



Méthodologie d'évaluation des interactions pédagogiques par la vidéo MEIVI

Augustin Lefebvre (De l'art et d'autre)

avec la collaboration de

Julia Nyikos (De l'art et d'autre)

Vera Varhegyi, Éloïse Dubrana, Isabella Mileti (Elan Interculturel)

Maarit Mutta, Pauliina Peltonen, Saara Hellström (University of Turku)

Julia Danzinger, Lorenz Moosmüller (Stand 129)

www.lali-project.eu



Introduction

Introduction	3
1 Aspects théoriques et méthodologiques de l'évaluation MEVI	4
1.1 Évaluation des activités d'apprentissage dans une perspective endogène	4
1.1.1 Analyse conversationnelle	4
1.1.2 Relations épistémiques pendant les ateliers et dans la méthodologie MEVI	4
1.1.3 Focus sur les contributions des participants et des animateurs	5
1.2 Problèmes méthodologiques: comment filmer, comment transcrire?	5
1.2.1 Consentement éclairé avant l'enregistrement	6
1.2.2 Comment filmer?	6
1.2.3 Enregistrer sur le terrain	6
1.2.4 Comment cadrer pendant l'enregistrement?	6
1.2.5 Recommandations pour les transcriptions	7
1.3 Comment utiliser la vidéo pour l'évaluation après l'enregistrement?	7
1.3.1 Comment identifier une activité et la segmenter en sous-séquences?	8
1.3.2 Qu'est-ce qu'une séquence d'interaction?	8
1.3.3 Présentation de l'extrait «recherche de mots»	10
1.3.4 Identifier des sous-séquences d'activité dans la transcription complète	10
1.3.5 Types récurrents de tours de parole	10
2 Etude comparative pour l'évaluation des ateliers LALI	
2.1 Séquences instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants / réponses-ancrées-dans-l'expérience-personnelle	12
2.1.1 Caractéristiques générales de la séquence Instruction / Réponse	12
2.1.2 Les instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants comme point de départ de l'évaluation	13
2.1.3 Impacts pour les participants des instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants	13
2.2 Manifester une conscience réflexive après une réponse incomplète	13
2.3 Évaluation qualitative des extraits 1A et 1B	14
2.4 Assumer la direction de l'activité pendant la réponse	14
2.4.1 Intérêt des tours de relance	16
2.4.2 Évaluation qualitative des extraits 2A et 2B	17
2.5 Réponses-ancrées-dans-l'expérience-personnelle et appropriation du contenu culturel	17
2.6 Améliorer la capacité à diriger une activité (leadership)	17
2.7 Apprendre sur la base de l'expérience et des connaissances personnelles	17
3 Décrire des peintures et apprendre la langue, le cas de la pratique de recherche de mots	
3.1 L'œuvre d'art comme ressource graphique ouverte à l'interprétation et libre d'interprétation	18
3.2 Reformulation: la sensibilité de l'animateur aux pratiques de l'apprenant	19
3.3 La pratique de recherche de mots	19
3.3.1 L'émergence d'un problème lexical lors de la description du tableau	19
3.3.2 Utiliser des gestes pour spécifier une signification pendant la recherche de mots	20
3.4 La méthode de l'antonyme pendant la recherche de mots, l'apprentissage entre pairs et la littératie	22
3.4.1 La méthode de l'antonyme	22
3.4.2 Co-construire la forme phonologique standard du mot	23
3.5 Collaboration entre les apprenants dans la conversation et l'écriture	23
3.6 Position active de l'apprenant et sensibilité de l'animateur aux pratiques de l'apprenant pendant les séquences de recherche de mots	24
Conclusion	26
Bibliographie	27

Introduction

Evaluer l'impact des formations dans les situations d'apprentissage est une préoccupation permanente des chercheurs en éducation, des animateurs professionnels et des enseignants. Nous apportons avec le projet LALI une contribution à cette préoccupation en proposant une méthodologie empirique basée sur l'enregistrement vidéo - la Méthodologie d'évaluation des interactions pédagogiques par la vidéo ou MEIVI en abrégé. Elle permettra aux chercheurs / professionnels de développer une compréhension approfondie des interactions sociales qui se produisent entre les apprenants et les animateurs lors de leurs ateliers / activités en classe ou au musée. En travaillant avec MEIVI, les professionnels seront en mesure d'identifier les bonnes pratiques, les pratiques problématiques, les pratiques inattendues, et donc d'adapter continuellement l'organisation de leurs activités de médiation culturelle et d'apprentissage des langues, en classe ou dans les musées. La méthodologie MEIVI est

présentée dans ce manuel à travers des enregistrements vidéo collectés lors des ateliers que nous avons menés à Vienne, Turku et Paris dans le cadre du projet Erasmus + LALI.

La présentation de la méthodologie MEIVI est suivie de sa mise en application avec des exemples d'évaluation de certains ateliers représentatifs des activités développées dans LALI. Cette évaluation montre l'intérêt que nous avons trouvé à nous appuyer sur des œuvres d'art dans les musées pour organiser des activités d'apprentissage des langues. Les œuvres d'art se sont révélées être des ressources particulièrement stimulantes pour animer les interactions entre les participants - apprenants et animateurs.

Ce manuel contient donc deux parties principales:

1. Aspects théoriques et méthodologiques de MEIVI
2. Analyse comparative de d'activités concrètes pour l'évaluation des ateliers LALI

1 Aspects théoriques et méthodologiques de l'évaluation MEIVI

Dans cette première partie, nous commençons par présenter les fondements théoriques de MEIVI, le fait qu'il s'agit d'une approche endogène reposant sur des enregistrements vidéo, basée sur un domaine de recherche appelé *Analyse conversationnelle*, qui implique notamment d'examiner au plus près la relation épistémique entre l'animateur/enseignant et les apprenants/participants, mais aussi sur les leurs pratiques respectives. Dans un second temps, nous examinons les aspects méthodologiques de MEIVI: comment filmer, comment transcrire l'interaction verbale et les gestes, comment analyser les tours de parole de l'interaction.

1.1 Évaluation des activités d'apprentissage dans une perspective endogène

Si la présentation détaillée des différentes approches évaluatives en milieu éducatif n'est pas l'objet de cette partie, il nous faut cependant mentionner un problème central qui apparaît dans toutes les procédures d'évaluation: l'écart entre les critères d'évaluation adoptés par les évaluateurs et les méthodes adoptées in situ par les participants au cours de l'activité évaluée. Nous proposons de remédier à ce décalage constant en filmant directement les activités et en analysant séquentiellement (voir par exemple la section 1.3.2) ces enregistrements vidéo.

1.1.1 Analyse conversationnelle

Pour atteindre notre objectif de comprendre les pratiques in situ dans les environnements pédagogiques, nous nous appuyons sur la perspective analytique développée par l'analyse conversationnelle multimodale, un champ de recherche apparu à la fin des années 60 aux États-Unis¹. Ce qu'il faut mentionner ici, c'est que l'analyse conversationnelle n'a pas de visée prescriptive, elle n'affirme pas qu'une activité est intrinsèquement bonne ou mauvaise. L'objectif de la recherche en analyse conversationnelle est de

comprendre comment les participants à n'importe quelle activité organisent localement une intercompréhension lors du déroulement pas à pas de leur interaction. On parle alors de séquentialité : les participants manifestent continuellement leur compréhension des contributions langagières (ce qui inclut leur dimension incarnée) de leurs partenaires en produisant leurs propres contributions. L'analyse conversationnelle permet donc de comprendre comment les participants adaptent leur comportement pendant l'organisation séquentielle de l'interaction pour résoudre de potentiels problèmes, qui peuvent survenir à tout moment.

Du point de vue des professionnels intéressés par l'évaluation des activités pédagogiques, l'intérêt de cette méthodologie est d'obtenir une description très détaillée de la façon dont les participants construisent une intersubjectivité pendant leur activité d'enseignement / apprentissage, et comment leur engagement dans ces activités dépend de la relation épistémique qu'ils construisent.

1.1.2 Relations épistémiques pendant les ateliers et dans la méthodologie MEIVI

La notion de relation épistémique, permet de pointer un phénomène central dans tout cadre éducatif, à savoir le lien entre la relation de chaque participant aux connaissances pertinentes (linguistiques, culturelles, etc.) et l'organisation interactionnelle de leur activité. A la relation épistémique sont liées par exemple les questions suivantes:

- qui décide du thème pertinent pendant l'activité?
- qui décide quand il est approprié de parler?

¹ Pour les lecteurs souhaitant approfondir le sujet, voir entre autres l'article fondateur de Sacks et al. 1974; voir également Goodwin 1981, Schegloff 2007, Mondada 2018, pour des informations cruciales sur la multimodalité. Pour des exemples d'études d'analyse de conversation concernant le phénomène de l'apprentissage en interaction, voir par exemple Nishizaka 2006 et Berducci 2011 pour un exemple spécifique de l'adaptation de l'analyse de conversation à l'interaction en classe, voir Lefebvre 2019.

- qui parle à quel moment?
- qui pose des questions et quel type de questions?
- qui initie les corrections, les nouveaux sujets?
- qui dirige l'interaction? etc.

Nous avons observé par exemple lors de nos ateliers, que les opportunités pour les apprenants de parler et de construire de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles étaient très différentes selon que le facilitateur posant une question devant une œuvre attendait ou non une réponse spécifique. Nous avons pu observer empiriquement qu'il était plus bénéfique pour l'ensemble du groupe que le facilitateur n'attende pas une réponse spécifique.

En nous appuyant sur la méthodologie MEIVI, nous avons pu établir un lien entre une pratique spécifique (i.e. poser une question et attendre une réponse spécifique à cette question VS donner l'opportunité aux apprenants de diriger cette activité) et les opportunités d'apprentissage. Cette conclusion (i.e. le lien entre la pratique spécifique et la possibilité d'apprendre) doit être comprise en relation au type de situation et d'activité (ateliers de médiation linguistique et culturelle) dans lesquels l'observation a été faite. Cela ne signifie donc pas que la corrélation soit vraie avec n'importe quel contenu éducatif (e.g. les mathématiques), et cela est un argument pour affirmer la nécessité d'observer en détail toute nouvelle activité plutôt que de lui plaquer des critères évaluatifs exogènes.

1.1.3 Focus sur les contributions des participants et des animateurs

En travaillant avec MEIVI, les professionnels pourront suivre et comprendre en détail l'action de chaque participant lors de leurs ateliers, c'est à dire :

1) les contributions des participants / apprenants: la capacité des participants à produire des tours de parole sur la base de ressources linguistiques, gestuelles et posturales, à travers lesquels ils manifestent leur appropriation des contenus linguistiques et culturels ciblés ou non ciblés.

2) les contributions des animateurs / enseignants: la capacité des animateurs à produire des tours de parole (par exemple des instructions) sur la base desquels les participants pourront s'approprier le contenu ciblé, ou d'autres contenus non-planifiés.

Il faut garder à l'esprit que les deux points précédents ne sont pas séparables. En effet, une hypothèse cruciale sous-jacente à MEIVI est que l'apprentissage et l'appropriation des contenus ciblés sont des phénomènes sociaux et interactionnels (voir Berducci 2011, Nishizaka 2006, Lefebvre 2019). En d'autres termes, les contributions de l'enseignant ne peuvent pas être comprises sans examiner comment les participants ont contribué à l'activité en réponse à ses instructions, pas plus que les contributions du participant ne peuvent être comprises sans examiner comment l'enseignant a structuré l'activité par ses instructions et autres contributions. Cependant, il est

possible d'examiner plus spécifiquement un aspect ou un autre, par exemple la façon dont un formateur initie des corrections.

Au fur et à mesure que les professionnels appliqueront MEIVI pour comprendre l'organisation interactionnelle des ateliers par les participants (i.e. les formateur / enseignant et participants / apprenants), ils s'appuieront notamment sur des questions de recherche du type suivant:

- les participants parlent-ils en petits groupes de deux ou trois, ou un à un au sein d'un grand groupe?
- les participants produisent-ils des tours de parole longs ou courts?
- répètent-ils les éléments de la question ou créent-ils de nouvelles phrases?
- quelle est la relation entre la parole qu'ils produisent, l'œuvre d'art et leur propre expérience/connaissance? Par exemple, regardent-ils l'œuvre d'art pour parler d'eux-mêmes ou parlent-ils des éléments de la peinture?
- réutilisent-ils des mots ou une structure syntaxique qui viennent d'être présentés dans l'activité?
- qui décide quand il est pertinent de lancer un nouveau sujet pendant l'activité? Qui décide du sujet pertinent?
- qui pose des questions? quel type de question?
- qui initie les corrections? Par exemple est-ce uniquement le formateur ? ou des participants eux-mêmes ?
- qui dirige l'interaction?

Pendant que les professionnels examineront leurs données vidéo puis mettront en œuvre MEIVI, ce type de questions de recherche viendra spontanément, car ils se rendront compte que ces questions correspondent en fait à des problèmes pratiques survenant aux participants eux-mêmes lors de leur interaction en classe ou dans les musées. À chaque instant de l'analyse, ils seront dès lors en position de comprendre quelle est la conséquence de l'organisation interactionnelle qu'ils observent en termes d'enseignement et d'apprentissage de nouvelles connaissances.

1.2 Problèmes méthodologiques: comment filmer, comment transcrire?

La première étape pour appliquer MEIVI consiste à filmer un ou plusieurs ateliers au musée ou en classe. Dans cette section, nous présentons les principaux principes à suivre pour réaliser des enregistrements vidéo utilisables pour cette méthode:

1. comment obtenir le consentement éclairé des participants préalablement à la réalisation de l'enregistrement vidéo;
2. comment enregistrer une vidéo;
3. comment transcrire la vidéo.

1.2.1 Consentement éclairé avant l'enregistrement

Pour réaliser un enregistrement vidéo dans de bonnes conditions à la fois éthiques et techniques, le professionnel doit obtenir le consentement des participants avant de les enregistrer (sur le principe du «consentement éclairé», voir Mondada 2005). La meilleure façon de procéder est de préparer un formulaire dans lequel tous les détails de l'étude visée sont fournis et que les participants signeront. Dans la première partie de ce formulaire, le professionnel expliquera brièvement le(s) but(s) de sa recherche aux participants et pourquoi il souhaite les enregistrer (par exemple améliorer la qualité des ateliers proposés). Dans la deuxième partie du document, le professionnel garantira qu'il/elle (ainsi que les autres membres de son institution):

- utilisera l'enregistrement exclusivement à des fins de recherche et ne diffusera les enregistrements sur aucun réseau social ;
- protégera la vie privée de chaque participant en anonymisant les données (non divulgation du nom, floutage du visage si nécessaire, etc.) ;
- effacera les données si un.e participant.e le demande, même après avoir donné son autorisation.

Pour des exemples plus détaillés, voir Mondada 2005 (à partir de la page 34, exemples en français et en anglais).

1.2.2 Comment filmer?

Le principe général de l'enregistrement vidéo est que la vidéo doit conserver autant d'informations audio et visuelles que possible de l'activité enregistrée. Pour ce faire, nous recommandons d'utiliser au moins deux caméras vidéo numériques.

1.2.3 Enregistrer sur le terrain

Lorsque vous enregistrez un atelier au musée ou en classe, il faut enregistrer l'activité du début à la fin, sans interruption avec les deux caméras. L'enregistrement doit être continu car il est impossible de prévoir exactement quel moment sera intéressant. Si vous coupez la caméra pour attendre le bon moment, il sera toujours déjà trop tard quand vous la rallumerez, sans compter que d'autres passages peuvent se révéler intéressants seulement quand on les visionne. Le but de l'enregistrement continu est donc de conserver le maximum d'informations pour la suite de l'analyse.

Lorsque vous enregistrez de grands groupes (plus de cinq participants), vous risquez de perdre des détails pour des raisons de placement dans l'espace (espace étroit, participants orientant le dos vers la caméra, etc.) et / ou parce que les participants marchent (dans ce cas, il faut essayer d'anticiper leur trajectoire). L'utilisation de deux caméras vidéo limite le risque de perdre trop de détails, même si, quoi qu'il en soit, l'enregistrement vidéo constitue inévitablement une sélection de phénomènes, de par les choix de cadrages. Les deux



Image 1



Image 2



Image 3

personnes qui filment doivent être placées sur le terrain afin d'être complémentaires, par exemple aux deux angles opposés d'une pièce, ou sur les deux côtés d'un groupe en train de se déplacer. Elles doivent essayer d'anticiper les trajectoires du groupe sans le perturber.

1.2.4 Comment cadrer pendant l'enregistrement?

Concernant le cadrage de la vidéo, il faut enregistrer l'ensemble du groupe et les corps de plein pied, en suivant l'action en cours et ses participants et éviter de zoomer sur un visage ou tout autre détail. Si vous zoomez sur un détail, vous perdrez ce que font les autres membres à ce moment-là, c'est-à-dire, la façon dont ils interprètent et réagissent à l'action en cours. Le but de cette façon d'enregistrer est de capter et de mettre à la disposition des animateurs comment les participants s'engagent à chaque instant dans les tâches proposées dans les musées et en classe. Ci-dessous, vous pouvez observer la différence qui peut résulter d'un très léger changement de cadre.

Sur l'image 1, tous les participants sont visibles dans le cadre. Sur l'image 2, la personne qui filme a légèrement déplacé la caméra sur le côté gauche, laissant deux participants en dehors du cadre, ce qui rend l'observation de leur comportement incarné impossible

à ce moment (par exemple, si l'un de ces participants réagit par une expression faciale à ce qu'est en train de dire un autre, sa réaction ne sera pas disponible pour l'analyse).

Pendant que vous filmez, pensez également à faire entrer dans le cadrage les éléments pertinents de l'environnement du participant comme par exemple dans l'image 3 ci-dessous :

L'image 3 permet à l'analyse de montrer comment cette participante utilise son corps pour mimer le geste d'un personnage de la peinture. Lors de l'enregistrement vidéo d'une activité, la personne qui filme doit être attentive aux objets (artistiques) que les participants utilisent, pointent du doigt, et faire en sorte de les inclure dans le cadre de la vidéo.

On le voit, l'enregistrement vidéo est une étape très importante dans la mise en œuvre de MEIVI. Si la qualité des enregistrements est faible, l'analyse peut devenir très difficile à mener. Les personnes qui filment doivent, autant qu'elles le peuvent, anticiper les problèmes liés aux spécificités du terrain afin d'obtenir les meilleures données possibles.

1.2.5 Recommandations pour les transcriptions

Une fois les enregistrements effectués, suit la phase de transcription (pour des explications complètes sur les transcriptions dans une démarche scientifique, voir Mondada 2019). La transcription est une étape importante de MEIVI. La recherche en analyse conversationnelle montre que la transcription est un moyen d'entrer dans les données et constitue même une étape importante de l'analyse. En tant que professionnel essayez de trouver un bon équilibre entre le niveau de détail de la transcription et les objectifs de votre analyse. Demandez-vous également si la transcription est uniquement destinée à votre usage personnel ou si vous la partagerez avec d'autres partenaires institutionnels (les autres formateurs de votre équipe, d'autres organisations,...).

Voici quelques recommandations:

1. Utilisez l'orthographe standard de votre langue. Notez toute hésitation ou mot initié mais non complété (ex: «mon pr- problème principal»), etc. Utilisez .h pour montrer une inspiration («.h mon pr- problème»).
- Lorsque vous ne pouvez discerner un passage, un mot ou une syllabe, utilisez un «x» par syllabe (ex: «.h mon pr- problème principal est x xx x comme vous le savez»). Même si vous n'entendez pas ce passage, il est important de montrer que quelque chose a été dit, vous n'interprétez pas ce participant comme quelqu'un de silencieux au moment de la lecture de la transcription.
- Une forte intensité de voix peut être annotée avec des majuscules (« je DETeste le chocolat»).

2. Choisissez trois lettres pour désigner chaque intervenant, mettez leurs initiales au début de chaque tour:

LAU ça va /
CRO oui: j'adore les oranges\

3. Au lieu de la ponctuation (parce que les «phrases écrites» et les «tours de parole» sont des entités différentes), utilisez les signes suivant:

/ pour une intonation montante, ex: ça va /

\ pour une intonation descendante, ex: parce que je n'aime pas les oranges \

: pour annoter l'extension d'une syllabe, ex: non::

utilisez le signe (.) pour annoter les pauses à l'intérieur d'un tour ou entre deux tours, ex: j'aime (.) les oranges \

(dans une démarche scientifiques, les pauses peuvent être mesurées en dixièmes de seconde avec des logiciels comme Audacity ou ELAN. Dans le cadre de MEIVI vous pouvez vous contenter de noter les pauses sans les mesurer, vous pouvez néanmoins noter la longueur approximative en ajoutant un ou deux points (.) (...). La longueur d'une pause peut-être pertinente à observer par exemple après une question).

4. Lorsque deux locuteurs parlent en même temps (c'est-à-dire se chevauchent), utilisez des crochets:

LAU ça [va
CRO [oui j'aime (.) les oranges \

Lorsque la transition entre deux locuteurs est très rapide, utilisez le signe =:

LAU ça va=
CRO =oui j'aime (.) les oranges \

5. Dans une version plus avancée de la transcription, la coordination entre la parole et le comportement «non verbal» peut être ajoutée. Utilisez des signes tels que * \$ £ pour montrer à quel moment du tour de parole commence le comportement non verbal. Utilisez le même signe (* \$ £...) dans la ligne du dessous pour décrire cette action non verbale (la description non verbale doit être en italique pour faciliter la lecture et discerner les tours de parole des descriptions du non-verbal) à partir du moment où elle commence.

LAU \$ça va
la \$ tourne le regard vers CRO

Il est recommandé de ne commencer à noter le comportement non verbal que lorsque la transcription verbale est terminée. Des captures d'écran peuvent être insérées dans la transcription.

1.3 Comment utiliser la vidéo pour l'évaluation après l'enregistrement?

Les interactions advenant lors d'un atelier au musée ou en classe ne sont pas prévisibles à partir des activités planifiées ou préparées préalablement (pour en savoir plus sur les écarts entre les plans et les actions situées, voir Suchman 1985). Pour comprendre ce qui s'est réellement passé pendant un atelier au musée ou en classe, et évaluer les activités (par exemple ce qui s'est mal passé, ce qui a bien fonctionné, ce qui était

inattendu et vraiment intéressant, etc.), le professionnel doit suivre étape par étape l'accomplissement interactionnel de ces activités parmi les participants. La première étape sera d'identifier les séquences et sous-séquences de l'activité en examinant les transcriptions.

1.3.1 Comment identifier une activité et la segmenter en sous-séquences?

Les ateliers que vous observerez sont le résultat de façons de faire ou de méthodes que les participants ont trouvées pertinentes (pas nécessairement de manière consciente, mais plutôt telles qu'elles sont vues mais non perçues, Garfinkel 1967) afin d'accomplir leur activité (par exemple, comment formuler l'interprétation d'une peinture dans une langue dans laquelle le participant qui parle a très peu de ressources à sa disposition). L'évaluation d'un atelier implique alors de pouvoir comprendre les méthodes par lesquelles les participants ont organisé leur activité.

Ces méthodes sont formatées lors de séquences de tour de parole. La notion de séquence de tours de parole permet de rendre compte des façons dont les

participants organisent in situ les objectifs qu'ils souhaitent atteindre (par exemple, dire quelque chose de spécifique sur une peinture en sélectionnant un élément graphique spécifique, ou en catégorisant de manière spécifique cet élément graphique) méthodiquement, étape par étape. Dans toute activité, prendre la parole pour faire quelque chose ne se fait jamais au hasard mais manifeste la façon dont le locuteur interprète la situation et les actions de ses partenaires. La section suivante fournit un exemple intéressant de la façon dont les formateurs mettant en œuvre MEIVI peuvent identifier une activité organisée séquentiellement, en sous-séquences correspondant à des méthodes spécifiques pour la résolution d'un problème.

1.3.2 Qu'est-ce qu'une séquence d'interaction?

L'extrait suivant dure 4 minutes et constitue une séquence d'interaction. Par séquence d'interaction, nous nous référons à une unité qui est produite par les participants et implicitement reconnue comme telle, avec une initiation et une clôture. Pendant cette

L'extrait suivant a été enregistré à Vienne.

Transcription complète de l'extrait «recherche de mots»

1 LIL **ah uhm gehen**
 en allant

2 STE **mhm**

3 LIL **gehen x familie (.) ist ha-(.) hause.**
 en allant x la famille (.) est ma- (.) à la maison

4 (0.)

5 STE **die familie geht nachhause (.) mhm**
 la famille rentre à la maison (.) mhm

((trois tours avec un autre participant, omis))

9 LIL **Gra(u?) grande ((parle en arabe)) grande/ granhaus/ (.) gran**
 ((regarde vers STE))
 (.)

10 (.)

11 STE **das (.) wieder (.) das haus/ oder die frau/**
 ce (.) encore (.) la maison/ ou la femme/

12 LIL **frau**
 la femme *((pointe vers la peinture))*

13 STE **die frau/ sitzt groß/**
 la femme/ est assise grande

14 LIL **gross**
 grande

15 STE **mm ya**

16 LIL **eh Sessel (.) Sessel (.) sitzen (.) eh (.) sitzen ah ((mot en arabe))**
 eh chaise (.) chaise (.) assise (.) eh (.) assise ah

17 **setze (.) Frau (.) ist setze (.) eh (.) gehe gran (.) grau (.) Haus (.)**
 assise(.)la femme(.)est assise(.) eh (.)elle va gran ??(.) maison (.)

18 **gran haus**
 grande maison

19 STE: **krankenhaus/**
 hôpital/

20 LIL: **nanana**

((s'approche du banc pour prendre son portable. STE la suit))

21 LIL **eh (.) tee eh**
 eh (.) thé eh

22 STE **Ja\Sie sitzt zum Teetrinken/ #im.4**
 oui\elle est assise pour boire un thé

23	LIL	Tee (.)Hause thé (.)maison
24	STE	Ein Teehaus/ une maison de thé/
25	LIL	.hh Tür\ .hh porte\
26	LIL	Tür zuhause/ Tür/ porte de la maison/ porte/
27		mh
28	LIL	eh
29	STE	der baum/ l'arbre/
30	LIL	mh (.) ja mh (.) oui
31	STE	der baum/ l'arbre/
32	LIL	ja (.) baum (.) eh (.) blau (.) eh oui (.) arbre (.) eh(.) xx (.) eh
33	STE	Die Blumen/ les fleurs/
34	LIL	Ja uh (0.) Wasser oui (.) l'eau
35	STE	mhm (.) Draussen/ (.) mm (.) l'extérieur/ (.)
36		Der Baum wächst draussen/ l'arbre pousse dans la nature/ <i>((Pendant le tour ligne 36, LIL se dirige vers son téléphone portable. STE la suit alors qu'elle termine sa phrase. LIL cherche un mot sur son mobile, le disant ensuite en arabe mais ne trouve pas la traduction. Une courte séquence de conversation se produit à ce moment, non transcrite ici))</i>
37	STE	Will er nicht/ eh(.)Jetzt warn wir schon so nah dran\ ça ne vient pas/ eh(.) là on était pas loin\
38		wir haben einen Baum\ einen Fluss/ on a un arbre\ une rivière/
40	LIL	mmhh (.) gross Baum (.) grosse (.) eh mmhh (.) grand arbre (.) grand(.) eh
41	STE	Die Natur/ la nature/
42	LIL	Natura (.) Grg (.) gran (.) gre
43	STE	Grau gris
44	LIL	Zuhause à la maison
45	P2:	the floor oder/ le sol ou/
46	LIL	cigara
47	STE	Rauchen/zum fumer/
48	LIL	Cigara
49	P2	((en anglais)) Balkony/(.) Balkony/ (.)
50	VER	Garten/ jardin
51	LIL	Balkonia(.)((mot en arabe))
52	VER	Garten/ (.) der Garten/ (.) ich habe ein Haus und rundherum jardin/ (.) un jardin / (.) j'ai une maison et autour
53		habe ich Natur\ (.) es ist ein Garten\ nature\ (.) c'est un jardin\
54	LIL	Ja GARTEN/ oui JARDIN/
55	STE	mm\ und sie sitzt in ihrem Garten/ mh et elle est assise dans son jardin/
56	LIL	mm
57	STE	Ja super/ super/



Image 1: A gauche, LIL la participante, à droite STE, la formatrice. LIL et STE sont les principales participantes de cet extrait.

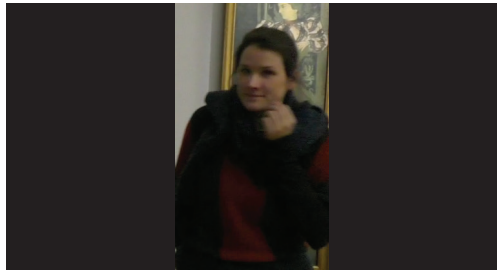


Image 2: VER, une autre formatrice qui intervient vers la fin de l'extrait.

séquence de 4 minutes, les participants initient une tâche, font face à un problème et trouvent une solution à ce problème. De plus, le problème et sa solution constituent ensemble l'occasion d'apprendre un nouveau mot pour l'un des participants. Avant d'entrer dans les détails de cette séquence, nous présentons ci-dessous sa transcription complète.

1.3.3 Présentation de l'extrait

«recherche de mots»

L'extrait suivant a été enregistré à Vienne.

Transcription complète de l'extrait «recherche de mots»

1.3.4 Identifier des sous-séquences d'activité dans la transcription complète

Face à ce type de longue transcription, la première étape pour entrer dans l'analyse consiste à identifier des séquences plus courtes correspondant aux différents mouvements, ou actions, que les participants organisent pour résoudre le problème qui a émergé au début de la séquence (c'est-à-dire ici, la formulation du mot que cherche LIL).

La transcription complète ci-dessus, permet de suivre les méthodes par lesquelles LIL parvient à faire comprendre aux formatrices (STE et VER) le mot dont elle a besoin. Pour ce faire, elle s'appuie sur les éléments graphiques disponibles sur les peintures, mais aussi sur des gestes et des associations de mots. La transcription rend visible aussi que, de son côté, STE suit de près les méthodes de LIL, en lui fournissant plusieurs éléments

linguistiques potentiellement pertinents. En examinant la transcription complète, on peut distinguer trois différentes méthodes mises en œuvre par LIL pour trouver son mot en collaboration avec STE. Ces méthodes correspondent à trois sous-séquences dans cet extrait:

1. Entre les lignes 9 et 20, LIL propose différentes approximations phonologiques correspondant potentiellement au mot qu'elle recherche. Mais cette méthode ne permet pas à STE d'identifier le mot nécessaire, ce qui mène LIL, ainsi que STE, à mobiliser d'autres méthodes.

2. Entre les lignes 21 et 36, LIL et STE accomplissent de nombreux gestes afin de décrire la signification du mot recherché. Elles s'appuient également sur des gestes pointant vers la peinture. En coordination avec ses gestes de pointage, LIL établit une liste de mots qui pourrait servir à définir le mot qu'elle cherche qui en serait le terme générique. Mais là encore, cette méthode ne permet pas à STE d'identifier le mot nécessaire.

3. Entre les lignes 37 et 54 STE en collaboration avec une autre formatrice, VER, relance avec succès la recherche de mots en s'appuyant sur les méthodes proposées par LIL (gestes de pointage et liste de mots).

Une fois identifiées les différentes sous-séquences (correspondant aux trois points ci-dessus) d'une unité entière d'interaction (correspondant à la transcription de l'extrait), il est possible d'entrer plus spécifiquement dans le détail de chacune de ces méthodes, en s'appuyant sur une analyse de l'interaction tour par tour, ou analyse séquentielle. Grâce à cette analyse, il est possible de comprendre comment les participants organisent leur activité d'enseignement / apprentissage, comment ils utilisent les œuvres d'art comme ressources au cours de ce processus. Cette analyse permet d'évaluer la pertinence de ce qui s'est réellement passé pendant l'activité. La section suivante présente un outil analytique pour procéder à l'analyse tour à tour: des types de tours, récurrents, qui structurent toute activité pédagogique.

1.3.5 Types récurrents de tours de parole

Lorsque l'on procède à l'analyse, il est utile de garder à l'esprit que toute interaction pédagogique repose sur les mêmes types de tour de parole. Après avoir examiné les données recueillies à Vienne, Turku et Paris, nous avons constaté qu'au cours de leurs interactions au musée, les participants s'appuyaient sur les mêmes types de tours de parole. La liste des types de tours de parole qui suit constitue ainsi un point de départ pour l'analyse des interactions au musée et plus généralement pour tout cadre pédagogique (sur ces aspects, voir Lefebvre 2018).

1.3.5.1 Instructions

Une instruction est un tour de parole au cours duquel l'animateur décrit la tâche proposée au groupe de participants. Lors des sessions LALI, une tâche peut consister à décrire un élément graphique d'une œuvre. Comprendre comment l'animatrice formule cette tâche, comment elle utilise des gestes, des mouvements corporels pour ce faire peut devenir un objet d'analyse et d'évaluation.

1.3.5.2 Reformulation des instructions

La reformulation d'une instruction se produit lorsque l'animatrice identifie un problème pendant la progression séquentielle de l'activité, par exemple en l'absence de réponse à l'instruction qui vient d'être proposée, ou lorsqu'une réponse non pertinente (du point de vue de l'animateur ou du point de vue d'un autre participant) est produite. La reformulation d'une instruction est généralement produite par le facilitateur mais elle peut aussi être proposée par un participant par exemple pour vérifier que sa compréhension était pertinente. Le professionnel peut se concentrer sur ce type de tour afin, par exemple, de comprendre les meilleures façons de formuler une instruction.

1.3.5.3 Réponses

Les réponses sont les contributions par lesquelles les participants suivent la tâche proposée par l'animateur pendant l'instruction. Dans LALI, ils permettent au professionnel de comprendre à quel point les participants acquièrent de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles.

1.3.5.4 Réponses co-construites

Les réponses co-construites sont le résultat de la coopération d'au moins deux participants (dont l'un peut être le formateur). L'intérêt des réponses co-construites est de rendre observable comment les participants peuvent négocier les aspects linguistiques et culturels des œuvres d'art pendant les activités au musée et apprendre les uns des autres. Les répétitions et reformulations peuvent entrer dans cette catégorie. Par exemple, un participant peut répéter un segment de la réponse du participant précédent et ajouter un nouvel élément. Ils peuvent également utiliser des

éléments tels que «vous voulez dire que... + reformulation», et construire pas à pas une signification partagée. Les co-constructions sont des pratiques pertinentes à observer si le professionnel souhaite comprendre comment les participants construisent un sens partagé et apprennent quelque chose de nouveau avec leurs pairs.

1.3.5.5 Évaluations

Les évaluations sont généralement produites par le formateur ou l'enseignant (voir Mehan 1979), mais pas systématiquement (les pairs peuvent s'évaluer entre eux). Ces tours peuvent révéler rétrospectivement les attentes du formateur. Par exemple, nous avons l'exemple d'un facilitateur évitant d'évaluer la réponse non attendue d'un participant, mais formulant une évaluation positive lorsque la réponse attendue est proposée. Les évaluations réalisées par les participants peuvent révéler les caractéristiques des relations épistémiques au cours des ateliers.

1.3.5.6 Tours de relance

Les tours de relance sont généralement produits par le formateur (mais pas exclusivement) pour redonner la parole au participant qui parlait précédemment, l'invitant à poursuivre sa contribution à l'activité, éventuellement en proposant un élément sur lequel se concentrer. Ici, la principale question de recherche ou d'évaluation concernerait la manière dont l'animateur encourage ou aide les participants à compléter leurs réponses. La différence entre les réponses co-construites et les tours de relance est que les secondes sont plus courtes, il s'agit surtout de prendre la parole pour la redonner au locuteur précédent et le « relancer ».

Lorsque les professionnels examineront ces types de tour, ils les considéreront inévitablement dans des séquences et devront nécessairement se référer à la situation dans laquelle la séquence a été produite. La notion de situation fait référence à tout élément (objet matériel, règle ou norme sociale (re-)connue explicitement ou implicitement, la relation entre les participants) que les individus co-présents rendent pertinent pour organiser le segment d'interaction qui va être observé et analysé.

La partie 2 présente un exemple d'évaluation reposant sur la méthode MEIVI appliquée aux ateliers LALI.

2 Etude comparative pour l'évaluation des ateliers LALI

S'appuyant sur les différentes procédures et outils analytiques présentés dans la partie 1 et sur la base des corpus enregistrés à Vienne, Turku et Paris, les sections suivantes offrent un exemple de la façon dont MEIVI peut être appliquée pour évaluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, à travers le cas spécifique des ateliers LALI.

Dans la section 2.1, nous examinerons la relation épistémique induite par les types d'instructions que nous avons proposées dans les activités LALI et le type de pratiques d'apprentissage qui leur sont liées. Nous développons ici les notions d'instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues et orientées-vers-l'expérience-des-participants. Un impact important sur lequel nous nous concentrerons est la possibilité pour les participants de s'appuyer sur leur expérience socioculturelle personnelle pour développer de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles, pour améliorer leurs compétences douces (soft-skills) telles que la conscience réflexive et le leadership, ou pour participer à des activités d'apprentissage entre pairs.

La section 2.2 se concentre sur l'intérêt pour les participants d'interagir autour et avec des œuvres d'art. Nous abordons les œuvres d'art comme des ressources graphiques ouvertes à l'interprétation et libres d'interprétation sur lesquelles les participants s'appuient pour organiser leur activité d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette section, nous examinons également deux autres aspects de la relation épistémique entre les animateurs et les apprenants, à savoir la position active des participants vis à vis de leur objet d'apprentissage et la sensibilité de l'animateur aux pratiques du participant dans le cas d'une pratique largement répandue chez les apprenants, la recherche de mots.

2.1 Séquences instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants / réponses-ancrées-dans-l'expérience-personnelle

2.1.1 Caractéristiques générales de la séquence Instruction / Réponse

Pendant les ateliers LALI, c'est à travers leurs instructions que les animateurs ou enseignants ont structuré l'activité, orienté l'attention des participants vers des thèmes spécifiques, les invitant à mobiliser des ressources linguistiques et corporelles spécifiques en relation avec les œuvres d'art. À travers leurs réponses,

les participants ont montré comment ils ont interprété l'instruction, comment ils ont construit et rendu visible leur objet d'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances culturelles et linguistiques pertinentes dans chaque situation spécifique, et se sont appropriés les œuvres d'art.

Ces aspects généraux mentionnés, entrons dans des considérations plus spécifiques. En effet, différents types d'instructions génèrent des situations différentes pour les participants, correspondant à différentes façons d'entrer dans les activités et donc, différentes opportunités d'apprentissage et d'interaction avec les œuvres. Comme l'ont montré diverses études (par exemple Mehan 1979), nous avons observé qu'un critère important pour différencier les types d'instructions était de savoir si l'enseignant attendait une réponse spécifique ou non. Si le l'enseignant attend une réponse

particulière, l'activité prend une forme très différente que dans le cas contraire.

2.1.2 Les instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants comme point de départ de l'évaluation

Dans LALI, en tant que concepteurs d'activités, nous avons décidé de donner aux participants la possibilité d'interpréter librement les œuvres d'art (voir Mutta et al.2018) sur la base de leur culture d'origine et de leur expérience personnelle. Afin d'évaluer ce type d'activités nous avons considéré que la séquence instruction-réponse était un objet pertinent. Nous avons identifié ces instructions comme des instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants.

2.1.3 Conséquences pour les participants des instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants

Ce type d'instruction offre les opportunités suivantes aux participants :

- possibilité de pratiquer leur conscience réflexive (voir analyse de l'extrait 1A et 1B ci-dessous) une compétence douce qui correspond au fait d'être capable d'auto-contrôler la pertinence de ses contributions à l'activité en cours en fonction des réactions de l'autre.
- possibilité de s'approprier les œuvres en s'appuyant sur les connaissances de leur milieu socio-culturel, et de produire des réponses ancrées dans leur expérience personnelle.
- possibilité de diriger une activité (leadership) au sein d'un groupe (extraits 2A et 2B)

2.2 Manifester une conscience réflexive après une réponse incomplète

L'extrait suivant montre comment, dans une situation créée par une instruction-ne-comportant-pas-de-réponse-attendue et après une réponse incomplète, un participant manifeste sa conscience réflexive en proposant une question qui devient pertinente dans cette activité.

Ce type de séquence est important dans une démarche d'évaluation car il permet d'observer comment les ateliers LALI produisent un environnement dans lequel les participants peuvent pratiquer leurs compétences douces, ici en contribuant à structurer le cadre même de l'activité en cours.

Extrait 1A

1 JUL donc euh le visage qui exprime le plus d'étonnement\
 2 (0.7) ((yve regarde vers la peinture))
 3 YVE la: la <personne> la femme qui est: (0.4) au milieu du::
 4 du tableau/
 5 (3.0)

Observations tour par tour

Dans cet extrait, on peut observer l'organisation des tours de parole suivante:

- Ligne 1: instruction-ne-comportant-pas-de-réponse-attendue de la formatrice
- Lignes 3-4: réponse du participant manifestant une incomplétude.

Dans son instruction Ligne 1, l'animatrice JUL rappelle la tâche qu'elle a proposée à YVE, au début de l'activité: trouver dans la salle un visage exprimant de la surprise. D'un point de vue séquentiel, elle le sélectionne comme prochain locuteur. Ce rappel de la tâche attendue est un moyen par lequel l'animatrice invite YVE à présenter au reste du groupe le tableau qu'il a choisi.

Lignes 3-4: dans sa réponse, YVE localise le personnage

qu'il a choisi, une femme au milieu du tableau. Son tour, construit avec une proposition subordonnée (il n'y a pas de proposition principale) et une intonation montante, projette syntaxiquement une suite qui n'est pourtant pas formulée. L'incomplétude du tour de YVE est également visible dans sa manière de développer le thème de son tour (la femme au milieu du tableau): YVE ne propose pas aux autres participants de raison pour expliquer son choix. Son tour est suivi d'une longue pause (ligne 5) qui pourrait manifester qu'à ce moment, il a fini de répondre. Les autres participants ne commencent pas de nouveau tour, laissant la possibilité à YVE de continuer sa réponse. Il est possible qu'ils attendent la complétion du tour de YVE.

Extrait 1B

Cet extrait se produit juste après une courte séquence entre les mêmes participants.

6	YVE	eu:h pourquoi/
7	AUG	ou(a) i(s) /
8		(2.6)
9	AUG	qu'est ce [qui a fait que t'as choisi eu:h
10	YVE	[bah:
11	YVE	parce que les elle c'est interrogatif par rapport euh: à
12		l'enfant/ (0.9) qui est euh (0.5) qui est au: par terre/
13		(3.0) ((continue à regarder vers la toile))

Observations tour par tour

- Ligne 6: tour pendant lequel le participant montre sa conscience réflexive: il formule une question qui pourrait être pertinente pour poursuivre l'activité à ce moment.
- Lignes 7-9: l'animateur valide la proposition du participant
- Lignes 11-12: le participant complète sa réponse.

Ligne 6: YVE prend lui-même l'initiative de ne pas prolonger sa réponse, mais de spécifier la question à laquelle il pourrait répondre à ce moment de l'activité. Par cette action, YVE manifeste une conscience réflexive. Le terme de conscience réflexive réfère au fait que YVE, au lieu de contribuer directement à l'activité, concentre son attention sur la pertinence de sa contribution à ce moment de l'activité. Il soumet à l'approbation du groupe la pertinence du type de question à laquelle il peut répondre pour prolonger son tour et expliquer son choix. Pour YVE, la possibilité d'exercer sa conscience réflexive est liée au caractère ouvert de l'instruction (pas de réponse attendue) qui lui permet de choisir lui-même les critères pour justifier son choix.

Être capable de définir la pertinence de sa contribution dans une situation spécifique est une composante des compétences de communication et de coopération. On voit ici que l'organisation de la participation des activités de LALI ouvre un espace pour pratiquer ce type de compétences. L'animateur AUG approuve la spécification de YVE (lignes 7-9), la reformulant après une pause. YVE complète la réponse qu'il a initiée au début de l'extrait (lignes 11-12). Dans cette complétion, YVE catégorise le comportement de la femme en jaune et l'interprète comme «interrogatif». Pour cela, il établit une relation entre cette femme et un autre personnage du tableau (l'enfant). YVE ne poursuit pas sa description verbale, ouvrant une longue pause. Il continue cependant de regarder vers le tableau, poursuivant son interaction avec l'œuvre d'art (ligne 13) et son engagement dans l'activité.

2.3. Évaluation qualitative des extraits 1A et 1B

Comme évaluation qualitative, nous pouvons proposer que YVE entre de manière pertinente dans l'activité proposée en identifiant un personnage sur une peinture qu'il a choisie (extrait 1A). Par contre, le fait qu'il ne donne pas de raison ou de compte rendu de son choix manifeste publiquement une forme d'incomplétude de sa contribution à l'activité. Syntactiquement, son tour pourrait être complété par une proposition principale. L'instruction ne spécifie pas d'«expliquer son choix», qui n'est qu'implicite ici. Il faut relever que c'est à ce moment de l'activité que YVE mobilise sa conscience réflexive et propose d'expliquer son choix pour poursuivre l'activité.

Ici, la participation de YVE peut être évaluée positivement car il prend l'initiative de réorienter l'activité en formulant une question qui pourrait être pertinente à ce moment de l'activité. Ce faisant, il peut décider sur quel élément ou tâche le groupe concentrera son attention. YVE initie un nouveau tour avec «parce que», introduisant ensuite une explication pour justifier son choix (voir extrait 1A).

En termes d'évaluation de l'activité, nous voyons ici qu'il est important de suivre le déroulement de l'interaction et de ne pas limiter les données à des séquences trop courtes. Le problème que nous avons noté dans l'évaluation de l'extrait 1, c'est-à-dire le fait que YVE ne rend pas compte de sa réponse, est résolu par lui-même dans la suite de l'activité.

2.4 Assumer la direction de l'activité pendant la réponse

L'extrait suivant montre comment les tâches proposées dans LALI ont permis aux participants, dans le cas suivant un participant qui n'est jamais entré au Louvre (JPA), de prendre en charge la direction de l'activité au sein du groupe.

Analyse tour par tour

Au début de l'extrait, les animateurs sélectionnent JPA pour qu'il présente le tableau qu'il a choisi (Lignes 1-4). JPA commence à répondre en répétant un élément de l'instruction (celui que je préfère) en coordination avec un mouvement de tout son corps vers une peinture installée sur un mur à une certaine distance de la position qu'occupe le groupe à ce moment (lignes 5-6). Les animateurs proposent à JPA d'avancer vers le tableau qu'il a choisi (Lignes 8-9).

Pendant que le groupe se dirige vers le tableau, l'animatrice JUL répète l'instruction (Lignes 11-12). JPA répond en coordonnant parole et gestes de pointage (à partir de la ligne 13 mais sa réponse est initiée à la ligne 5). Tout en pointant avec précision les éléments graphiques du tableau (Image 2), il explique les critères sur lesquels il s'est fondé pour choisir ce tableau (Lignes 13-17): pour lui, il est plus difficile de dessiner des architectures circulaires que des architectures carrées. On peut relever que, juste après cette séquence, à

Extrait 2A

1 AUG donc euh jean paul/ toi/ tu:
2 (0.4)

3 JUL tu nous emmènes où/
4 (0.3)

5 JPA ouais/ moi euh pour moi celui-là qu'ch
6 *préfère/ euh c'est euh c(el)ui #im1 là là haut
 jp *regarde vers la peinture et pointe vers elle im.1
7 (0.8)

8 AUG [on va le voir/
9 JUL [celui là/ d'accord
10 (0.6)

11 JUL \$donc eu:h l'architecture d'immeuble (0.5) la plus
 \$le groupe marche vers la peinture choisie par JPA-->
12 intéressante

13 JPA parce que:
14 (1.8)

15 JPA j'trouve que c'était l'immeuble qui était le plus dur à
16 faire (1.1) #im2 les tours euh: (c'est plus difficile si
17 c'est rond que si c'est carré/) (0.4) (il me semblait?) voilà/



Image 1



Image 2

2.4.2 Évaluation qualitative des extraits 2A et 2B

Les extraits 2A et 2B montrent la pertinence de ce type d'instruction proposé dans LALI pour pratiquer et améliorer les compétences douces, telles que le leadership, réflexivement avec l'apprentissage de nouveaux contenus culturels. Ces extraits montrent un engagement très positif de JPA dans les tâches de LALI.

2.5 Réponses-ancrées-dans-l'expérience-personnelle et appropriation du contenu culturel

En demandant aux participants de choisir des tableaux selon des critères simples, ici l'architecture la plus intéressante, la tâche leur offre une marge de manœuvre pour construire leurs propres critères de choix, et s'approprier les œuvres en fonction de leur stock de connaissances socio-culturelles. Ici, JPA s'appuie sur les critères qu'il a lui-même élaborés pour comparer différents éléments graphiques de deux tableaux et expliquer son choix (i.e. même si certains éléments sont plus beaux, ils sont également moins difficiles). Réflexivement, JPA montre qu'il s'est approprié les tableaux qu'il compare : il se souvient de leur contenu graphique, est capable d'en parler avec précision, en mentionnant des éléments graphiques précis.

2.6 Améliorer la capacité à diriger une activité (leadership)

Dans la mesure où JPA s'appuie sur le critère descriptif qu'il a lui-même développé pour parler des œuvres, il

peut orienter l'activité du groupe : quelle peinture et quel élément graphique observer et comment comparer ces éléments. Il peut présenter des arguments pour justifier son choix. Ce faisant, il développe ses compétences de leadership, c'est-à-dire sa capacité à organiser l'attention du groupe à ce moment de l'activité.

2.7 Apprendre sur la base de l'expérience et des connaissances personnelles

Dans ces deux extraits, nous avons examiné les points suivants:

1. JPA élabore lui-même un critère descriptif basé sur son expérience (qui peut se résumer ainsi: «le rond est difficile et le carré plus facile, je préfère ce qui est difficile à dessiner») pour répondre à la question, et s'approprier les différents tableaux de la pièce. Il produit donc une réponse ancrée dans ses connaissances / expériences personnelles.
2. Les différentes pratiques multimodales de JPA (menant tout le groupe dans la pièce vers le tableau qu'il a choisi, ses gestes pointant vers différents tableaux) manifestent une appropriation des différents tableaux de la salle.
3. Dans la mesure où il peut s'appuyer sur ses connaissances personnelles, JPA peut diriger l'activité et présenter des peintures aux autres membres du groupe en développant une compétence de leadership.

3 Décrire des peintures et apprendre la langue, le cas de la pratique de recherche de mots

Pour compléter l'évaluation des activités de LALI, les sections suivantes se focalisent sur la façon dont les œuvres d'art fournissent une ressource pour établir une relation épistémique spécifique entre le facilitateur et les participants et organiser un apprentissage linguistique. Nous examinerons comment au cours de leur interaction les participants aux ateliers LALI développent une position active envers leur objet d'apprentissage et comment les facilitateurs développent une sensibilité aux pratiques des participants (on pourrait dire les stratégies d'apprentissage des participants) autour des œuvres d'art. Pour ce faire, nous prendrons le cas de la pratique de recherche de mots.

Un point de départ important des analyses suivantes est de considérer que du point de vue du facilitateur et des participants, les œuvres d'art apparaissent comme des ressources graphiques ouvertes et libres d'interprétation. Ressource graphique ouverte à l'interprétation renvoie au fait que pour les participants, toute œuvre contient potentiellement un nombre infini d'interprétations possibles. Ressource libre d'interprétation renvoie au fait que les participants peuvent choisir n'importe quel élément pour construire des descriptions linguistiques mais aussi gestuelles (voir ci-dessous).

L'œuvre d'art devient pour les participants une ressource pour dire de nouvelles choses avec de nouveaux mots. Dans ce type d'activité, les participants sont souvent confrontés au problème pratique de la recherche de nouveaux mots. Le problème devient alors pour eux de trouver une méthode pour faire comprendre à l'animateur le mot dont ils ont besoin.

3.1 L'œuvre d'art comme ressource graphique ouverte à l'interprétation et libre d'interprétation

L'extrait 1 montre une situation typique devant une œuvre d'art. Un participant s'appuie sur l'œuvre d'art comme ressource visuelle riche ouverte à

l'interprétation et libre d'interprétation pour sélectionner un élément graphique et en proposer une interprétation. Il est intéressant de noter que la participante formule son interprétation à l'aide de ressources linguistiques non standard que l'animatrice évalue positivement tout en la reformulant à l'aide de ressources standard dans la langue cible, l'allemand.

Extrait 3A: Recherche de mots

1	LIL	ah uhm #im1 gehen aller
2	STE	mhm
3	LIL	gehen (e?) familie#im3 (.) ist ha-(.) hause. aller (e?) familie#im3 (.) est à la mai-(.) maison. (0.)
4		
5	STE	die familie geht nachhause (0.) mhm ((hoche de la tête)) la famille revient à la maison mhm



Image 1: LIL, à gauche, pointe vers la peinture



Image 2: la peinture



Image 3: STE regarde vers la peinture pendant que LIL dit "Familie"

Analyse tour par tour

LIL, après avoir initié une description de la peinture (ligne 1) encouragée par l'animatrice (ligne 2), produit un tour non-standard (absence d'items grammaticaux, énoncé tronqué, marques d'hésitation et pauses) mais intelligible (ligne 3) qui est reformulé en allemand standard par l'animatrice, STE (ligne 5).

3.2 Reformulation: la sensibilité de l'animateur aux pratiques de l'apprenant

Nous pouvons observer ici que même si LIL produit des contributions verbales non standard, STE parvient néanmoins à les comprendre, comme en témoigne ici sa reformulation. Au cours de leur interaction, la peinture leur fournit une ressource graphique commune qui rend possible leur intercompréhension. En effet, pendant qu'elles parlent, elles regardent souvent vers le tableau pour associer les mots prononcés aux éléments graphiques disponibles qui fournissent ici des indices à l'animatrice pour interpréter les ressources linguistiques non standard de la participante (voir Image.3).

Pour l'animatrice, reformuler le tour de LIL est aussi une

méthode pour le valider comme une contribution pertinente à l'activité, ici une description pertinente du tableau, (voir son évaluation positive «mhm» suivie d'un hochement de tête). C'est aussi l'occasion d'un enseignement qui consiste à connecter la même signification au même élément graphique par l'intermédiaire de ressources linguistiques plus standardisées.

Mais l'œuvre d'art ne fournit pas seulement une ressource pour construire une compréhension mutuelle des formes linguistiques non standard associées à la formulation de formes linguistiques standard comme dans l'extrait 3, elle fournit également une ressource pour rechercher de nouveaux éléments linguistiques encore non-appris.

3.3 La pratique de recherche de mots

Une pratique omniprésente que nous avons observée dans les ateliers de LALI est la recherche de mots. Dans les extraits suivants, l'apprenant-participant manifeste une position active visant à utiliser un mot qui lui est encore inconnu dans la langue cible et qui devient son objet d'apprentissage. De son côté, l'animatrice manifeste une sensibilité aux stratégies de la participante en suivant de près ses tours de parole et en lui faisant des propositions de mots. Les extraits 3B et 3C ont été enregistrés à Vienne, les extraits 4A, B, C à Turku. Le dernier extrait montre en outre le lien entre l'apprentissage d'un nouveau mot et la pratique de l'écrit. Dans tous ces extraits, l'œuvre d'art offre aux participants une ressource commune pour rechercher des mots, produire de la parole et des descriptions.

3.3.1 L'émergence d'un problème lexical lors de la description du tableau

L'extrait 3B est la suite de l'extrait 3A. Bien que la description de LIL aurait pu être clôturée par l'évaluation positive de STE (ligne 5), LIL s'appuie sur l'œuvre d'art comme ressource graphique ouverte à l'interprétation et libre d'interprétation pour compléter sa description. Elle s'auto-sélectionne pour ajouter un nouvel élément à la description qu'elle vient de proposer. Ce faisant, elle est confrontée à un problème lexical: elle propose plusieurs approximations phonologiques d'un mot dont elle a besoin pour produire son tour. STE de son côté lui fait des propositions de mots qui apparaissent comme non pertinentes.

Observation tour par tour

En termes d'organisation séquentielle dans l'extrait, nous pouvons observer que:

1. LIL se retrouve dans une situation de recherche de mots et propose des approximations phonologiques à STE (ligne 9);
2. STE propose deux hypothèses lexicales basées sur

- les éléments graphiques disponibles sur le tableau (ligne 11);
3. LIL sélectionne un élément lexical (ligne 12);
 4. STE initie une phrase à partir de l'item lexical sélectionné par LIL (ligne 13);
 5. LIL répète et reformule la phrase de STE, effectuant
 6. une nouvelle tentative de formulation de la catégorie de lieu qu'elle recherche (lignes 16 à 18);
 6. STE comprend que LIL recherche une catégorie de lieu mais en propose une qui n'est pas pertinente. La séquence jusqu'à ce point n'aboutit pas à la découverte du mot recherché par LIL (ligne 19).

Extrait 3B

- 9 LIL **Gra(u?) grande ((mots(s) en arabe)) grande/ granhaus/ (.) gran**
((regarde vers STE))
- 10 **(.) ((voir Image 3))**
- 11 STE **das (.) wieder (.) das haus/ oder die frau/**
ce (.) encore (.) la maison/ ou la femme/
- 12 LIL **frau**
femme *((pointing at the painting))*
- 13 STE **die frau/ sitzt groß/**
la femme/ est assise un grand
- 14 LIL **gross**
grand
- 15 STE **mm((nodding)) ya**
- 16 LIL **eh Sessel (.) Sessel(.) sitzen (.) eh (.) sitzen ah((Word in arabian))**
eh chaise (.)chaise (.)chaise (.) eh (.)chaise ah
- 17 **setze (.) Frau\ (.) ist setze (.) eh (.) gehe gran (0.) grau (.) haus**
assise (.)la femme\ (.) est assise (.) eh (.) elle va gran (.) ?? (.) maison
- 18 **Gran Haus**
Grande maison
- 19 STE **Krankenhaus/**
hôpital/
- 20 LIL **nanana**
((va sur le banc pour prendre son téléphone. STE la suit))

7. Cette séquence est clôturée par un déplacement dans l'espace de la salle du musée, correspondant à la mobilisation d'autres ressources par LIL, qui de façon intéressante initie le changement de lieu et est suivie par la formatrice.

Nous observons dans cette séquence que la formatrice suit de près les propositions phonologiques de LIL en position d'étaillage, tandis que LIL initie les différentes étapes de sa recherche de mot. Dans l'extrait suivant, nous pouvons observer comment l'animatrice continue de suivre le sens que LIL construit par des gestes.

This sequence is closed by a move in the space of the museum room, corresponding to the mobilization of other resources by the LIL, who interestingly initiates the change of place and is followed by the facilitator.

We observe in this sequence that the facilitator follows closely the participant's phonological propositions in the position of scaffolding, while he learner leads the word-search. In the next Extract we can observe how the facilitator continues to follow the meaning the participant is building through gestures.



Image 3: STE ouvre les mains vers le tableau, désignant une largeur. Après le tour de LIL (ligne 9), le comportement du corps entier de STE, y compris son expression faciale, les yeux ouverts, la bouche non souriante, mais aussi l'orientation vers la peinture manifestent qu'elle entre dans l'activité de trouver le mot que LIL cherche.

3.3.2 Utiliser des gestes pour spécifier une signification pendant la recherche de mots

La recherche en analyse conversationnelle montre que dans certains contextes, un geste peut prendre la place d'un mot lors de la construction d'un tour dans

l'interaction langagière. Les participantes ici peuvent avoir eu cette expérience. Pourtant, dans cette situation spécifique, l'utilisation de gestes ne leur permet pas de trouver le mot attendu. Par contre, à travers leurs gestes, elles construisent une relation épistémique dans laquelle, d'une part la participante manifeste une position active envers son objet d'apprentissage et d'autre part l'animatrice manifeste une sensibilité à la parole, et plus généralement aux actions, de la participante.

La situation: à la fin de l'extrait précédent, LIL a amorcé un mouvement vers une autre partie de la salle du musée, suivie de STE. Elle s'assoit à ce nouvel endroit et

initie un nouveau tour pour identifier le mot qu'elle cherche. Dans cette séquence, les deux participantes utilisent des gestes alors qu'elles ne sont plus face à la peinture. Dans tous les ateliers que nous avons enregistrés, dans tous les pays, les participants s'appuient souvent sur des gestes pour compléter leur parole ou pour lui donner un sens plus précis. Dans l'extrait suivant, bien que l'animatrice et la participante ne soient plus devant le tableau leur parole et leurs gestes continuent de s'y référer. Ainsi, même absente, la peinture continue de leur offrir une référence commune pour co-construire du sens.

Lignes 21-22: en réponse au mot que LIL vient de proposer (« tee », Ligne 21) pour relancer la recherche de

Extrait 3C

- 21 LIL **eh (0.) tee eh**
eh (0.) thé eh
- 22 STE **ja\ sie sitzt zum teetrinken/ #im.4**
oui\ elle est assise pour boire un thé/
- 23 LIL **tee (.) hause**
thé (.) maison
- 24 STE **ein teehaus/ #im.5 ((geste de LIL))**
une maison de thé/
- (.) (les deux partenaires manifestent par leur comportement corporel la non-pertinence de la dernière proposition de STE)*
- 25 LIL **.hh tür\ #im.6**
.hh porte\
- 26 **tür zuhause/ tür/**
la porte de la maison/ la porte/
- 27 **mh #im.7 ((parle en arabe))**
((LIL initie un mouvement vers les peintures))



Image 4



Image 5



Image 6



Image 7

mots, STE propose une structure complète (« Sie sitzt zum Teetrinken », Ligne 22) dans laquelle elle réemploie le mot proposé par LIL, en coordination avec un geste qui mime l'action de boire du thé. Elle fournit ensuite une ressource multimodale (i.e. geste de mime + construction linguistique) pour interpréter la scène représentée sur la peinture, possiblement pertinente pour compléter la recherche de mots de LIL. Nous pouvons observer que le tour de STE est formaté pour être, grâce à son geste de mime, visiblement intelligible, c'est-à-dire que LIL pourrait le comprendre même en ignorant certaines ressources linguistiques. Nous avons ici une autre pratique interactive qui montre la sensibilité de l'animatrice envers l'apprenante: elle s'appuie sur des ressources gestuelles pour faciliter la compréhension LIL.

Cependant, à la ligne 23, LIL répète le même mot qu'elle connecte à un autre (hause, ligne 23) qui n'est pas une action (STE a proposé l'action de boire) mais un lieu. Ce faisant, elle manifeste qu'elle continue de rechercher le mot pertinent et que dans son tour précédent STE n'a pas proposé le mot ciblé. Ligne 23, LIL manifeste donc qu'elle n'est pas en train de décrire l'action du personnage mais le lieu où le personnage est assis.

C'est ainsi que STE comprend le tour de LIL à la ligne 24. Elle répète la catégorie de lieu proposée par LIL (proposant également une prononciation plus standard de la version de LIL) tandis qu'en chevauchement, LIL dessine d'un geste des deux mains les limites spatiales d'une zone correspondant à l'endroit où le personnage sur la peinture boit du thé (Ligne 24 et Image 5). Alors que les deux partenaires terminent leur tour, LIL manifeste par une expression faciale la non-pertinence de la dernière proposition de STE: Teehaus n'est pas le mot que LIL recherche.

Lignes 25-27: LIL relance la recherche de mots en proposant un lieu connexe (porte de la maison / Tür zuhause) tout en pointant ce lieu par un geste devant elle. Ce geste met l'accent sur le mot « tür » et montre l'action d'aller à l'extérieur, pointant ce que l'on peut trouver lorsque quelqu'un sort de sa maison, qui correspond au mot que LIL essaie de dire. Comme STE ne répond pas, LIL se lève pour représenter à nouveau par un geste la catégorie d'espace qu'elle recherche, en relation avec « tür ». La production de gestes par l'apprenante manifeste aussi sa position active dans l'activité de recherche d'un nouveau mot.

3.3.2.1 Les méthodes de l'apprenant dans l'extrait recherche de mots (Vienne)

Lors de l'analyse séquentielle de l'extrait 3B, C, nous nous sommes focalisés sur les méthodes que LIL a déployées pour que STE lui fournisse le mot qu'elle cherchait. Nous avons identifié les méthodes (ou stratégies) suivantes:

- proposer une série d'approximations phonologiques du mot grâce auxquelles l'animatrice pourrait trouver le mot / lieu qu'elle

recherche (Extrait 3B).

- décrire le mot/lieu à travers des tours multimodaux (coordination des gestes avec des items linguistiques, hause, tür) (Extrait 3C).

3.3.2.2 La relation épistémique pendant la recherche de mot

Dans ces extraits, la relation épistémique des participants est structurée autour des initiations de l'apprenante pendant sa recherche de mots, et des contributions de l'animatrice par lesquelles elle fournit une ressource lexicale possiblement pertinente. Ce que nous voulons souligner ici c'est que la recherche de mots est organisée et dirigée par l'apprenante, qui est en position de valider ou non les propositions faites par l'animatrice qui n'intervient qu'en position d'étayage (voir Mutta et al. 2018 sur cette notion). Les derniers extraits montrent une autre méthode par laquelle les participants peuvent trouver un mot inconnu tout en organisant leur relation épistémique. Il montre aussi comment la parole et l'écriture peuvent être articulées dans un cours d'action unique et cohérent.

3.4 La méthode de l'antonyme pendant la recherche de mots, l'apprentissage entre pairs et la littératie

Le dernier extrait a été enregistré à Turku (Finlande). Il montre d'autres façons de pratiquer la recherche de mots:

- la «stratégie de l'antonyme» lors de la recherche de mots (extraits 4A et 4B),
- la collaboration entre deux apprenants lors de la pratique de l'écriture, un exemple d'apprentissage par les pairs (extrait 4C). Pour l'évaluation des activités LALI, cet extrait est important car il montre:
 - i. comment parler et écrire peut être articulés dans un seul cours d'action,
 - ii. comment les pratiques d'étayage peuvent être organisées entre pairs et pas seulement en présence d'un enseignant / animateur.

3.4.1 La méthode de l'antonyme

L'extrait 4 montre une autre séquence de recherche de mots initiée par un étudiant (ROS) en collaboration avec un participant plus compétent (JAN) et l'un des facilitateurs (PAU). Il montre comment l'interaction verbale et l'apprentissage de la littératie sont organisées dans un seul cours d'action.

Observations tour par tour:

Ligne 1: Pendant la description de la peinture correspondant à l'accomplissement de la tâche LALI en cours, ROS (une participante) cherche un mot pour compléter sa description. Elle lance une recherche de

mots en utilisant l'antonyme de ce mot avec la structure «pas + travailleur» («ei ahkera»). Par cette construction syntaxique et l'extension de son tour («quel nom» / «mitä nimi»), elle manifeste qu'elle cherche le mot opposé de «travailler dur».

Ligne 2: PAU reconnaît le tour de ROS comme une recherche de mots reposant sur la stratégie de l'antonyme. ROS valide l'interprétation de PAU en répétant son tour (ligne 3).

Ligne 4: PAU partage alors le même antonyme avec le reste du groupe en invitant les autres membres à participer à cette recherche de mot, sans proposer elle

même de solution. On peut reconnaître ici une méthode répandue du «doing being» de l'animateur ou de l'enseignant, qui consiste à réadresser la question précédente d'un élève à l'ensemble du groupe, plutôt que de fournir directement la réponse.

À ce moment de l'interaction, un étudiant plus avancé que ROS, JAN rejoint la discussion (ligne 5) et initie une réponse à la question de PAU, ne proposant cependant que la première syllabe du mot recherché. Cette réponse incomplète ouvre une séquence au cours de laquelle PAU et JAN travaillent ensemble pour trouver la forme phonologique correcte du mot

Extrait 4A

- 1 ROS me- sitten minä kysy um (.) nainen on (.) ei ahkera (.) mitä nimi
nous- on se demande hm(.) la femme est (.) pas en train de travailler dur
(.) comment dire
- 2 PAU aa vastakohta
oh le contraire
- 3 ROS vast[a-ei ole]
le con- n'est pas
- 4 PAU [jos ei- ei ole ahkera] (0.39) on::
si tu ne travailles pas dur (0.39) tu es::
- 5 JAN las-
par-
- 6 (1.17)

3.4.2 Co-construire la forme phonologique standard du mot

Ligne 7: Après une pause qui indique qu'elle a fini de contribuer à l'activité, PAU initie une correction à la réponse de JAN en indiquant qu'elle est presque correcte par („joo melkeen“), tout en changeant la voyelle «a» pour la diphtongue «ai» dans la première syllabe du mot qu'elle a identifié. Cependant, elle ne fournit pas le mot complet («lai-»), invitant JAN à le compléter sur la base de la première syllabe standard. Dans la suite de la séquence, JAN propose le mot complet, mais avec une prononciation non standard (ligne 8). Ligne 9, PAU répète le mot dans sa forme phonologique standard, qui est ensuite répétée par JAN et ROS (lignes 10-11) et évaluée positivement par PAY (ligne 12). Jusqu'à la fin de l'extrait 4B, les participants continuent de tester (lignes 13, 15) et d'évaluer (ligne 14) différentes variations phonologiques de la même forme. L'extrait 4A et 4B montrent une autre pratique initiée par un élève pour résoudre une recherche de mot - partir de l'antonyme du mot recherché. Ces extraits montrent également que trouver le mot implique pour les participants de travailler en collaboration sur sa forme phonologique standard (et sur sa forme d'écriture, voir l'extrait suivant), manifestant leur souci de produire des formes linguistiques natives. Ici encore l'animatrice contribue à l'activité en s'alignant sur les besoins linguistiques émergents des apprenants et en manifestant une sensibilité aux pratiques initiées par les apprenants.

3.5 Collaboration entre les apprenants dans la conversation et l'écriture

L'extrait suivant montre comment les apprenants articulent les pratiques parlées et écrites dans un même cours d'action. Dans cette séquence, en collaborant avec un participant plus compétent, JAN, ROS apprend non seulement à dire le mot cible, mais aussi à l'écrire. Cet extrait montre également comment les deux participants, ROS et JAN, construisent leur objet d'apprentissage en collaboration: ROS écrit avec JAN et l'aide de différentes façons.

Observations

ROS répète la forme standard du mot en regardant d'abord JAN (Fig 1a) puis vers la feuille sur laquelle JAN (Ligne 16, Fig 1b) est en train d'écrire après avoir confirmé JAN la prononciation standard du mot. ROS regarde vers la feuille pendant que JAN écrit le mot (ligne 17, figure 1b). Elle passe ainsi de la version phonologique du mot à sa version écrite. Une fois qu'elle a pu observer ce lien entre la version phonologique et la version graphique du même mot sur le papier de JAN, ROS revient à l'activité actuelle consistant à fournir une réponse à l'exercice sur le papier („joo“, Ligne 18). Cet extrait montre comment la parole et l'écriture sont coordonnées au sein d'une même séquence d'action et comment la construction de l'objet d'apprentissage se produit également entre pairs, en dehors de la présence de l'animatrice.

3.6 Position active de l'apprenant et sensibilité de l'animateur aux pratiques de l'apprenant pendant les séquences de recherche de mots

Si l'on considère que les interactions observées sont, pour les participants, l'occasion d'apprendre un nouveau mot, on peut considérer qu'à travers leurs différentes pratiques (i.e. fournir des approximations phonologiques du mot, accomplir des gestes pour en dépeindre le sens, utiliser l'antonyme, articuler les versions phonologiques et écrites du mot) pour que les facilitateurs comprennent le mot qu'ils recherchent, les participants manifestent une position active envers leur objet d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils sélectionnent eux-mêmes leur objet d'apprentissage, le contexte pour mobiliser cet objet et la méthode pour le trouver.

Cette position active envers leur objet d'apprentissage est rendue possible grâce à la disponibilité de l'œuvre d'art comme ressource graphique ouverte à

l'interprétation et libre d'interprétation que tous les participants ont visuellement à disposition devant eux. Les instructions ouvertes proposées précédemment par les animateurs pour interpréter et décrire n'importe quelle représentation graphique sont également un élément central pour expliquer la position active des apprenants vis à vis de leur apprentissage.

De plus, nous avons observé que les animateurs manifestent une sensibilité au positionnement actif des participants vis-à-vis de leur objet d'apprentissage. Grâce à leurs contributions, les animateurs s'alignent sur les contributions des apprenants, les laissant mener leur propre recherche de mots et organiser leur apprentissage. Leur position mutuelle vis-à-vis du processus d'apprentissage (l'apprenant décide quoi apprendre et l'animateur s'aligne sur ses choix) et leur manière de l'organiser (les apprenants initient les tours de recherche du mot et le facilitateur répond à ces initiations) leur permet de construire une relation épistémique mutuellement bénéfique.

Extrait 4B (suite directe de l'extrait 4A)

6	(1.17)
7 PAU	joo melkeen lai- oui presque par-
8 JAN	laska- laska paresseux - paresseux
9 PAU	laiska Paresseux
10 JAN	laiska Paresseux
11 ROS	laiska Paresseux
12 PAU	joo= oui
13 ROS	=laiska Paresseux
14 PAU	tosi lähellä très proche
15 JAN	laiska paresseux

Extrait 4C (suite directe de l'extrait 4B) (ROS est au centre des images)

16 ROS	laiska <i>((ROS regarde vers JAN [FIG 1a] puis vers la feuille de JAN))</i> Paresseux
17 JAN	laiska (.) laiska <i>((JAN écrit le mot [Fig 1b]))</i> paresseux (.)paresseux
18 ROS	joo (.) oui



Image 1a



Image 1b

Conclusion

En utilisant la méthode MEIVI, nous avons pu identifier les impacts positifs des activités LALI sur les participants. Nous avons commencé par considérer la relation épistémique établie entre les participants sur la base d'instructions-ne-comportant-pas-de-réponses-attendues-et-orientées-vers-l'expérience-des-participants. Nous avons pu identifier la possibilité pour les participants de:

- produire des réponses-ancrées-dans-leur-expérience-personnelle
- pratiquer leur conscience réflexive et prendre la direction d'une activité (leadership, amélioration des soft-skills).

Nous avons en outre pu identifier:

- la position active des participants vis-à-vis de leurs objets d'apprentissage,
- la sensibilité des animateurs à la position active et aux pratiques d'apprentissage des participants,
- le rôle des œuvres d'art comme ressource graphique ouverte à l'interprétation et libre d'interprétation

- la recherche de mots comme pratique centrale pour l'apprentissage de nouveaux éléments linguistiques devant les œuvres d'art.
- la collaboration entre les apprenants pour connecter les pratiques de parole et de littérature.

MEIVI permet d'entrer dans les détails très précis des méthodes par lesquelles les participants aux ateliers au musée ou en classe organisent leur interaction langagière. Sur la base de ces observations, les professionnels seront en mesure d'identifier, de sélectionner et de cibler l'organisation interactionnelle la plus pertinente en fonction de leurs objectifs pédagogiques, des groupes cibles et d'améliorer continuellement leurs pratiques. En outre, pour les professionnels, l'analyse séquentielle est un moyen d'enregistrer, d'organiser et de systématiser leur propre expérience pédagogique et leur connaissance du comportement des apprenants.

Bibliographie

- Berducci, D. (2011). THIS → is learning: A learning process made public. *Pragmatics & Cognition*, 19, 476–506.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall: Polity Press.
- Goodwin, Charles (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 97-121). New York, Irvington Publishers.
- Lefebvre A. 2018 Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. *Cahiers de la Nouvelle Europe*, Paris, l'Harmattan.
- Lefebvre A. 2019 The Anatomy of Learning a Foreign Language in Classroom with a Textbook: An Interactional and Multimodal Approach, Sangeeta Bagga-Gupta et al. (Eds) *Reconceptualizing Connections between Language, Learning and Literacy*, Educational linguistics, Vol. 39 Springer Publisher
- Mehan H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 28, 285–294.
- Mondada Lorenza (2019) <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Mondada, Lorenza (2018) Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality, *Research on Language and Social Interaction*, 51:1, 85-106.
- Mondada L. (2005) Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés: une démarche réflexive. Rapport sur le projet «Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité» financé par le Programme Société de l'Information/ Archivage et patrimoine documentaire, mars 2005.
- Mutta Maarit, Peltonen Pauliina, Nyikos Julia, Lefebvre Augustin, Hackl Veronika, Varhegyi Veronika (2018) *Language and Literacy Learning Through Art*. <http://www.lali-project.eu/#1en>
- Nishizaka A. (2006). What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39, 119–154.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel Abraham and Jefferson Gail. 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge University Press.
- Suchman L. (1985). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Palo Alto: Palo Alto Research Center.



www.lali-project.eu

Partners:



élan interculturel

www.elaninterculturel.com

De l'Art et D'autre

stand129

www.stand129.at



Turun yliopisto
University of Turku

www.utu.fi/en



inf.uni-sopron.hu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.