

APPROCHE MULTIMODALE¹ DE DEUX TYPES DE TÂCHES ORALES RÉALISÉES DE FACE À FACE ET À DISTANCE EN L3 (FRANÇAIS)

Gemma Delgar-Farrés

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Résumé: La présente contribution s'inscrit au croisement des champs de la description de l'interaction orale à distance et de l'apprentissage par tâches (TBLT) dans l'enseignement des langues étrangères. À partir d'une étude expérimentale, nous nous proposons d'analyser l'impact du dispositif visiophonique en ligne sur la réalisation de deux types de tâches pédagogiques (*jigsaw* et *ranking*) en langue française (L3) du point de vue de la communication verbale et la communication non verbale..

Mots-clés: *interaction orale, face à face, à distance, multimodalité, tâche.*

MULTIMODAL APPROACH TO TWO TYPES OF ORAL TASKS IN FACE-TO-FACE AND DISTANCE LEARNING IN L3 (FRENCH)

Abstract: *This article is at the crossroads of the fields of computer-mediated oral interaction and Task-Based Language Teaching (TBLT) in foreign language learning. From an experimental study, we aim to analyse the effects of a videoconferencing environment in the production of two types of learning tasks (jigsaw and ranking) in French (L3) from the perspective of verbal communication and nonverbal communication.*

Keywords: *oral interaction, face-to-face, computer-mediated, multimodality, task.*

1. INTRODUCTION

Dans les domaines de la communication médiée par ordinateur (CMO) et l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) qui se sont largement développés ces dernières années, il existe de nombreuses études sur les aspects linguistiques des messages électroniques, des échanges dans les forums, des clavardages, etc. Cependant, les travaux portant sur l'usage de la visioconférence à des fins pédagogiques sont encore peu nombreux, bien qu'il soit généralement admis que celui-là a des bénéfices dans un contexte d'apprentissage (Marcelli *et al.*, 2005; Yamada et Akahori, 2007; Develotte, Kern et Guichon, 2008; Hampel et Stickler, 2012). Ces auteurs signalent que son caractère synchrone et les aspects non verbaux qui y interviennent favorisent le développement des compétences linguistiques orales et la motivation des apprenants:

The effects of the presence of the partner's image in communication were revealed not only in perceived presence, but also in perceived consciousness of second language communication and in productive performance. The presence of the partner's image seemed to motivate learners to communicate, and served as a reinforcement medium for voice communication. (Yamada et Akahori, 2007:54)

Des chercheurs comme Seedhouse et Almutairi (2009) et Smith (2010) soulignent le besoin d'utiliser des logiciels qui permettent l'enregistrement des tâches afin de pouvoir analyser les regards, les expressions faciales, les gestes, etc. et obtenir une description plus exacte et riche des interactions synchrones à distance. Par conséquent, une approche multimodale s'impose (Develotte, Kern et Lamy, 2011; Develotte, 2012; Hampel et Stickler, 2012; Nicolaev, 2012) mais les données à analyser sont tellement complexes qu'il faut faire un choix en vue de les étudier. Develotte note à cet égard que «Les corpus multimodaux en ligne ont en commun d'être foisonnants et de comporter beaucoup plus de données que le chercheur sera capable d'en analyser» (2012:518)

¹ Comme Develotte, par *multimodale* «nous entendons une communication à la fois multicanale et polysémiotique» (2012:509).

To cite this article: Delgar-Farrés, G. (2017). "Approche multimodale de deux types de tâches orales réalisées de face à face et à distance en L3 (Français)". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12: 23-32. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6542>

et qu'il faut faire une sélection de moments ou d'éléments particuliers pour pouvoir mettre en évidence les aspects que l'on souhaite éclairer.

D'autre part, l'apprentissage par tâches s'est développé au cours des 30 dernières années et trouve ses fondements dans les approches interactionniste, socioculturelle et écologique de l'acquisition des langues secondes (Lai et Li, 2011:500). En partant de cette prémisse, les tâches doivent être authentiques et interactives, c'est-à-dire elles doivent se rapprocher des activités du monde réel, et avoir un objectif qui privilégie le sens sur les formes linguistiques (Long, 1985; Eckerth, 2003; Ellis, 2003; Königs, 2005; Samuda et Bygate, 2008). Il existe différents classements des tâches (Khan, 2010), mais ici nous ne retiendrons que celui qui est pertinent pour notre recherche, le classement de Pica, Kanagy et Falodun (1993). La typologie de Pica *et al.* (1993) prend comme critère les négociations de sens que les tâches peuvent susciter. En fonction de ce critère, ces auteurs établissent quatre types de tâches: l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème. Selon eux, les tâches type *jigsaw*² et *information-gap* (échange d'information) sont celles qui favorisent le plus les négociations de sens et l'interaction.

Cette perspective interactionniste est complétée par la perspective cognitive adoptée par plusieurs chercheurs parmi lesquels Robinson (2005, 2011). Robinson détermine trois composantes dont il faut tenir compte au moment de décrire une tâche: la complexité de la tâche (facteurs cognitifs), les conditions de la tâche (facteurs interactifs) et la difficulté de la tâche (facteurs des apprenants). Selon cet auteur, la composante qui conditionne le plus la performance de la tâche est la complexité. Les caractéristiques cognitives qui la définissent appartiennent à deux sous-catégories: *resource-directing* et *resource-dispersing* (Robinson, 2011:6). La première établit des caractéristiques de la tâche en fonction des variables ici et maintenant *versus* là et à ce moment-là, la quantité d'éléments, les raisonnements spatial, causal et intentionnel, et le point de vue. La seconde concerne les variables suivantes: le temps de planification, les connaissances préalables, tâche simple *versus* tâche double, la structure de la tâche, le nombre de pas à suivre et l'indépendance des pas à suivre pour sa réalisation. La première sous-catégorie comprend les variables qui focalisent l'attention sur les aspects linguistiques de la tâche et la seconde comprend les variables qui dispersent l'attention sur des aspects non linguistiques.

2. CORPUS ET MÉTHODOLOGIE

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la présente recherche expérimentale prend pour objet d'étude les interactions synchrones par visioconférence poste à poste entre des apprenants de français langue étrangère (L3). À la fin de l'année universitaire 2014-15, nous avons contacté quatre étudiants en Traduction et Interprétation avec un niveau B1-B2 de langue française. Le choix des étudiants s'est fait à partir des qualifications obtenues dans la matière de L3 correspondant à cette année-là. Les participants engagés dans l'expérience étaient deux hommes et deux femmes d'entre 20 et 23 ans. Ces quatre locuteurs étaient assez habitués à l'utilisation des outils de communication numérique. Trois étudiants se connaissaient bien parce qu'ils faisaient partie du même groupe classe et ils connaissaient le quatrième participant de vue.

Nous avons constitué deux dyades et nous avons organisé les échanges en deux journées de la manière suivante:

Tableau 1. Organisation de la réalisation des tâches

Journée 1	Dyade A	Journée 2	Dyade B
En ligne	<i>Jigsaw</i> 1	Face à face	<i>Jigsaw</i> 1
Face à face	<i>Ranking</i> 1	En ligne	<i>Ranking</i> 1
En ligne	<i>Ranking</i> 2	Face à face	<i>Ranking</i> 2
Face à face	<i>Jigsaw</i> 2	En ligne	<i>Jigsaw</i> 2

Comme l'on peut remarquer dans ce tableau, les mêmes étudiants ont effectué les deux types de tâches en ligne et en face à face, et nous avons pris deux tâches similaires de chaque typologie afin d'éviter la familiarisation avec la tâche.

En tenant compte de la littérature précitée en rapport avec la description de différentes catégories de tâches et l'interaction qu'elles peuvent produire, nous avons choisi deux tâches similaires du type *jigsaw* (échange

² Les *jigsaws* sont des tâches où chaque locuteur n'a qu'une partie de l'information et où les apprenants doivent la mettre en commun afin de pouvoir bien accomplir la tâche.

d'information et prise de décision) et deux du type *ranking* (échange d'opinion et prise de décision). Dans les deux *jigsaws*, chaque étudiant avait une liste de six objets différents, ils devaient partager l'information dont ils disposaient et ensuite faire un choix de six objets conformément au cadre situationnel et aux indications de l'énoncé. Dans le premier cas, ils représentaient leur université dans une course dans la forêt amazonienne³ et, dans le second, ils devaient nettoyer le garage de la maison où ils habitaient⁴. Quant aux tâches type *ranking*, les apprenants devaient, d'une part, ordonner une liste commune de dix actions, de la plus éthique à la moins éthique, et, d'autre part, organiser par ordre d'importance dix facteurs déterminants pour trouver un emploi, en justifiant toujours leurs propositions.

Si nous analysons les deux types de tâches que nous avons proposées en fonction des facteurs déterminés par Robinson (2011:6) pour établir quel est le niveau de complexité d'une tâche, nous observons que les *jigsaws* sont un peu plus complexes car ils font appel au raisonnement intentionnel et à un échange d'information obligatoire pour pouvoir prendre une décision adaptée aux exigences de la situation.

Pour les exercices à distance, les participants ont reçu les énoncés par courrier électronique et, pour ceux en présentiel, sur une feuille de papier. Avant la réalisation des tâches, nous avons laissé cinq minutes pour la préparation et la durée des interactions a été fixée à environ dix minutes. Les conversations se sont déroulées dans deux salles de l'université. Les échanges en ligne ont été réalisés avec le logiciel BigBlueButton qui nous a aussi permis de les enregistrer. Dans ce cas-là, les locuteurs portaient des casques audio pour assurer une meilleure qualité du son. De leur côté, les tâches en face à face ont été filmées de l'extérieur et ont été aussi enregistrées avec des magnétophones placés sur la table des apprenants.

À la fin de la réalisation de chaque bloc de deux tâches, les locuteurs ont été interviewés en vue de répondre aux questions suivantes:

- Comment vous êtes-vous senti(e) pendant la réalisation de la tâche ?
- Croyez-vous que vous ayez réussi l'objectif de la tâche ? Pourquoi ?
- Avez-vous quelque chose à signaler ?

Pour pouvoir comparer d'un point de vue quantitatif les aspects verbaux et les aspects non verbaux des tâches pédagogiques réalisées en ligne et face à face, nous avons utilisé la méthodologie décrite dans l'approche éthologique de Cosnier et Develotte (2011:27-50). Ces deux auteurs la définissent comme «naturaliste avec en conséquence un effort de description globale des phénomènes aussi bien verbaux que posturo-mimo-gestuels dans leurs rapports à l'interaction duelle» (2011:27). L'utilisation de cette méthodologie leur permet de comparer les résultats de l'analyse d'un corpus de quatre conversations en ligne (2009) avec ceux obtenus à partir de l'étude d'un corpus de trois dialogues en présentiel (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni, 1987, 1991). Aussi bien dans le premier cas que dans le second, les participants sont des locuteurs natifs ou bien qui étudient ou travaillent en France et la consigne qui leur est donnée est un sujet de discussion et non pas des tâches pédagogiques comme dans la présente contribution. Par conséquent, nous avons adapté les items proposés par la description ci-dessus citée aux besoins de notre recherche:

- Pour le verbal: à l'instar de Cosnier et Develotte (2011:36), nous avons retenu le nombre de mots, le débit moyen (ici, le nombre de mots par minute), les questions et les régulateurs verbaux, et nous avons ajouté le taux de complexité lexicale et la longueur des énoncés qui sont des indicateurs de la complexité de la production orale des apprenants dans un contexte d'apprentissage de langues étrangères (Robinson, 2011). De plus, nous avons déterminé le niveau de correction des échanges.
- Pour le non verbal: comme Cosnier et Develotte (2011:34), nous avons pris en considération les mimiques faciales (ici, les macro-mimiques faciales), les sourires et les gestes extracommunicatifs, et nous avons ajouté les hochements de tête et les gestes co-verbaux référentiels⁵.

En vue d'effectuer la comparaison dans les termes que nous venons de décrire, nous avons transcrit les sept premières minutes de chacune des huit tâches réalisées par nos étudiants avec le logiciel CLAN du projet CHILDES (version 2016) nous permettant de transcrire les énoncés en orthographe et d'introduire les indications sur le non verbal. Nous avons établi que la durée des extraits à comparer serait de sept minutes à partir de la durée de l'interaction la plus courte. La comparaison quantitative que nous voulions mener à terme nous obligeait

³ Cette tâche est une adaptation de la tâche *The Amazing Race* décrite dans Yanguas (2010:72-93).

⁴ Cette tâche est également une adaptation de celle appelée *Cleaning* décrite dans Jeong (2011:51-69).

⁵ Dès le début, nous avons mis à l'écart les regards étant donné que l'on sait que dans la communication par visioconférence le regard du locuteur se dirige la plupart du temps sur son interlocuteur mais qu'il ne s'agit pas d'un regard direct (Cosnier et Develotte, 2011:49; Kerbrat-Orecchioni, 2011:182; Kern, 2014; Chun, Kern et Smith, 2016).

(Cosnier et Develotte, 2011:28) à déterminer une même durée des extraits pour que les quantités obtenues soient comparables. Cependant, nous avons pris en compte l'intégralité des enregistrements pour corroborer nos données et pour les observations concernant le déroulement et l'accomplissement global des tâches. Voici le tableau avec la durée totale de chaque tâche:

Tableau 2. Durée des tâches.

Journée 1	Dyade A	Durée totale	Journée 2	Dyade B	Durée totale
En ligne	<i>Jigsaw 1</i>	7 min 89 s	Face à face	<i>Jigsaw 1</i>	10 min 15 s
Face à face	<i>Ranking 1</i>	15 min 17 s	En ligne	<i>Ranking 1</i>	11 min 11 s
En ligne	<i>Ranking 2</i>	9 min 28 s	Face à face	<i>Ranking 2</i>	7 min 44 s
Face à face	<i>Jigsaw 2</i>	10 min 57 s	En ligne	<i>Jigsaw 2</i>	8 min 74 s

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Éléments verbaux

Dans les tableaux suivants, nous regroupons les moyennes correspondant aux éléments verbaux obtenues à partir de l'analyse des sept premières minutes des tâches du type *jigsaw* (Tableau 3) et *ranking* (Tableau 4). Le premier chiffre fait référence à l'interaction en présentiel et le second à celle à distance.

Tableau 3. Comparaison des éléments verbaux des tâches du type *jigsaw*.

Dyades	Nombre de mots	Débit moyen (mots par minute)	Complexité lexicale ⁶	Longueur des énoncés (mots par énoncé)	Questions	Régulateurs verbaux
Dyade A	345/296	49,2/42,2	0,317/0,349	6,035/6,373	9/3	21/20
Dyade B	394,5/357	56,3/50,9	0,337/0,334	6,327/7,847	10/9,5	29,5/23,5
MOYENNE	369,7/326,5	52,7/46,5	0,327/0,341	6,181/7,11	9,5/6,25	25,25/21,75

Tableau 4. Comparaison des éléments verbaux des tâches du type *ranking*.

Dyades	Nombre de mots	Débit moyen (mots par minute)	Complexité lexicale	Longueur des énoncés (mots par énoncé)	Questions	Régulateurs verbaux
Dyade A	395,5/291	56,4/41,5	0,326/0,314	7,264/6,236	6,5/10,5	28,5/25
Dyade B	394,5/315,5	56,3/45	0,308/0,383	6,647/8,290	6/10,5	25/17,5
MOYENNE	395/303,2	56,3/43,2	0,317/0,348	6,955/7,263	6,25/10,5	26,75/21,25

L'observation des tableaux 3 et 4 met en évidence qu'en sept minutes la production langagière est supérieure dans les tâches réalisées face à face que dans celles réalisées à distance. Cette différence est plus évidente dans les *rankings* que dans les *jigsaws*. Par ailleurs, le résultat coïncide avec celui obtenu par Cosnier et Develotte (2011:36) et, comme Kerbrat-Orecchioni (2011:180-181), nous attribuons ce trait au dispositif car les intervalles de temps entre les différents tours de parole sont généralement plus longs dans les tâches à distance. Nous reprenons à cet égard son explication: «D'une manière générale, il apparaît que les participants se montrent avant tout soucieux, plus que d'imposer leur parole, de faire en sorte que l'alternance des tours se passe de façon à peu près normale, en évitant le plus possible les ratés» (2011:182).

Pour ce qui est de la richesse lexicale et de la longueur des énoncés, considérées comme des indicateurs de la complexité du discours des apprenants, elles sont, en général, légèrement supérieures dans le mode distanciel. Quant à la correction de la langue utilisée par les étudiants, nous remarquons qu'il y a peu d'erreurs grammaticales et que ces erreurs se produisent indépendamment du mode ou du type de tâche. Pourtant, dans les activités du type *jigsaw*, nous avons recensé plus d'erreurs lexicales dans les interactions en ligne et, pour les *rankings*, dans celles en présentiel. Nous attribuons cette tendance au fait que dans les *jigsaws* présentiels, les lacunes en vocabulaire ont été plus souvent remplacées par des gestes comme nous le montrerons plus loin. Ce point se situe dans la lignée des résultats obtenus par Yanguas (2010) mais, dans notre cas, au niveau des différences existantes entre le mode présentiel et le mode distanciel. Yanguas conclut dans sa recherche que l'utilisation de

⁶ Le ratio de complexité lexicale ou Type *Token Ratio* (TTR) est le rapport (*ratio*) entre le nombre de mots différents (*types*) et le nombre total de mots (*tokens*) qui apparaissent dans un texte ou dans le discours d'un locuteur.

l'audio sans image force les apprenants à utiliser plus de ressources linguistiques tandis que dans les échanges par visioconférence et de face à face, ces éléments peuvent être remplacés par des gestes. Dans notre travail, ce même contraste apparaît entre l'interaction par visioconférence à distance et celle en présentiel, la présence des locuteurs renforce l'usage de la gestualité au détriment de la langue. Néanmoins, nous sommes d'accord avec Yanguas sur le fait qu'une autre question se pose en parallèle à partir de cette observation:

The question is then what is more important for L2 acquisition, to linguistically elaborate on the item augmenting the possibility of non-communication to occur, or to fully and unequivocally understanding the concept being focused on as a source of non-communication? In an interactionist context such as ours, it seems that the most logical answer would be the former rather than the latter but more research is needed to properly address this question. (2010:83)

Enfin, pour les indicateurs d'activité interactionnelle, nous ne pouvons pas établir de rapports entre le nombre de questions et les deux types de mode de communication ou de tâches parce qu'il n'y a pas de coïncidences. D'autre part, le nombre de régulateurs verbaux est plus élevé dans la communication en face à face qu'en ligne aussi bien dans les tâches du type *jigsaw* que dans celles du type *ranking*. D'après de Gaulmyn (1987, 1991:213), les régulateurs verbaux sont «des morphèmes positifs d'assentiment» qui suggèrent: «continue, j'ai noté ce que tu dis»

- «continue, tu m'intéresses beaucoup» et/ou «c'est vrai aussi pour moi»
- «j'enregistre, c'est bientôt à mon tour de parler»
- «ça m'intéresse» et/ou «c'est vrai, je voudrais bien en parler aussi».

Ils font partie du feed-back régulateur qui contribue de manière significative à l'organisation et à la construction de l'interaction (de Gaulmyn, 1987, 1991:204). Les régulateurs verbaux apparaissant dans notre corpus sont: *oui*, *d'accord*, *c'est vrai*, *hm* et *OK*.

3.2. Éléments non verbaux

Les tableaux 5 et 6 présentent les moyennes des indicateurs non verbaux obtenues à partir de l'étude des sept premières minutes des tâches du type *jigsaw* et *ranking*. Le premier chiffre fait référence aux échanges de face à face et le second à ceux réalisés en ligne.

Tableau 5. Comparaison des éléments non verbaux des tâches du type *jigsaw*.

Dyades	Macro-mimiques			Gestes co-verbaux référentiels	Gestes extracommunicatifs
	faciales	Sourires	Hochements de tête		
Dyade A	4,5/6,5	22/16,5	21/12,5	24,5/9	15,5/16
Dyade B	10,5/13	19/5,5	29/11,5	39,5/19,5	18/8,5
MOYENNE	7,5/9,75	20,5/11	25/12	32/14,25	16,75/12,25

Tableau 6. Comparaison des éléments non verbaux des tâches du type *ranking*.

Dyades	Macro-mimiques			Gestes co-verbaux référentiels	Gestes extracommunicatifs
	faciales	Sourires	Hochements de tête		
Dyade A	7,5/12	20,5/14	19,5/15,5	18,5/7,5	19,5/9
Dyade B	9,5/13	14,5/9	28/7,5	28,5/9	22,5/14,5
MOYENNE	8,5/12,5	17,5/11,5	23,75/11,5	23,5/8,25	21/11,75

Les aspects non verbaux dont nous avons tenu compte pour l'analyse des données relèvent de la gestualité. Depuis les années 1980, différentes catégorisations fonctionnelles des gestes ont été établies dont celle de Cosnier que nous rappellerons ensuite.

Selon Cosnier (Cosnier et Vaysse, 1997; Cosnier et Develotte, 2011), il existe quatre grandes catégories gestuelles: les emblèmes, les gestes co-verbaux, les gestes coordinateurs et les gestes extracommunicatifs. Les premiers sont des gestes «quasi-linguistiques» et conventionnels qui sont utilisés avec ou sans parole⁷. Les gestes co-verbaux comprennent les phonogènes liés à la production de la parole, les référentiels ou illustratifs liés

⁷ Lorsqu'ils sont associés à la parole, ils prennent le statut du geste illustratif (Cosnier et Vaysse, 1997:4).

au contenu propositionnel du discours (déictiques, iconiques et idéographiques ou métaphoriques), les bâtons ou battements qui sont des mouvements en deux temps de la tête ou des mains et les expressifs correspondant aux mimiques faciales. Les gestes coordinateurs assurent la régulation de l'interaction et se décomposent en phatiques (activité du parleur comprenant surtout le regard et l'intonation) et régulateurs (émissions du récepteur correspondant principalement aux hochements de tête et aux sourires). Les gestes extracomunicatifs (ou de confort) accompagnent le discours sans faire passer de contenu propositionnel (auto-contacts, grattages, manipulation d'objets, etc.). À partir de ce classement, nous constatons donc que les indicateurs non verbaux que nous avons déterminés se rattachent au contenu propositionnel du discours, au pilotage interactionnel et au confort des locuteurs et qu'ils ont été choisis en fonction de l'objectif de notre étude.

Au vu des tableaux 5 et 6, nous remarquons que le nombre de macro-mimiques faciales est un peu supérieur dans les tâches réalisées en ligne que dans celles en présentiel. Ce constat coïncide avec le résultat obtenu par Cosnier et Develotte (2011:34). Au contraire, les sourires et les hochements de tête sont nettement supérieurs dans le mode en face à face pour les deux typologies de tâches. Ces résultats s'écartent de l'étude précitée où les sourires sont beaucoup plus nombreux dans l'interaction à distance.

En ce qui concerne les gestes co-verbaux référentiels⁸, la moyenne de gestes de ce type réalisés pendant les sept premières minutes des *jigsaws* présentiels double le chiffre correspondant aux *jigsaws* en ligne. Comme nous l'observons dans le tableau 6, cette différence est encore plus incontestable dans le cas des *rankings* où la quantité de gestes co-verbaux référentiels effectués dans les conversations en face à face triple presque celle des gestes correspondant aux conversations à distance.

Nous notons à cet égard que la gestualité de type co-verbal illustratif a, dans notre corpus, deux types de fonctions: les gestes s'utilisent de manière complémentaire ou bien de manière compensatoire. Nous l'illustrons par les exemples suivants⁹:

(1) *KAO: écriture .

*KAO: qu' est ce que c' est ça ?

*KAO: comme@c tu écris ea &=ges:cor ?

*LAU: oui .

*KAO: oh !

*KAO: bon .

(2) *VIC: en outre je crois que nous devons garder le tuyau d'arrosage que
c' est la manière d' alimenter les plantes &=laughs &=ges:cor .

*VIC: oh oui [/] oui &=ges:tête .

*VIC: c' est automatique ça ?

*CAR: c' est un câble &=ges:cor long avec &=ges:cor &=laughs .

*VIC: ok [/] ok &=ges:tête oui je pense que c' est mieux que l' arrosoir
parce que l' arrosoir c' est le classique &=ges:cor &=laughs .

*CAR: &=ges:cor d' accord &=ges:tête &=laughs &=ges:extra .

Dans le premier exemple, appartenant au *ranking* effectué face à face par la dyade B, l'usage de la forme verbale «tu écris» est accompagné du mime correspondant à l'action. Dans l'exemple (2), tiré du *jigsaw* présentiel de la dyade A, nous observons le rôle compensatoire de deux gestes co-verbaux illustratifs iconiques: dans l'énoncé «c' est un câble &=ges:cor long avec &=ges:cor &=laughs», un geste des doigts indiquant le fonctionnement du pistolet illustre ce terme qui n'est pas prononcé et, dans «parce que l' arrosoir c' est le classique &=ges:cor &=laughs», la description du récipient est remplacée par le mime de l'action que l'on fait pour s'en servir. De plus, nous constatons que les locuteurs rient juste après les deux énoncés puisqu'ils sont conscients qu'ils ne trouvent pas les mots et qu'ils utilisent des ressources alternatives pour communiquer. Dans le second cas de figure, l'absence de ressources linguistiques des interlocuteurs est compensée par l'intercalation de gestes illustrant le contenu propositionnel nécessaire pour pouvoir continuer avec le déroulement de la tâche.

Passons maintenant à la comparaison de la quantité de gestes extracomunicatifs mis en place dans les deux typologies de tâches. La quantité de gestes à dimension extracomunicative que nous avons repérée est aussi

⁸ Il faut noter que le cadrage de notre dispositif est assez large pour pouvoir percevoir ces mouvements et que l'observation extérieure des échanges à distance vient confirmer que la gestualité qui n'est pas perçue par le partenaire est « une gestualité énonciative, qui facilite l'activité parolière du parleur, plutôt qu'une gestualité constitutive de l'énoncé » (Bekdache, 1976; Cosnier et Brossard, 1984; Cosnier et Develotte, 2011:49). Dans notre corpus, cette activité se traduit par des battements des mains, des auto-manipulations des mains et des manipulations de la souris ou du clavier de l'ordinateur afin de visualiser les énoncés des tâches sur l'écran ou même pour faire des recherches de vocabulaire.

⁹ Nous fournissons les exemples avec le format qui a été adopté pour réaliser les transcriptions en suivant les conventions du projet CHILDES (version 2016).

plus élevée dans les interactions en présentiel que dans celles réalisées en ligne. Cependant, pour les tâches du type *jigsaw*, cette différence est peu importante alors que pour les *rankings* elle devient plus nette. Il ressort aussi de ces données que les *jigsaws* favorisent, à cause de leur nature, la gestualité de type co-verbal référentiel tandis que dans la réalisation des tâches type *ranking*, il y a un certain équilibre entre la gestuelle illustrative et l'extracommunicative.

Néanmoins, si nous prenons en considération les résultats obtenus pour chacun des sujets qui ont participé à notre étude, nous voyons que les individualités ont un poids significatif en ce qui concerne la gestualité de type extracommunicatif.

Tableau 7. Comparaison des gestes extracommunicatifs.

Tâche	<i>Jigsaw</i> 1	<i>Jigsaw</i> 2	<i>Ranking</i> 1	<i>Ranking</i> 2
Dyade A	CAR: 18	CAR: 19	CAR: 21	CAR: 12
	VIC: 14	VIC: 12	VIC: 18	VIC: 6
Dyade B	KAO: 5	KAO: 4	KAO: 5	KAO: 9
	LAU: 31	LAU: 13	LAU: 24	LAU: 36

Comme le tableau 7 l'illustre, CAR et LAU dépassent largement la quantité de gestes extracommunicatifs réalisés en sept minutes par leurs interlocuteurs indépendamment du type de tâche et du mode de communication employé. Ces deux participants ont fréquemment recours à des gestes auto-centrés comme porter un stylo à sa bouche, se gratter la tête ou le front, se mettre les cheveux derrière les oreilles, jouer avec ses cheveux, toucher son visage, etc.

3.3. Entretiens post-enregistrement

Ainsi que nous l'avons signalé plus haut, ces entretiens portaient sur l'impression d'aise des étudiants pendant les tâches, liée à la présence du dispositif technique, sur leur impression d'atteinte des objectifs fixés par les activités et sur des remarques personnelles générales.

Les réponses individuelles des quatre participants mettent en évidence qu'ils ne perçoivent pas l'utilisation de la visioconférence comme un obstacle et qu'ils se sentent à l'aise pendant les tâches réalisées à distance. Bien qu'un des locuteurs de la dyade B affirme qu'il préfère parler face à face, il ne s'agit pas d'une question de dérangement mais d'une simple préférence personnelle. Au contraire, un des étudiants de la dyade A manifeste que, pendant la réalisation du *ranking* 1, il a été un peu gêné par la présence de la caméra extérieure mais que ce sentiment a disparu pour la seconde activité en présentiel. Dans ce cas, nous observons qu'il y a eu une accoutumance non pas au dispositif visiophonique en ligne mais à la sensation d'être filmé de l'extérieur.

Concernant leurs impressions en relation avec l'accomplissement des tâches, ils affirment que, dans tous les cas, ils ont atteint l'objectif fixé par l'énoncé. Pourtant, ils signalent que le *jigsaw* dans lequel ils devaient contribuer à nettoyer le garage de la maison où ils habitaient en choisissant six objets (*jigsaw* 2) a été plus difficile que le *jigsaw* 1, à cause du vocabulaire. La dyade A précise qu'ils se sont aidés du mime pour expliquer certains mots. D'autre part, ils sont aussi d'accord que le *ranking* dans lequel il fallait ordonner une liste commune de dix actions, de la plus éthique à la moins éthique (*ranking* 1), a été plus compliqué parce qu'ils considèrent que toutes les actions proposées étaient peu éthiques et difficiles à justifier. Cette remarque est renforcée par le fait que la tâche la plus longue, aussi bien pour la dyade A que pour la dyade B, a été le *ranking* 1 avec 15 min 17 s dans le premier cas et 11 min 11 s dans le second, comme nous l'indiquons dans le tableau 2. Un des locuteurs de la dyade A manifeste qu'ils ont eu des difficultés pour se mettre d'accord et qu'ils ont terminé la discussion pour des raisons de temps. Nous retenons à partir de ces observations que le degré de difficulté de la tâche ne dépend ni du mode de réalisation ni de la typologie générale à laquelle elle appartient.

4. CONCLUSIONS

Notre analyse montre que l'impact du dispositif visiophonique en ligne sur la réalisation de deux types de tâches pédagogiques en L3 (français) n'a pas de conséquences significatives du point de vue de la production verbale des apprenants (Delgar, 2015; Keim et Tortadès, 2015). Il s'avère que cette production est supérieure dans le mode présentiel mais la complexité lexicale et la longueur des énoncés sont un peu plus élevées dans les interactions en ligne. D'autre part, du point de vue de la correction linguistique, nous avons repéré plus d'erreurs de vocabulaire dans les *jigsaws* à distance en raison d'un usage fréquent des gestes pour remplacer les lacunes

en lexique dans les échanges face à face. Selon nos résultats, c'est au niveau de la communication non verbale que nous percevons des différences remarquables. Quoique le nombre de macro-mimiques faciales soit un peu supérieur dans les tâches réalisées en ligne, le reste des indicateurs que nous avons comptabilisés (les sourires, les hochements de tête, les gestes co-verbaux référentiels et les gestes extracommunicatifs) sont nettement plus nombreux dans les deux types de tâches réalisées en présentiel. Nos résultats sont donc différents de ceux obtenus dans l'étude de Cosnier et Develotte (2011:34) où les sourires sont beaucoup plus nombreux dans les conversations à distance.

En ce sens, un constat fondamental s'impose: la communication en ligne implique «une polyfocalisation de l'attention» (Kerbrat-Orecchioni, 2011:195) qui passe, dans notre cas, par porter son attention sur l'image de l'autre, l'image de soi, les documents de travail ou les énoncés et les recherches de vocabulaire sur internet. Cette plurifocalisation est, d'après nos données, la cause principale de la réduction de l'activité communicative non verbale dans un environnement de visioconférence. Ce constat coïncide avec celui de Holt, Tellier et Guichon qui, après avoir étudié l'utilisation de la gestuelle par de futurs enseignants de français dans un environnement de ce type, concluent:

The fact that these teacher trainees, overall, did not produce more gestures during incomprehension sequences than during normal sequences invalidates our first hypothesis. Perhaps the presence of a screen, keyboard and webcam alters the exolingual behavior of online teachers. Since the keyboard is widely used during technical problems [...], teacher trainees might resort to using it during any type of problem, not distinguishing technical problems from linguistic incomprehension or miscommunication. Since it is impossible to make hand gestures and type at the same time, it seems in retrospect that our hypotheses may have been mutually exclusive. (2015:5)

Un autre aspect à retenir, en partant de l'analyse de nos interactions, est l'importance de l'adéquation des tâches d'expression orale non seulement au niveau des étudiants mais aussi au canal communicatif:

To consider some specific L2 skills, in terms of conversational speaking abilities, if the goals are for learners to converse with native speakers (or others who speak the language), then opportunities can be provided with CMC technologies, with more and varied options to speak with geographically distant (native) speakers than in the classroom or where one lives. However, sometimes technical problems, such as the lag in the transmission, or the fact that one must look at the computer's camera rather than into the interlocutor's eyes, can make the conversational experience less natural and possibly less comfortable (Kern, 2014). [...] In addition, simply being able to converse with anyone anywhere does not mitigate the potential awkwardness of talking with a complete stranger or exchanging more than general pleasantries. If the goal is communicating effectively and intelligently about multimodal texts, then it is imperative to carefully develop tasks that take advantage of the affordances of technologies while understanding some of their limitations. (Chun, Kern et Smith, 2016:73)

Nous sommes consciente des limitations de cette recherche en raison du nombre de participants qui est conditionné par sa complexité. Cependant, nous pensons qu'elle peut contribuer aux études portant sur le rôle de la multimodalité dans l'apprentissage par tâches (TBLT), une aire offrant de nombreux éléments de réflexion pour l'avenir selon González-Lloret et Ortega:

With easier access to wide bands, mobile devices, and multimedia platforms, it will be interesting to investigate the impact that multimodality may have on TBLT, on language development through tasks, and on the efforts at blending technology and tasks (Hampel 2006; Sauro 2009; Stockwell 2010). In particular, a fruitful question to pose in future research addresses the consequences for language learning by doing when multimodality is included at the task level (one task involving more than one mode) or at the curricular level (different tasks carried out through different modes). (2014: 16)

REMERCIEMENTS

Nous remercions le Dr. Lucrecia Keim, le Dr. Sarah Khan et le Dr. Àngels Pinyana, de l'Université de Vic, d'avoir largement contribué à la conception de cette recherche et le Dr. Stacey Katz Bourns et le Dr. Nicole Mills, du Département de Langues et Littératures Romanes de l'Université de Harvard, de leur soutien pendant notre séjour en tant que chercheur visiteur dans cette université (année universitaire 2015-2016).

RÉFÉRENCES

- Bekdache, J. (1976). *L'organisation verbo-viscéro-motrice au cours de la communication verbale selon la structure spatiale ou proxémique*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Lyon 2.
- Chun, D., Kern, R. et Smith, B. (2016). "Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning". *The Modern Language Journal*, 100/S1, 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). La communication non verbale: co-texte ou contexte? In: J. Cosnier et A. Brossard (éds.), *La communication non verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1-29.
- Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C. (1987, 1991). *Décrire la conversation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Cosnier, J. et Vaysse, J. (1997). "Sémiotique des gestes communicatifs". *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28.
- Cosnier, J. et Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne, approche éthologique. In: C. Develotte, R. Kern et M.-N. Lamy (éds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon: ENS Éditions, 27-50.
- De Gaulmyn, M.-M. (1987, 1991). Les régulateurs verbaux: le contrôle des récepteurs. In: J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (éds.), *Décrire la conversation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 203-223.
- Delgar Farrés, G. (2015). "L'interaction orale en présentiel et à distance: une étude de cas en classe de français". *Synergies Espagne*, 8, 111-122.
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). "Allô Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien? Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Alsic*, 11/2, 129-156. <https://doi.org/10.4000/alsic.892>
- Develotte, C., Kern, R. et Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon: ENS Éditions.
- Develotte, C. (2012). L'analyse des corpus multimodaux en ligne: état des lieux et perspectives. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2012*, consulté le 7 mars 2016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100213>
- Eckerth, J. (2003). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- González-Lloret, M. et Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hampel, R. (2006). "Rethinking task design for the digital age: A Framework for language teaching and learning in a synchronous online environment". *ReCALL*, 18/1, 105-121. <https://doi.org/10.1017/S0958344006000711>
- Hampel, R. et Stickler, U. (2012). "The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom". *ReCALL*, 24/2, 116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Holt, B., Tellier, M. et Guichon, N. (2015). The use of teaching gestures in an online multimodal environment: the case of incomprehension sequences. *Gesture and Speech in Interaction*. Nantes, consulté le 17 juin 2016. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01215770v1>.
- Jeong, N.-S. (2011). The Effects of Task Type and Group Structure on Meaning Negotiation in Synchronous Computer-Mediated Communication. In: L. Plonsky et M. Schierloh (éds.), *Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 51-69. URL: <http://www.lingref.com>, document 2524.
- Keim, L. et Tortadès, À. (2015). Comparación de la interacción oral de estudiantes de alemán L3 presenciales y online en una tarea de aula. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18/2, 325-353.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). Conversations en présentiel et conversations en ligne: bilan comparatif. In: C. Develotte, R. Kern et M.-N. Lamy (éds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon: ENS Éditions, 173-195.
- Kern, R. (2014). "Technology as *Pharmakon*: The promise and perils of the Internet for foreign language education". *Modern Language Journal*, 98/1, 330-347. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>
- Khan, S. (2010). *Strategies and Spoken Production in Three Oral Communication Tasks: A Study of High and Low Proficiency EFL Learners*. Thèse de doctorat. Universitat Autònoma de Barcelona, consulté le 7 mars 2016. URL: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32083/sk1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Königs, F. G. (2005). Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: A. Müller-Hartmann et M. Schocker-v. Ditfurth (éds.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, 67-81.
- Lai, C. et Li, G. (2011). "Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review". *CALICO Journal*, 28/2, 498-521. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521>
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In: K. Hyltenstam et M. Pienemann (éds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, consulté le 1er mars 2016. URL: <http://childes.psy.cmu.edu>.
- Marcelli, A. et al. (2005). "Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE: tâches communicatives et interactions orales". *Alsic*, 8/3, 185-203. <https://doi.org/10.4000/alsic.354>
- Nicolaev, V. (2012). *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone: étude des séquences métalinguistiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. École normale supérieure de Lyon - ENS LYON, consulté le 6 juin 2016. URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793185>
- Pica, T., Kanagy, R. et Falodun, J. (1993). Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. In: G. Crookes et S. Gass (éds.), *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-34.
- Robinson, P. (2005). "Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43/1, 1-32. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>
- Robinson, P. (2011). *Second Language Task Complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.2>
- Rubio, F., Thoms, J. J. (2012). *AAUSC 2012 Volume - Issues in Language Program Direction. Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*. Boston: Cengage Learning.
- Samuda, V. et Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230596429>
- Sauro, S. (2009). "Strategic use of modality during synchronous CMC". *CALICO Journal*, 27/1, 101-117. <https://doi.org/10.11139/cj.27.1.101-117>
- Seedhouse, P. et Almutairi, S. (2009). "A holistic approach to tasked-based interaction". *International Journal of Applied Linguistics*, 19/3, 311-338. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00243.x>
- Smith, B. (2003). "Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model". *The Modern Language Journal*, 87/1, 38-57. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00177>
- Smith, B. (2004). "Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 26/3, 365-398. <https://doi.org/10.1017/s027226310426301x>
- Smith, B. (2010). Employing eye-tracking technology in researching the effectiveness of recasts in CMC. In: J. M. Hult (éd.), *Directions and prospects for educational linguistics*. Heidelberg: Springer Verlag, 79-90. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9136-9_6
- Stockwell, G. (2010). Effects of multimodality in computer-mediated communication tasks. In: M. Thomas et H. Reinders (éds.), *Task-based language teaching and technology*. Londres: Continuum, 83-104.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 15, consulté le 28 mars 2016. URL: <http://discours.revues.org/8917>.
- Yamada, M. et Akahori, K. (2007). "Social Presence in Synchronous CMC-based Language Learning: How Does It Affect the Productive Performance and Consciousness of Learning Objectives?" *Computer Assisted Language Learning*, 20/1, 37-65. <https://doi.org/10.1080/09588220601118503>
- Yanguas, I. (2010). "Oral computer-mediated interaction between L2 learners: it's about time!" *Language Learning & Technology*, 14/3, 72-93.