

Reçu le : 06/05/2022

Accepté le : 23/05/2022

La construction du lien socio-affectif dans les interactions verbales en situation de formation en distanciel

The Construction of the Socio-Affective Bond in Verbal Interactions in Online Learning Context

Joseph Avodo Avodo^{1*}

¹FALSH, Université de Maroua, Cameroun
avodo2joseph@gmail.com

Résumé

Cet article décrit la mise en discours du lien socio-affectif dans les interactions didactiques en distanciel. Il a pour cadre l'analyse des interactions dans le réseau social WhatsApp utilisé comme technologie éducative au Cameroun pendant la crise sanitaire de la Covid-19. L'étude, qui porte sur la construction du lien interpersonnel dans les interactions en ligne, a pour cadre théorique l'analyse du discours en interaction. Le corpus retenu se compose de trois cours dispensés à l'École normale supérieure de Yaoundé à travers cette application. Les résultats soulignent l'importance du lien socio-affectif dans cette application transformée en outil d'apprentissage. Trois modalités de la mise en discours du lien sont identifiées : le degré de ritualisation, la construction de la socialité et la figuration. Il ressort que les enseignants se positionnent de manière stratégique pour stimuler, fidéliser les étudiants, développer les relations vivantes et donner une expérience positive de la classe virtuelle. En outre, la présence socio-affective de l'enseignant préfigure l'acquisition chez l'apprenant de la citoyenneté numérique.

Mots-clés : Interaction, lien socio-affectif, Social learning, politesse, classe virtuelle

Abstract

This article describes the discourse of the socio-affective bond in the online classroom interactions. Its framework is the analysis of interactions in Social Network WhatsApp in Cameroon during the Covid-19 health crisis. The study, which focuses on the construction of the interpersonal link in online interactions, has as its theoretical framework the analysis of discourse in interaction. The selected corpus consists of three online courses taught at the Higher Teacher Training College of Yaoundé. The results underline the importance of the socio-affective bond in this learning device. Three modalities of the interpersonal relationship are identified: the degree of ritualization, the construction of sociality and face-work. It appears that teachers position themselves strategically to stimulate, retain students, develop living relationships and provide a positive experience of the virtual classroom. In addition, the

*Auteur correspondant : Joseph Avodo Avodo

socio-affective presence of the teacher prefigures the learner's acquisition of digital citizenship.

Keywords: Interaction, Socio-affective bond, Social Learning, Politeness, Online class

Introduction

La crise sanitaire mondiale de la Covid-19, qui a affecté 7,2 millions d'élèves et étudiants au Cameroun (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021), a contraint les autorités compétentes à ordonner la fermeture des établissements scolaires et universitaires et le basculement dans le télé-enseignement. Pour mettre en application cette prescription, une pluralité de solutions s'est offerte aux institutions éducatives : les cours télévisés², la numérisation des cours en format PDF, le télé-enseignement asynchrone, etc. D'autres solutions mobilisant les technologies mobiles sont préconisées³ : il s'agit de créer et animer des groupes d'apprentissage mobiles pouvant fonctionner en ligne et hors-ligne. L'une des applications mobiles choisie à cet effet est WhatsApp.

Le présent article décrit les interactions verbales en situation de formation médiatisée par ce réseau social. La perspective d'analyse est la construction du lien socio-affectif en ligne. Les mesures restrictives sur les regroupements, les déplacements de personnes et les enseignements en présentiel ont entraîné la rupture de la présence physique ; posant ainsi le problème du lien dans la société camerounaise dont l'éthos communicatif encourage « la chaleur humaine » (Mulo Farenkia, 2008). Pour de nombreux enseignants, le confinement et le passage éclair vers l'enseignement en distanciel sont perçus comme un vide, une absence de visibilité et de dimension affective (Croze, 2021). La problématique du lien social, à l'ère du numérique et particulièrement dans la formation à distance, est diversement appréhendée par les chercheurs. Elle est l'objet de représentations controversées dans les cultures occidentales. Si Conrad (2002) reconnaît l'importance du lien social dans la formation à distance ; O'Regan (2003) relève que l'enseignement-apprentissage en distanciel est marqué par des émotions négatives, résultant de la difficulté d'établir un lien du fait de la distance physique et des inégalités de compétences⁴ (Brown, 2001). Les recherches dans le domaine soulignent toutefois l'importance du lien social dans les processus interactionnels⁵ à distance. En effet, la classe virtuelle est dépourvue de contact physique ; entretenant *ipso facto* le sentiment d'artificialité par la médiatisation des outils technologiques, la distance physique entre les participants. Assurément, les corollaires de cette socialisation sans contacts sont : le décrochage, le sentiment d'abandon, l'émergence des émotions négatives, l'inactivité des apprenants désormais réduits à de simples figurants, etc (Jézégou, 2010). Le rapport 2020 de l'UNESCO attire l'attention de la menace réelle que représente la crise sanitaire sur les valeurs et les normes qui structurent les relations interpersonnelles et la cohésion dans les

² L'enseignement primaire et secondaire a opté pour les cours télévisés en utilisant le canal de la chaîne télévisuelle nationale, la CRTV. L'enseignement supérieur a mis en œuvre les dispositifs de formation à distance.

³ Selon Ndibnu-Messina et Kouankem (2021), le directeur régional de l'Unesco a proposé des solutions technologiques dérivées de l'expérience du programme ECW (Education Cannot Wait).

⁴ Il est évident que le numérique, bien que se présentant comme un potentiel pour l'apprentissage, peut aussi générer des inégalités de compétences. Celles-ci renvoient notamment à la non maîtrise des outils par certains apprenants.

⁵ Par processus interactionnels, Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008) définissent la combinaison de trois ordres conjoints de réalités embraquées dans l'interaction : l'ordre interpersonnel, socio-historique et sémiotique.

sociétés africaines. Dès lors, l'un des défis des enseignants, dans les interactions didactiques à distance, est d'entretenir le lien avec les apprenants, de susciter leur engagement dans des activités et de marquer sa présence. Les recherches camerounaises sur la formation en distanciel (Béché, 2010, 2016 ; Messina, 2017 ; Messina, Kouankem, 2021) n'abordent pas la dimension socio-affective.

Cette étude, qui s'inscrit dans l'analyse du discours-en-interaction, se propose de décrire dans le discours et l'interaction la construction du lien socio-affectif entre l'enseignant et les apprenants en situation de formation à distance médiatisée par l'application mobile WhatsApp. L'analyse part d'un double postulat. Le premier porte sur le primat de la relation sur l'apprentissage ; en d'autres termes, une part importante des processus interactionnels en situation formation repose sur le lien interpersonnel entre l'enseignant et les apprenants. En effet, l'apprenant a toujours, en contexte présentiel, une réaction plus ou moins positive sur sa relation à l'enseignant (Filisetti, 2009). Dans cette perspective, l'une des défis de l'école est de donner à l'apprenant une expérience positive de son rapport à elle (Avodo, 2018). Le second se fonde sur l'évidence que les sociétés africaines, le terrain de cette étude, sont reconnues comme collectivistes, des sociétés de contact. Leur ethos est essentiellement fondé sur l'idée de chaleur humaine et la conception communautaire de l'individu (Laburthe Tolra, 1981 ; Mulo Farenkia, 2008). Dès lors, il est question d'examiner si le recourt aux technologies mobiles à des fins éducative et les mesures restrictives favorise ou détériore cet ethos collectiviste. Deux questions sous-tendent les analyses :

QR1 : Par quels précédés discursifs et interactionnels les enseignants parviennent-ils à construire le lien socio-affectif avec les apprenants en situation de formation à distance ? Kerbrat-Orecchioni (1992) admet, à la suite de Bateson et des théoriciens de l'Ecole de Paolo Alto, qu'une partie importante des matériaux mobilisés dans l'interaction est constitué de relationèmes. Ces considérations les moyens langagiers servant comme marqueurs de la relation.

QR2 : Quelles fonctions perlocutoires assure cette relation socio-affective dans l'environnement socioculturel et technopédagogique, particulièrement en contexte de crise sanitaire ? Avodo (2012) soutient la thèse d'un continuum entre les enjeux des faces et ceux d'apprentissage. Il montre que la relation socio-affective établie par l'enseignant concourt à la réalisation de certains rôles praxéologiques. Cette lecture du langage dans l'interaction

HR1 : L'étude part d'une double hypothèse. La première est d'ordre théorique : elle repose sur l'idée selon laquelle la construction du lien socio-affectif occupe une centralité dans les interactions verbales en ligne. En effet, selon le rapport 2020 de l'UNESCO sur la pandémie de la Covid-19, les mesures gouvernementales sur l'interdiction des rassemblements et la distanciation physique constituent une menace pour les normes et valeurs qui alimentent la cohésion des sociétés en Afrique. Ce contexte impose inéluctablement, dans les interactions verbales en distanciel, un entretien de ce lien.

HR2 : La seconde hypothèse est méthodologique. Elle postule qu'en absence de la coprésence physique des participants, le discours co-produit par l'enseignant constitue le lieu privilégié d'inscription de la relation interpersonnelle. Jézégou (2010) relève que les interactions verbales (orales et écrites) en ligne entre les enseignants et les apprenants créent et expriment la dynamique relationnelle. L'analyse consiste par conséquent à décrire, dans le discours et l'interaction, la matérialité du lien.

Les développements qui suivent s'articulent autour de trois étapes. Nous décrivons au préalable le contexte et ma méthodologie de l'étude ; avec une emphase sur les motifs du choix porté par certains enseignants sur l'application mobile WhatsApp. Nous présentons ensuite les principaux résultats de nos analyses ; lesquelles mettent en relief la forte présence affective de l'enseignant. Nous terminons en proposant une analyse interprétative sur les fonctionnalités de la construction du lien socio-affectif dans le contexte socio-culturel et techno-pédagogique.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LA MÉTHODOLOGIE

1.1. Le choix de la technologie mobile WhatsApp

Le dispositif de formation étudié ici relève de du Social Learning. Encore appelé le e-learning 2.0, le Social Learning est une technologie mobile d'apprentissage à distance reposant sur l'utilisation d'un réseau social, de jeux ou des applications mobiles permettant aux apprenants d'accéder aux ressources éducatives, d'informer, d'interagir autour des contenus d'apprentissage⁶. À partir d'une plateforme technologique mobile, l'enseignant organise un espace communautaire pour dispenser des enseignements, partager les ressources, et consulter les informations. La démocratisation des appareils mobiles et la prolifération des réseaux sociaux (WhatsApp, Facebook, Messenger, Skype, Imo, etc) ont favorisé le recours à cette modalité d'apprentissage au Cameroun durant la crise sanitaire du Covid-19.

Le choix de l'application WhatsApp par certains enseignants apparait dans un contexte particulier. Tout d'abord, la formation à distance (FAD) au Cameroun demeure embryonnaire. Le cap vers le numérique prôné par le Ministère de l'enseignement supérieur, avec la création de l'E-national Higher Education Network, n'est encore effectif. Au sein des Universités d'État, les Centres universitaires des technologies et de l'informatique ne permettent pas d'assurer des enseignements en distanciel, voire en hybride. C'est donc dans un environnement techno-pédagogique somme toute rudimentaire, voire non opérationnel que le basculement soudain dans l'enseignement en distanciel intervient.

Ensuite, sur le plan scientifique, le passage de l'enseignement en présentiel au distanciel s'impose au moment où le débat sur l'efficacité des dispositifs de formation à distance anime la communauté scientifique (Vérone, Levenka, 2015). Si les promoteurs de la techno-pédagogie considèrent que la classe virtuelle jugule le sentiment de distance, d'isolement (Jézégou, 2010 ; Depover, Marchand, 2002), et favorisent les échanges plus authentiques (Jacquinot-Delaunay, 2002) ; les sceptiques redoutent le renforcement des inégalités⁷, le retour au modèle transmissif, le délitement de la socialité. Les positions ambivalentes des chercheurs contribuent ainsi à renforcer la désaffection des enseignants vis-à-vis de l'intégration des technologies dans des situations d'enseignement-apprentissage (Bouhafs, 2021).

⁶ Cette forme d'apprentissage en ligne, interactive, collaborative et sociale, voit le jour aux États-Unis.

⁷ Une meilleure exploitation des technologies de l'information et de la communication, à des fins de progrès économique et social, exige une prise en compte des besoins des utilisateurs et des contraintes éventuelles telles que l'illettrisme, les moyens financiers, les compétences, car les nouvelles technologies peuvent constituer un facteur de disparité, un générateur d'inégalités sociales et culturelles.

Enfin, le recours urgent au numérique pédagogique pose le problème de l'e-accessibilité⁸. En effet, la faible intégration des technologies par les enseignants, l'absence de formation appropriée des acteurs, les dérives de la citoyenneté numérique, et les faibles revenus économiques complexifient ce virage. Par ailleurs, la capitalisation des plateformes de formation à distance et les logiciels de visioconférence (Zoom et Meet, à des fins pédagogiques ne sont pas maîtrisés⁹. Selon Ndibnu-Messina et Kouankem (2021, p.39), la « généralisation des cours en ligne pendant le confinement surprend plus d'un enseignant inexpérimenté dans l'usage des plateformes LMS et des outils numériques dans un but pédagogique ». C'est tout logiquement que certains formateurs vont opter pour des solutions écologiques et mieux maîtrisées : le cas l'application mobile WhatsApp.

La préférence accordée à la technologie mobile WhatsApp est diversement justifiée. D'une part, pour les praticiens il s'agit d'un impératif pédagogique ; celui d'accompagner les étudiants dans cette période de crise en capitalisant leurs acquis technologiques de ce réseau social. Messina et Kouankem (2021) relèvent à ce sujet que durant la période de la crise sanitaire le suivi des étudiants a constitué l'un des défis majeur de la mise en application des prescriptions ministérielles sur l'enseignement en ligne. D'autre part, il convient de relever le motif économique. L'exploitation de WhatsApp à des fins éducatives est relativement moins onéreuse, particulièrement dans un environnement économique précaire (absence de bourse estudiantine, de connexion internet dans les campus, etc.). Le dispositif technologique de WhatsApp présente par ailleurs une flexibilité qui permet de concilier la poursuite des activités scolaires avec les contraintes limitant les regroupements de personnes. Les étudiants et les enseignants ont la possibilité de participer aux cours aussi bien dans leur domicile qu'ailleurs.

Aussi, contrairement à d'autres applications de vision et audioconférence, WhatsApp présente une aisance pour les étudiants. Évidemment, l'application fait partie de l'une des préférées de la jeunesse estudiantine camerounaise ; son ergonomie simple et sa maîtrise élémentaire sont donc assurées. Son interface articule les trois modalités du langage : l'image vidéo, le son et l'écrit. Le scriptural est particulièrement intéressant car il permet la sauvegarder du flux des échanges, la trace écrite des différentes interventions. Les étudiants présents, en retard ou absents ont donc une seconde opportunité d'appréhender l'ensemble des activités réalisées en classe. En outre, dans un contexte technopédagogique embryonnaire, et un contexte économique difficile, l'utilisation de la plateforme du réseau social WhatsApp s'imposée, à certains enseignants, comme une solution pragmatique.

1.2. Le corpus et la méthodologie

Comme noté *supra*, cette étude relève de l'analyse des interactions verbales en ligne. Elle s'intéresse à la construction du lien socio-affectif dans le discours et l'interaction. L'analyse repose sur un corpus de données naturelles constituées de trois interactions didactiques en ligne dispensés à l'École normale supérieure de Yaoundé (Cameroun) au cours des mois d'avril et mai 2020. La population estudiantine cible se compose de 120 Élèves-professeurs de deuxième année des filières Lettres bilingues (LB) et Lettres modernes françaises (LMF).

⁸ La question de l'e-accessibilité concerne les usagers à faible niveau de qualification, la connectivité des zones rurales et des personnes revenus faibles.

⁹ En dépit de la recommandation par les autorités éducatives de l'enseignement en distanciel pour pallier à la massification des effectifs, la mise en œuvre de cette orientation n'est pas opérationnelle. Les enseignants et les étudiants sont donc peu familiarisés à cette techno-pédagogie.

Les interactions didactiques en ligne décrites constituent une classe de tronc commun de l'unité d'enseignement « Didactique du français : les approches de la classe de langue (PPO et APC) ». Durant la période délimitée ci-haut, cette unité d'enseignement a été dispensée dans une classe virtuelle créée dans l'application WhatsApp. Le corpus est par conséquent constitué des données naturelles brutes¹⁰, soit 6 heures 20 minutes d'interactions verbales réparties en trois séances.

Le corpus, dans sa configuration originelle, présente des informations privées sur les participants ; notamment les patronymes, les prénoms et les numéros de téléphone. Pour des raisons de confidentialité, ces parties sont anonymées au moyen de la substitution. Ainsi, les numéros de téléphones sont remplacés par une série de neuf X, le nom de l'enseignant par PROF et les patronymes des étudiants par la mention NOM DE L'ETUDIANT(E). En revanche pour des raisons d'analyse, les prénoms des étudiants sont maintenus. La transcription du clavardage est alignée et comprend les informations suivantes : l'heure et la date de l'enregistrement du clavardage ([11:31, 28/04/2020]), l'indicateur du tenant du clavardage PROF ou +237 XXXXXXXXXX et le contenu du clavardage : (À quoi renvoient les sigles ou acronymes : OPO et OPOI ?)

Les analyses décrivent la construction du lien socio-affectif dans le discours de l'enseignant. En guise de rappel, le postulat de l'analyse repose sur l'idée selon laquelle en absence de la coprésence physique et de la vidéo, le discours est le lieu privilégié de l'expression de la relation. L'objectif est donc de décrire les procédés discursifs et interactionnels servant à marquer la relation. Le cadre théorique retenu est la théorie du lien (Assaraf, 1993) ; l'étude tire profit de de l'analyse des interactions verbales en ligne (Develotte, Mangenot, 2007 ; Kerbrat-Orechioni, 2011), l'analyse conversationnelle (Traverso, 2004) et de la politesse dans l'interaction (Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orechioni, 1992, 2005). Selon Assaraf (1993, p.14), les actes du discours ne sont exclusivement pas réductibles à leur valeur constative ; ils établissent, entretiennent et rompent des liens. De fait, dire c'est lier. À travers le discours et l'interaction, « nous tissons donc des fils invisibles quand nous parlons et agissons. Ces fils, soit nous les créons de toutes pièces, soit nous les renforçons ». La ligaro-analyse consiste à décrire la matérialité discursive et interactionnelle de la construction du lien socio-affectif. Les unités d'analyse retenues sont la ritualisation des échanges, les termes d'adresse et la politesse.

2. LES RÉSULTATS ET ANALYSES

Kerbrat-Orechioni (1992, p. 13) affirme qu' « une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a de valeur que relationnelle, même lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu informationnel, les énoncés possèdent toujours en sus une valeur relationnelle ». À travers le discours et l'interaction, se tissent, s'entretiennent et se renforcent des liens invisibles qui fondent la sociabilité : « On dit qu'un système - familial, religieux, politique, etc. - se radicalise, quand justement les liens qu'il tisse forissent au point de forger des chaînes inflexibles, « aliénantes » au sens propre. L'individu se soumet au système tant que les liens imposés sont censés lui garantir survie et stabilité. Il se révolte quand les attaches n'assurent plus de sérénité, quand elles se révèlent plus nuisibles qu'utiles : un symbole de mort. Parler, dans ce cas, équivaut à un véritable bris de chaînes, une abolition de liens. Une

¹⁰ Les données sont dites naturelles et brutes car elles sont décrites dans les conditions naturelles de leur production.

relation circulaire s'installe alors où le système élimine l'individu révolté à mesure que ce dernier se détache du système (Assaraf, 1993, p.14). Dans les interactions didactiques qui composent le corpus, la construction du lien socio-affectif est opérationnelle à travers trois modalités dominantes : la ritualisation des échanges, l'entretien du sentiment du faire corps dans la singularité et la figuration.

2.1. La ritualisation de l'interaction

La notion de rituel, développée par Goffman (1974), est essentielle pour appréhender la construction des relations sociales. En effet, le rite, de par sa racine latine *ritus* qui signifie « ordre prescrit », véhicule l'idée de répétition, de codification comportementale. Le rite peut se concevoir comme une stratégie communicative, une pratique religieuse ou mystique. Les différentes approches de la ritualité (Picard, 1998) mettent en valeur l'idée que le rituel serait lié à la représentation de la relation à autrui. La conception sociologique, inspirée des travaux de Goffman sur la sacralité de la face, soutient que la ritualisation est un moyen de préserver la sacralité de la face, de montrer que l'altérité est digne d'intérêt et de considération. Le rituel, qu'il soit confirmatif ou réparateur (Goffman, 1974), est un acte formel et conventionnel à travers lequel se manifeste l'estime qu'un individu a envers une entité valorisée. La facilitation des relations interpersonnelles évoquée supra se matérialise par l'importance accordée par l'enseignant aux rituels d'ouverture et de clôture des interactions.

2.1.1. Les séquences d'ouverture

Les interactions verbales en présentiel et en distanciel obéissent aux exigences de « la mise en route coordonnée des actions de communication au plan formel » (Bange, 1992, p.212). En effet, la coprésence des faces impose aux participants, particulièrement à celui qui ouvre l'interaction, un travail relationnel. La littérature interactionniste (Goffman, 1974 ; Bange, 1992 ; Traverso, 2011) établit la séquence d'ouverture comme essentiellement stéréotypée, ritualisée ; et dont la fonction est essentiellement phatique et relationnelle : ouverture du canal et prise de contact, mais aussi et surtout établissement d'une première définition de la situation. La phase d'ouverture est constituée d'un ensemble d'activités dont les plus prépondérantes sont les salutations.

Les données du corpus montrent que l'ouverture est doublement ritualisée. On distingue la pré-ouverture et l'ouverture proprement dite. Les rituels de pré-ouverture ont pour fonction la mise en présence des participants à travers la prise de contact et le marquage par de la présence de chaque participant. Dans les interactions verbales sur WhatsApp, la présence de chaque participant n'étant pas marquée au moyen des dispositifs technologiques, l'étudiant est appelé à indiquer à travers un acte d'enregistrement sa présence en ligne. Cette étape est très importante du point de vue de la gestion de la classe : elle permet à l'enseignant de vérifier le nombre de présences et le quorum indispensable au démarrage de la leçon.

Extrait 1 :

```
[09:37, 05/05/2020] PROF : Coucou chers Tous, nous avons rendez-vous à 10 heures.  
Nous ouvrirons les inscriptions à 09 h. 30. A tout à l'heure!  
[10:29, 05/05/2020] +237 xxxxxxxxxx: 1- NOM DE L'ETUDIANT  
[10:29, 05/05/2020] +237 xxxxxxxxxx: 2 NOM DE L'ETUDIANTE  
[10:29, 05/05/2020] +237 xxxxxxxxxx: 3 NOM DE L'ETUDIANTE
```

La séquence ci-dessus illustre un modèle de pré-ouverture. L'analyse topicale souligne que les activités qui meublent la pré-ouverture sont essentiellement la salutation cordiale et conviviale

(« Coucou chers Tous »), le rappel de l'imminence du cours et le début effectif du contrôle de présences. Sur le plan du lien, la séquence permet d'établir le premier contact interlocutif entre les participants. Selon Collomb (2021, p. 6), « Il est donc nécessaire d'avoir recours aux rituels qui précèdent habituellement les interactions en face à face pour préparer le corps et la pensée à la co-présence à distance qui va venir. »

L'ouverture proprement dite consiste en un exorde. Aussi cruciale que la pré-ouverture, l'ouverture réitère les rituels de salutation et établit la situation. Les séquences ci-dessous illustrent cette observation.

Extrait 2 :

[11:01, 21/04/2020] PROF : Coucou chers Tous, vous êtes nombreux à marquer votre fidélité à notre unité d'enseignements. Merci ! Le quorum étant donc atteint, nous allons nous mettre au travail. Les autres voudront bien prendre le train en marche.

Extrait 3 :

[11:02, 28/04/2020] PROF : Coucou chers Tous, le quorum n'est pas atteint. Nous allons néanmoins nous mettre au travail. Les autres voudront bien prendre le train en marche.

La séquence d'ouverture peut être simplifiée, comme dans les exemples précédents. Tout comme dans les interactions en présentiel, il est possible que l'enseignant oriente l'échange sur des sujets divers. Dans l'exemple en dessous, l'ouverture est prolongée par une série d'annonces portant sur le calendrier académique.

Extrait 4 :

[11:02, 05/05/2020] PROF : Coucou Chers Tous, le quorum n'est pas atteint. Nous allons néanmoins nous mettre au travail. Les autres voudront bien prendre le train en marche.
[11:04, 05/05/2020] PROF : J'ai annoncé hier aux LMF que la semaine prochaine serait consacrée aux CC et qu'il y aurait interruption de cours.
[11:05, 05/05/2020] +237 xxxxxxxxxx : 42. NOM DE L'ETUDIANTE
[11:06, 05/05/2020] +237 xxxxxxxxxx : 43- NOM DE L'ETUDIANT
[11:06, 05/05/2020] +237 xxxxxxxxxx : 44- NOM DE L'ETUDIANTE.
[11:07, 05/05/2020] PROF: Eh bien, la Directrice nouvellement promue à l'ENS a tenu une réunion hier au cours de laquelle les CC ont été renvoyés trois semaines après la reprise des cours en présentiel : autour du 21 juin.
[11:07, 05/05/2020] +237 6 96 24 72 68: 44 NOM DE L'ETUDIANTE
[11:08, 05/05/2020] PROF : Dans une telle perspective, nos cours en ligne ne vont plus vaquer la semaine prochaine. Ils se poursuivront jusqu'en fin mai, puis nous allons enchaîner en juin avec les cours en présentiel.
[11:09, 05/05/2020] PROF : Voilà pour les informations générales. Place maintenant au cours du jour.

Dans cette phase d'ouverture, les annonces sur le calendrier académique, loin de constituer une perte de temps, relèvent de l'entretien et du renforcement du lien pédagogique. Il s'agit d'accompagner les étudiants, dans cette période de crise, dans la meilleure gestion de leur formation en palliant aux différentes incertitudes dominantes (la fin des cours en ligne, l'organisation des examens, l'accompagnement des étudiants, etc).

Dans les interactions verbales *via* la technologie mobile WhatsApp, les rituels d'ouverture activent la construction de la présence en face à face distanciel et l'établissement du lien interpersonnel. Du point de vue de la socialité, l'enseignant y opère un travail relationnel important : l'utilisation de salutation amicale (« Coucou chers tous »), l'acte de

langage flatteur envers la face des participants, manifestation de l'estime (« Vous êtes nombreux à marquer votre fidélité à notre unité d'enseignements. Merci ! ») et l'absence de stigmatisation des étudiants retardataires à travers le recours à des formes délocutives (« le quorum n'est pas atteint, les autres voudront bien prendre le train en marche »). Ce positionnement stratégique de l'enseignant vise essentiellement la facilitation des relations interpersonnelles, l'établissement d'un climat favorable à l'interaction et la fidélisation des participants.

3.1.2. Les séquences de clôture

La clôture marque la fin de l'interaction et la séparation de participants (Traverso, 2011). L'épistémologie conversationnaliste la structure en deux étapes : la pré-clôture et la clôture proprement dite. Lors de la pré-clôture, l'enseignant exprime la fin imminente de l'interaction. On relève à ce niveau des régulateurs tels que « Bien » et des formules orientés vers la clôture (« Nous allons mettre un terme à notre cours. Nous reprendrons à partir de là la prochaine fois »). Ce niveau de formulation prépare psychologiquement les étudiants à la rupture de l'activité. L'intérêt accordé à la pré-clôture est d'éviter une fin brutale de l'interaction. Dans la société camerounaise d'essence collectiviste, « La séparation est le moment de manifester ou de réitérer la force des liens existants. [...] l'envie de s'arracher à la communauté, à rompre l'interaction ou à la conclure précocement, semble menaçante pour la face de tous. » (Mulo Farenkia, 2010). C'est pourquoi, l'enseignant articule soigneusement la clôture des échanges. Deux cas de figures sont observés : la clôture simple et la clôture étendue correspondant respectivement aux extraits suivants.

Extrait 5 :

[13:07, 12/05/2020] PROF : Coucou chers Tous, Nous sommes rendus au terme de notre cours. Vous avez été très très actifs. Votre participation a été excellente. Merci ! Dommage que des gens comme NOM E L'ETUDIANT et autres soient là à dégrader au quotidien l'image d'une profession d'élite !
 [13:07, 12/05/2020] PROF : Ciao !
 [13:08, 12/05/2020] +237 xxxxxxxxxx : Merci encore monsieur.
 [13:10, 12/05/2020] +237 xxxxxxxxxx : D'accord Monsieur.

Extrait 6 :

[13:00, 28/04/2020] PROF : Nous sommes rendus au terme de notre cours. Vous avez été particulièrement actifs et disciplinés ! Vous nous avez offert un de nos meilleurs cours en ligne. Toutes mes félicitations !
 [13:01, 28/04/2020] +237 xxxxxxxxxx : Merci professeur.
 [13:01, 28/04/2020] +237 xxxxxxxxxx : Merci
 [13:02, 28/04/2020] PROF : La semaine prochaine, nous allons boucler la phase pratique de la pédagogie par objectifs en nous initiant à l'élaboration de la fiche de préparation du cours. Puis suivrons les contrôles continus.
 [13:04, 28/04/2020] PROF : Vous serez interrogés lors du contrôle continu sur la présentation/l'élaboration de la fiche de préparation du cours selon la pédagogie par objectifs (PPO).
 [13:07, 28/04/2020] PROF : Au sortir du contrôle continu, nous allons tourner la page pratique de la pédagogie par objectifs (PPO) et ouvrir celle de l'approche par les compétences (APC).
 [13:07, 28/04/2020] +237 xxxxxxxxxx : D'accord monsieur

La clôture s'ouvre par le rituel de salutation (Extrait 4) qui assure la fonction de ponctuant. Tout comme dans la phase d'ouverture, la formulation utilisée est cordiale et conviviale. Les

actes laudatifs et de remerciement complètent le travail de faces : pour l'enseignant, il s'agit de « produire une bonne impression de soi devant les autres » et à « affirmer la valeur sociale des autres » (Zheng, 1998, p.166, p.175). Dans l'extrait 5, la clôture est étendue à des activités prospectives dont l'un des fonctions est d'exprimer la continuité du lien pédagogique.

De tout ce qui précède, il ressort que les rituels d'ouverture et de clôture occupent une centralité dans la construction du lien socio-affectif dans les interactions en ligne. Des études antérieures dans les domaines (Kerbrat-Orecchioni, 2011 ; Kheira Yahiaoui, 2020, Collomb, 2021) soulignent cet aspect. De fait, la distance physique entre les participants n'annule aucunement l'idée de présence, d'engagement, et les contraintes des relations en public. À travers les séquences rituelles d'ouverture et de clôture, les participants expriment les liens invisibles, les représentations mutuelles ; ils établissent ainsi un *continuum* entre les exigences de la socialité en face à face physique et l'insertion dans la communauté virtuelle.

3.2. La singularité de la personne et l'impératif du collectif

La construction du lien socio-affectif s'observe par ailleurs au niveau de la tension entre l'individualité et la collectivité ; la singularité de la personne et l'impératif politique. Moore et Simon (2002) présentent l'interaction de classe comme le lieu de manifestations des subjectivités du fait des contraintes institutionnelles et de la double identité de l'apprenant déclinée en sujet apprenant et sujet social. Cicurel (1990) parle respectivement du « Je-apprenant » et du « Je-personne ». La tension entre les deux instances débouche sur la déritualisation des échanges puisque les enjeux identitaires poussent les apprenants à s'imposer dans la collectivité.

Dans les dispositifs de formation à distance, cette tension est assurément renforcée par le sentiment d'isolement, de distance créée par les dispositifs techniques qui génèrent un sentiment d'artificialité de la rencontre. L'analyse du corpus souligne que dans la classe virtuelle, les modalités d'intervention de l'enseignant sur le plan relationnel s'articulent entre l'attention accordée aux individualités et l'entretien du sentiment de collectivité. Partant de l'évidence que la classe est une rencontre interculturelle, une somme d'individualités, l'enseignant s'attèle à reconnaître, autant de possible et dans un contexte de pléthore des effectifs, la présence de chaque participant. Il est particulièrement intéressant de relever à ce niveau d'analyse, l'utilisation quasi systématique du prénom des étudiants : « Ruth ! », « Kelly ! », « Sony ! », « Verlaine ! Verlaine », « Pas du tout Sony ! », « Chrys, Martial et Mélodie ! », « Martial », « Jaurelle ! », « Boris ! », « Natha », « Cruz », etc. et quelques titres de catégories sociales présentes en classe : « Révérende ! ».

Le travail de dénomination est essentiellement relationnel. En effet, au-delà de leur fonction de référenciation, les prénoms expriment des valeurs sociales de familiarité et de connaissance mutuelle. Sur le plan du rapport de places, l'emploi dissymétrique des formes nominales imposées par le cadre institutionnel cède la place à une relation symétrique. Francols justifie cette familiarité et cette complicité par la fréquentation mutuelle :

Dans la classe, au fur et à mesure de l'année scolaire, à raison de six heures par jour, quatre jours par semaine, la connaissance des participants augmente forcément, surtout du côté de l'enseignant qui est à mesure de collecter un grand nombre d'informations sur les élèves et leurs familles alors que ceux-ci ne possèdent pas autant d'informations sur lui (Francols, 2010, p. 93).

La reconnaissance des individualités est par ailleurs facilitée par les outils technologiques. Le dispositif des échanges sur le réseau social WhatsApp permet à l'utilisateur une identification

des contacts inscrits sur le forum soit via le contact téléphonique associé à une identité (le nom, soit ou l'image du profil du contact¹¹). La référence aux individualités apparaît dans deux contextes : le premier réfère à des situations où l'enseignant valorise le travail de l'étudiant(e). Du point de vue pragmatique, la forme nominale d'adresse renforce l'acte de langage d'accord (« Oui Sony », « Très bien Ruth », « Parfait Kelly »). Cette formulation contribue à « donner la face », faire en sorte que l'altérité ait une image personnelle mieux qu'elle l'espère (Goffman, 1974, p.10). La psychologie des relations interpersonnelles (Marc, Picard, 2008) admet que la nature de la relation est tributaire de la distance existante ou insaturée entre les partenaires. Dans le dispositif d'enseignement à distance décrit, la distance physique entre l'enseignant et les étudiants est compensée par la présence socio-affective. Pour maintenir la présence des apprenants dans classe virtuelle, les enseignants mettent en avant la nature convergente et conviviale des interactions en ligne.

L'autre défi de l'enseignant est de maintenir la cohésion du groupe, l'idéal de collectivité, face au risque de fragmentation sociale impulsée par les nouvelles formes de socialisation numérique.

L'une des missions cardinales de l'éducation contemporaine consiste, tout en encourageant l'autonomie de chaque apprenant et la responsabilité, à fédérer les apprenants autour des valeurs communes de leur groupe d'appartenance. Il s'agit d'amener les apprenants à développer le sentiment d'appartenance à une communauté : l'école. Le sentiment d'appartenance groupale ou communautaire a pour effet de faciliter l'adhésion aux normes, aux valeurs et aux idéaux communs du groupe. Ce sentiment est renforcé par un besoin d'intégration : pour s'intégrer, il faut être accepté et reconnu par les membres du groupe (Avodo, 2018, p.97.).

L'exigence de faire corps s'impose aux situations de formation à distance. En effet, la classe virtuelle est concomitamment une somme d'individualités et un collectif. Pour construire le sentiment de collectivité, l'enseignant mobilise une pluralité de procédés énonciatifs. Ainsi, le discours produit par les acteurs est essentiellement inclusif. Au plan énonciatif, l'on relève la prépondérance du pronom personnel « Nous » à valeur inclusive : « Nous allons commencer ... », « Nous avons appris lors ... », « Notre dernière rencontre... », « Nous avons donc essayé de montrer... ». Son emploi est concomitant à l'enseignant et aux étudiants. Dans l'activité prescriptive régissant la construction collective des savoirs, la modalité injonctive à la première du pluriel (« Nous ») est très sollicitée, en lieu et place de la deuxième (« Vous ») : « Relisons la théorie de Skinner ! », « Réapproprions-nous les items 2 et 3 pour comprendre pourquoi, conformément à la théorie du conditionnement opérant de Skinner, le béhaviorisme et la PPO sont des associationnismes », « Mettons à profit notre séjour à l'ENS... ». Pour terminer sur ce point, Cicurel (2002, p.148) définit la classe comme un « lieu de progression langagière », et « [un] lieu de parole et de socialisation » ; en tant que lieu social, les interactions qui s'y déroulent se fondent inéluctablement sur le collectif.

3.3. La politesse

La conception dramaturgique de l'interaction sociale (Goffman, 1973) accorde une centralité à la face comme fondement des relations interpersonnelle. La face désigne : « La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une des

¹¹ L'image du profil ne permet pas toujours d'identifier le contact. La démarche la plus efficace consiste à inscrire le nom de l'étudiant.

images du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables » (Goffman, 1974, p. 9). La théorie de la face s'articule sur une double contrainte : ne pas perdre la face et préserver celle de l'allocutaire. Cette double responsabilité requiert des participants une coopération interactionnelle que Goffman (1974) nomme la « figuration » ou politesse : « Par figuration (Face-Work), j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). » (Goffman, 1974, p. 15).

Dans la construction du lien socio-affectif en classe virtuelle, la figuration occupe une place non négligeable. Deux lignes de conduites principales sont observées : la politesse abstentionniste et politesse productive. La première ligne de conduite consiste à s'abstenir de poser des actes menaçants envers l'intégrité et la dignité. Ainsi, l'enseignant évite de qualifier les étudiants n'ayant pas répondu à l'appel de retardataires. Il utilise le terme « les autres » (« Les autres voudront bien prendre le train en marche ») ou encore la formulation assertive : « Le quorum n'est pas atteint mais nous allons nous mettre au travail » jugés plus neutres et moins désobligeants pour faire allusion à l'existence des étudiants absents ou en retard. Rappelons à ce niveau que selon la charte de la classe virtuelle, le retard est particulièrement proscrit durant cette période d'arrêt temporaire des enseignements en présentiel¹².

Aussi, dans les mécanismes de prise de clavardage, la modalité préférentielle est la question à la cantonade : « Si on considère le cours lui-même comme une séquence, comment le construire ? », « Comment la classe comprend-elle l'adjectif cohérente dans "succession cohérente" ? », et l'état de parole ouverte : « Le clavier à qui veut bien le prendre ! », « A vous le clavier ». Dans l'ensemble du corpus, on observe que l'enseignant ne désigne jamais nommément un étudiant pour prendre la parole. Les prises de clavardage ne sont donc pas imposées. En effet, nommer un étudiant en lui ordonnant ou suggérant une prise de tour de clavier, est un acte menaçant susceptible de provoquer en lui une réaction émotionnelle sur la face qu'on veut lui faire porter. Les contraintes d'enchaînement de l'acte de question et les exigences techno-pédagogiques inhérentes à la prise de clavier dans ce contexte peuvent constituer de véritables défis et mettre en difficulté l'étudiant ; débouchant sur une perte de la face. Ainsi, dans le cours 2, lors du contrôle du travail personnel de l'étudiant (une tâche obligatoire), l'enseignant laisse l'entière liberté à chaque étudiant de présenter la formulation de son objectif pédagogique opérationnel (OPO). L'on peut conclure partiellement que ce versant de la figuration fait essentiellement appel à l'évitement qui consiste à s'abstenir de porter atteinte à la face de l'allocutaire. Goffman (1974, p.17) soutient à ce sujet que l'évitement est « le plus sûr moyen de prévenir le danger est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester ».

Le lien socio-affectif consacre aussi la valorisation du travail des étudiants. Ce versant de la politesse productiviste consiste à augmenter la valeur sociale de son interlocuteur (Zheng, 1998). Deux niveaux de valorisation sont observés : la valorisation individuelle, la plus significative dans le corpus, et la variation du travail collectif. Les deux niveaux sont en effet en congruence avec la tension entre la singularité de la personne et l'impératif collectif décrite *supra*. La valorisation du travail individuel des étudiants fait appel aux des appréciations socio-affectives positives consécutives à la performance de l'étudiant : « Parfait Révérende et Natha ! », « Très bien Boris ! », « Très bien Natha ! », « Bien Ruth ! », « Parfait

¹² L'Ecole normale supérieure formant à la profession d'enseignant, les exigences de formation imposent aux étudiants l'assiduité et la ponctualité.

Kelly ! », « Oui Sony ! », « Oui Verlaine ! », « Oui Mélodie ! », « En effet Cruz ! », « Très bien Martial ! », « Parfait Cruz et Ruth ! ». La répartition des évaluations conclusives positives a aussi comme objectif psycho-affectif de stimuler, encourage les apprenants. L'étude du marquage des appréciations socio-affectives positives met en évidence trois degrés d'accord : le neutre (marqué par les morphèmes « oui »), le poli (« Bien », « Très bien ») et l'hyperpoli (« Parfait »). Le tryptique correspond inéluctablement au niveau de valorisation de la production de l'étudiant. Le tableau ci-dessous présente la distribution des appréciations socio-affectives dans le corpus.

Tableau 1 : Les appréciations socio-affectives positives dans le corpus

Appréciation socio-affective	Interaction 1	Interaction 2	Interaction 3
Oui	12	10	09
Bien	08	11	14
Très bien	19	15	12
Parfait / excellent	12	12	08
Total	52	48	43

La valorisation du travail collectif intervient particulièrement dans la phase de clôture des activités : « Vous avez été particulièrement actifs et disciplinés ! Vous nous avez offert un de nos meilleurs cours en ligne. Toutes mes félicitations ! », « Très bien Tous ! », « Vous êtes par ailleurs très disciplinés ! Merci et toutes mes félicitations ! ». Toutes les interactions se terminent des actes élogieux qui contribuent à renforcer l'émulation, favorise la cohésion entre les étudiants, établit et maintient un climat favorable au lien social. En outre, la figuration trouve son fondement dans la recherche de la coopération et le désir personnel chez tout individu, celui de se voir valoriser par autrui. Rappelons que selon Zheng (1998, p.16), « Pour obtenir la coopération, un locuteur devrait être conscient du fait qu'ils ont, tout comme lui-même, besoin d'être évalués de façon positive par la société. Tout en cherchant à faire épanouir sa face, il lui convient donc de faire en sorte de valoriser celle de ses partenaires ».

En définitive, la place centrale de la politesse dans les stratégies communicatives et interactionnelles de l'enseignant est attestée. Cependant, elle n'exclut pas une certaine objectivité et régulation. Ainsi, lorsque la performance ou la ligne de conduite de l'étudiant n'est pas en congruence avec les attentes ou le protocole, l'enseignant n'hésite pas à rappeler à l'ordre (voir extrait 5). C'est alors qu'intervient la présence écologique de l'enseignant comme garant de la qualité de l'environnement et du climat d'apprentissage.

3.4. La mise en discours du lien et les gestes professionnels de l'enseignant

Dans l'interaction de classe en présentiel ou en distanciel, l'enseignant occupe une pluralité de présences : expert de la langue, spécialiste de la pédagogie, garant d'un climat favorable à l'apprentissage, et responsable de l'organisation et des dispositifs de l'apprentissage (Jacquinot-Delaunay, 2002. Croze, 2021). Les différentes présences s'établissent par des gestes professionnels matérialisés dans le discours et l'interaction. Les analyses précédentes sur les modalités de la mise en discours du lien socio-affectif convergent vers la définition non exhaustive des gestes professionnels illustrés dans le tableau ci-après.

Tableau 1 : Synthèse des gestes professionnels de la présence socio-affective

Gestes professionnels	Modalités de mise en discours ou en interaction
Établit le contact	L'enseignant ouvre l'interaction technique et interlocutive. Il met en place la pré-ouverture de l'interaction.
Initie un échange	Il adresse des salutations cordiales à la classe. Il donne le cadrage des activités du jour.
Négocie	L'attribution du clavardage s'effectue par des questions à la cantonade. L'option est en faveur d'une situation de clavier ou parole ouvert(e). L'enseignant n'impose donc pas les prises de clavier.
Promeut un climat détendu	L'enseignant nomme l'étudiant en utilisant le prénom Il s'abstient d'imposer à un étudiant une prise de tour.
Se montre respectueux	Il s'abstient de poser des actes menaçants envers a face de l'étudiant. Il utilise des atténuateurs pour réprimander les étudiants. L'enseignant s'abstient de stigmatiser les étudiants qui sont en retard, absents ou inactifs.
Éprouve de la satisfaction	L'enseignant exprime son appréciation positive sur le travail individuel et collectif. Il juge positif l'environnement de travail en distanciel.
Valorise	L'enseignant reconnaît la présence individuelle des étudiants en nommant chacun autant que possible. L'enseignant donne une appréciation positive du travail individuel et collectif Il félicite les étudiants pour la qualité de leur rendement cognitif et social.
Éprouve un sentiment négatif	Il dénonce les lignes de conduite jugées non conformes à la charte de la plateforme.
Remercie	En début de séance, l'enseignant remercie les étudiants pour leur fidélité et assiduité aux cours. À la fin de la leçon, il remercie pour les étudiants pour l'engagement sociocognitif dans la réalisation des activités.
Partage	L'enseignant fournit des informations générales sur le calendrier des activités. Il établit un lien de continuité pédagogique entre les différentes leçons en annonçant les activités à venir.

4. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION : FONCTIONS DU LIEN SOCIO-AFFECTIF

L'une des caractéristiques de la formation à distance est l'isolement de l'apprenant, l'absence de présence écologique de l'enseignant. Il en découle très souvent les phénomènes de décrochage, de déperdition et d'abandon scolaire. Les études sur les processus interactionnels dans la formation en distanciel (Gokman, 2002 ; Develotte et Mangenot, 2004) insistent sur la question du lien social, le sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Selon Croze (2021), la distance imposée par les dispositifs de formation à distance constitue un obstacle au suivi du travail des apprenants ; suscitant la question sur la présence. Jézégou (2019, p.194) définit la présence comme « une dynamique relationnelle créée et vécue par les sujets psychologiques et sociaux que sont les apprenants et les formateurs placés dans une situation de séparation physique et interagissant de façon synchrone et/ou asynchrone au sein d'un espace numérique de communication via des artefacts spécifiques ». Les analyses réalisées dans les sections précédentes convergent vers la construction de la présence socio-

affective de l'enseignant. Dans notre environnement d'étude, la présence socio-affective répond à trois exigences consécutives à l'environnement socioculturel et technopédagogique : juguler la distance sociale, fidéliser les apprenants et établir des relations vivantes.

D'abord, l'ajustement de la distance sociale. Les milieux éducatifs camerounais sont reconnus comme essentiellement asymétriques ; consécutivement à la verticalisation des rapports enfant-adulte, apprenant-enseignant, et la conception humanisante de l'éducation. Selon Mulo Farenkia (2008) les participants en position haute sont animés par un désir de préserver le rapport de places préétabli. Le respect de la convention apparaissant alors comme un gage de respectabilité. En revanche pour le participant en position inférieure, il est question d'amadouer l'individu en position haute afin de requérir de lui des faveurs. La communication dans le cyberspace modifie considérablement ce rapport : les nouvelles technologies libèrent les enseignants de la circulation verticale des savoirs, reconfigurant la conception de l'autorité. Selon Avodo (2018, p. 94), « La montée des valeurs démocratiques et de l'égalité des droits entraîne la sortie progressive des fondements classiques de l'autorité. Dans la plupart des sociétés démocratiques, les individus rejettent toute idée de commandement arbitraire, voir sur la base du statut, de la hiérarchie ». L'internet et les réseaux modifient considérablement la conception de relation interpersonnelle ; en libérant les utilisateurs de toutes formes de distance par la création des réseaux et des communautés. Assurément, une nouvelle exigence s'impose donc à l'enseignant de la classe virtuelle : entretenir une chaleur sociale, un sentiment d'apparence communautaire, et donner une expérience positive à l'étudiant dans son rapport avec la classe virtuelle.

Ensuite, la fidélisation des étudiants. Le numérique constitue un atout éducatif majeur ; mais il génère aussi des inégalités. En effet, si les étudiants ne sont pas capables de travailler dans un environnement numérique, s'ils ne parviennent pas à capitaliser les outils numériques dont ils disposent, ils ne pourront inéluctablement pas participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle contemporaine. Au Cameroun, le basculement dans l'enseignement en distanciel, du fait de la crise sanitaire du Covid-19, s'est imposé à tous comme l'une voie pour la continuité de l'école (Ndibnu-Messina, Kouankem, 2021). Bien qu'étant familiarisés au réseau social WhatsApp, le terrain quasi conquis de la jeunesse, les étudiants sont peu outillés à l'exploitation de cette plateforme à des fins éducatives. Comme dans la plupart des dispositifs de formation à distance, les premières expériences sont pétries d'appréhensions : la détresse psychologique, le sentiment d'isolement, le bricole dans l'urgence, la réduction des interactions entre étudiants, etc. De fait, le contexte social et technopédagogique commandait aux praticiens des modalités d'intervention au niveau relationnel. La nécessité de fidéliser les étudiants au nouveau dispositif en distanciel s'impose. L'analyse des interventions des enseignants soulignent ce travail relationnel : « Vous avez été particulièrement actifs et disciplinés ! Vous nous avez offert un de nos meilleurs cours en ligne. Toutes mes félicitations ! », « Bien chers Tous, Merci de votre présence massive notre cours », « Vous êtes nombreux à marquer votre fidélité à notre unité d'enseignement ».

Enfin, l'établissement des relations vivantes. Elles constituent un aspect des situations de vie humaine, car fondées sur le respect mutuel, la volonté manifeste d'entretenir des liens cordiaux et amicaux. À l'opposé des sociétés occidentales, les relations sociales en Afrique accorde le primat à la chaleur humaine, la convivialité et l'affectivité. Les recherches sur la politesse au Cameroun (Mulo Farenkia, 2008 ; Avodo, 2012) observent que cette dimension

sociale marquée par les termes d'adresse relationnels tels que « mon frère », « ma sœur », « mon ami », « asso », « ma fille », etc. qui véhiculent un ethos collectif fonde sur les valeurs de solidarité, de convivialité et de connivence. Dans la société camerounaise, « l'autre est considéré comme un potentiel espace de solidarité, d'aide, de refuge, de confiance et comme source des solutions aux problèmes auxquels on fait face. La peur de l'autre, la réserve qu'on observe ailleurs lorsqu'il s'agit d'interagir avec autrui semble être d'un degré relativement faible en contexte camerounais » (Mulo Farenkia, 2008, 20). Cette conception de la socialité repose sur l'entretien des relations vivantes avec autrui.

Conclusion

La crise sanitaire du Covid-19 a servi de motif pour les autorités éducatives compétentes d'imposer l'enseignement en distanciel. Le basculement dans ce dispositif de formation s'est fait dans un contexte particulier et inédit suscitant une pléthore de représentations et d'appréhensions. La question du lien social traité dans cette contribution a attiré l'attention des chercheurs sur les interactions verbales en ligne (Brown, 2001 ; Conrad, 2002 ; O'Regan, 2003) mais aussi de l'UNESCO. Les conclusions de nos analyses montrent que les interactions verbales en ligne ne détériorent pas forcément le lien socio-affectif. Bien qu'il existe de fortes probabilités de la rupture du lien, notamment par le sentiment d'isolement, de la distance physique, des inégalités numériques (UNESCO, 2020), la construction du lien social constitue une nécessité dans toute entreprise éducative. L'étude réitère que dans cette plateforme utilisée à des fins de formation, la construction du lien socio-affectif a occupé une place importante dans les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants. Cette centralité a été commandée par les facteurs d'ordre socioculturel, psycho-affectifs et technopédagogiques. Elle apparaît par ailleurs comme une réponse aux inquiétudes formulées par l'UNESCO sur les incidences culturelles de la crise sanitaire du Covid-19 en Afrique.

L'examen de la mise en discours du lien socio-affectif a permis de mettre en relief une pluralité de matérialités discursives et interactionnelles : le degré de ritualisation des échanges, la prise en compte des individualités, la construction de l'esprit de collectif et les procédés de politesse. Les marqueurs du lien social contribuent à instaurer un climat favorable aux interactions en distanciel et à l'apprentissage. Les trois fonctions essentielles mises en évidence, et en rapport avec l'environnement socioculturel et technopédagogique, visent à développer la chaleur humaine propre aux sociétés collectivistes, renforcer le sentiment d'appartenance communautaire, et donner une expérience positive à l'étudiant dans son rapport avec la classe virtuelle.

En définitive, les interactions verbales dans les dispositifs de formation à distance doivent préparer les étudiants à l'insertion sociale harmonieuse dans les communautés numériques en leur permettant d'acquérir des valeurs de la citoyenneté numérique. Aujourd'hui, des milliers d'apprenants et d'enseignants exploitent les outils numériques pour apprendre, enseigner, faciliter l'acquisition de nouvelles compétences. Cette inscription dans la société du tout numérique se fonde sur cinq exigences : la connaissance des outils et des applications numériques, l'accompagnement des utilisateurs, l'accès aux matériels adaptés, la formation aux compétences, et l'acquisition par les utilisateurs d'une nouvelle forme de citoyenneté.

Bibliographie

1. Assaraf Albert, 1993, *Quand dire, c'est lier. Pour une théorie des ligarèmes*, Limoges, Presses universitaires de Limoges.
2. Avodo Avodo Joseph, 2018, *Sens, valeurs et enjeux de l'éducation au 21^{ème} siècle*, Paris, Edilivre-Aparis.
3. Bange Pierre, 1996, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, Didier, Credif. 223 p.
4. Béché Emmanuel, 2010, « Le détournement d'une innovation par les apprenants camerounais. Pour une approche globale et participative de l'intégration scolaire des TIC », *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, n° 3 (2), p.139-150. Disponible sur : <http://ceeol.com/...>
5. Béché Emmanuel, 2016, « État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone », [En ligne] *Distances et médiations des savoirs*, no 14. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/dms.1401>
6. Bouhafis Mounia, 2021, « L'usage de la plateforme Moodle à l'université marocaine : vers un changement de rôle de l'enseignant-chercheur et de l'étudiant », [En Ligne] *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, n°18(1), p.125–138. Disponible sur : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-12>. Consulté le 18/03/2022.
7. Cicurel Francine, 1990, « Éléments d'un rituel communicatif », dans M Dabène et al (dir), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, p. 23-54.
8. Cicurel Francine, 2002, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », [En ligne] *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, p.145-164. Disponible sur : « <https://journals.openedition.org/aile/801> », consulté le 10/03/2010.
9. Collomb Cléo, 2021, « Communiquer à quelle distance ? », [En ligne] *Pratiques de la Communication*, n° 3. Disponible sur <https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-3/2572-communiquer-a-quelle-distance>.
10. Croze Emmanuelle, 2021, « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue », [En ligne] *Distances et médiations des savoirs*, no 33 ; Disponible sur : « <https://doi.org/10.4000/dms.6134> », consulté le 18/02/2022.
11. De Fornel Michel, 1988, « Contraintes systémiques et contraintes rituelles dans l'interaction visiophonique », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, no 29, p. 33-46.
12. Develotte Christine et al, 2011, *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*, Lyon, ENS Éditions.
13. Develotte Christine et Mangenot François, 2004, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, vol.2, n° 2-3, p. 309-333.

14. Develotte Christine et Mangelot François, 2007, « Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne », *Glottopol*, n°10, p. 127-144.
15. Filisetti Lawrence, 2009, *La politesse à l'école*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
16. Francols Nathalie, 2010, « Les formes nominales d'adresse dans l'interaction entre maîtres et élèves à l'école primaire », dans C. Kerbrat-Orecchioni (dir), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Chambéry, Université de Savoie, p. 89-116.
17. Goffman Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 239 p.
18. Jacquinet-Delaunay Geneviève (2002) Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. *Pratiquer les TICE*, pp.13-113.
19. Jézégou Annie, 2010, « Créer la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition et dimensions clés », *Distances et savoirs*, vol.8, n° 2, p. 257-274.
20. Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1992, *Les Interactions verbales II*, Paris, Armand Colin.
21. Kerbrat-Orecchioni Catherine (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
22. Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2011, « Conversation en présentiel et conversation en ligne : bilan comparatif », *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*, Lyon, ENS Éditions, p. 137-195.
23. Laburthe Tolra Philippe, 1981, *Les seigneurs de la forêt : essai sur le passé historique, l'organisation sociale et les normes éthiques des anciens Béti du Cameroun*, Paris, L'Harmattan.
24. Mangelot François (2011). Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. *Interagir et apprendre en ligne*, pp.7-19.
25. Mercier Cendrine, 2021, « Enseignement à distance : favoriser les interactions de communication sans caméra en classe virtuelle », [En ligne] *Pratiques de la Communication*, n° 3. Disponible sur « <https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-3/2573-enseignement-a-distance-favoriser-les-interactions-de-communication-sans-camera-en-classe-virtuelle> », consulté le 07/04/2022.
26. Ndibnu-Messina Ethé Julia, 2017, « Approche hybride et supervision des mémoires de DiPES et DiPET II : essai d'évaluation des activités de tutorat menant aux productions des écrits par les élèves professeurs », [En ligne] *Distances et médiations des savoirs*, n° 20. Disponible sur : « <https://doi.org/10.4000/dms.2060> ».
27. Ndibnu-Messina Ethé, Julia. et Kouankem, Constantine, 2021, « Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19 », [En ligne] *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of*

Technologies in Higher Education, n°18 (1), p.32–47. Disponible sur : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-05>. Consulté le 18/03/2022.

28. Moore Diane, Simon DL, 2002, « La déritualisation et identités d'apprenants », [En ligne] *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16 ; Disponible sur : « <http://aile.revues.org/1374> », consulté le 16/07/2010.
29. Mulo Farenkia Bernard, 2008, « Comprendre l'ethos communicatif camerounais », dans B, Mulo Farenkia (dir), *De la politesse linguistique au Cameroun*, Bern, Peter Lang, p.11-29.
30. Mulo Farenkia Bernard (2010). Pragmatique de la néologie appellative en situation multilingue : le cas du Cameroun. *Journal of pragmatics*, n° 42, pp. 447-500.
31. Picard Dominique (2008). *Politesse, savoir-vivre et relation sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
32. Traverso Véronique, 2004, *L'analyse des conversations*, Paris, Armand Colin.
33. Yahiaoui Kheira, 2020, « Les interactions en ligne / les interactions en présentiel : étude comparative », [En ligne] *Multilinguales*. n°13. Disponible sur « <http://journals.openedition.org/multilinguales/4843> », consulté le 02/02/2022.
34. Zheng Li-Hua, 1998, *Langage et interaction sociales : La fonction stratégique du langage dans les jeux des faces*, Paris, Harmattan.