, grâce à quel stimulus, on parvient à actualiser l'ambiance virtuelle des cours en ligne ?
- a. Relation visuelle
  - b. Relation auditive
  - c. Choix de lieu
  - d. Type de méthode planifiée
19. Vous vous attendez des enseignants qu'ils soient présents et fassent cours par le canal de :
- a. L'image et la voix
  - b. La voix
  - c. La voix et le clavardage
  - d. Ne pas être présent
20. Vu la multimodalité de l'espace pédagogique virtuel, quel dispositif vous semble-t-il convenable à faire communiquer ?
- a. Le microphone (échange auditif)
  - b. La caméra-micro (échange audio-visuel)
  - c. Le clavier (échange textuel)
  - d. Je reste toujours à l'abri à faire entrer en communication
21. Quel dispositif vous envisagez le plus approprié et confortable pour s'engager dans l'interaction orale ?
- a. Activation de microphone et commencer à parler
  - b. Activation de webcam et de microphone et commencer à parler
  - c. Échange tapuscrit
  - d. Quoi qu'il soit le type des dispositifs choisis, je m'y connecte souvent tant bien que mal (avec difficulté)