



Cofinancé par
l'Union européenne



Auto-évaluer ses compétences interactives dans des activités d'apprentissage culturel et linguistique



CORDIALIS

2023 – 2024

Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)

Maarit Mutta & Soila Merijärvi (University of Turku)

Grazia Lucantoni, Maria Moncada & Maira Molinaro (Web per tutti)

Kotryna Kabasinskaite & Kristina Liorentiene (Lithuanian countryside tourism association)

Agreement number: 2021-1-FR01-KA220-ADU-000033544

TABLE DES MATIERES

1. Les formats des interactions abordés dans CORDIALIS	3
2. Répondre à des besoins pratiques	3
3. Qu'entend-on par interaction sociale ?	4
4. Le domaine des interactions médiées par la vidéo (IMV)	4
5. Interaction médiée par la vidéo avec un robot de téléprésence	5
6. Organisation interactionnelle d'une écologie fracturée	5
7. Les séquences de présentation d'un objet	6
8. Qu'entend-on par <i>évaluation</i> dans le projet CORDIALIS ?	6
9. Qu'entend-on par <i>compétence</i> dans CORDIALIS ?	7
10. Comprendre les compétences implique de comprendre l'organisation de l'interaction sociale en contexte d'apprentissage ou de médiation culturelle	8
11. Caractéristiques générales des interactions culturelles et d'apprentissage des langues	8
11.1. L'ouverture de l'activité	9
11.2. L'accomplissement de l'activité	10
12. Compétences spécifiques de l'animateur et des participants aux interactions d'apprentissage culturel et linguistique	11
12.1. Liste des compétences	11
12.2. Description des compétences	12
Bibliographie	19

Ce manuel fonctionne en complément de notre manuel de formation aux compétences interactionnelles en situation de médiation culturelle et d'apprentissage de langue. Dans le présent manuel, le lecteur trouvera un ensemble d'outils théoriques et pratiques pour évaluer sa pratique dans des situations de médiation culturelle ou d'apprentissage de langue, en présentiel et à distance, qu'il soit professionnel, bénévole, apprenant ou participant.

1. Les formats des interactions abordés dans CORDIALIS

Le projet CORDIALIS s'intéresse à l'interaction sociale et aux compétences que les participants à ces interactions mobilisent et rendent observables. Nous nous intéressons spécifiquement à deux types d'interactions sociales ainsi qu'aux compétences interactionnelles qui y correspondent.

1. Le projet CORDIALIS s'intéresse aux interactions sociales médiées par la vidéo car elles offrent un dispositif pour connecter des personnes géographiquement éloignées dans des activités culturelles, commerciales ou pédagogiques. La "fracturation" (Luff et al. 2003) de ces interactions entraîne quelques spécificités (voir en particulier les sections 4 et 6).

2. Le projet CORDIALIS s'intéresse également aux interactions plus classiques, "en présentiel", en particulier à celles au cours desquelles les participants mobilisent des éléments du patrimoine ancré dans différentes régions européennes pour discuter, jouer ou apprendre.

Le terme *interaction hybride* renvoie à l'alternance entre des moments en ligne et en présentiel, ou la combinaison de participants en présentiel et à distance durant un même événement (voir par exemple, Manciaracina 2020 ; Lintunen et al. 2017).

Dans les deux cas, une grande partie des compétences interactionnelles liées à la prise de parole sont similaires. Le présent document propose une grille *d'auto-évaluation* qui permettra à différents publics, professionnels de la médiation ou de l'enseignement, apprenants, étudiants, participants à des ateliers culturels, de mieux comprendre le fonctionnement de ces deux types d'interactions et des compétences interactionnelles correspondante, afin d'affiner leurs façons d'interagir et de gagner en confiance, en motivation et en capacité de collaboration dans des activités de médiation culturelle en lien avec le patrimoine, de présentation d'objet artisanaux, ou d'apprentissage de langue. Cette grille s'inscrit dans des recherches appliquées visant à mieux comprendre les compétences interactionnelles (Lefebvre et al. 2020 ; Cekaite et al. 2022) et peut servir de support à l'enseignement / apprentissage / formation de personnes dans le domaine de la médiation culturelle, de l'apprentissage de langue et de la présentation d'objets artisanaux. De façon plus générale, ce document peut intéresser toute personne, professionnel ou simple curieux, qui souhaite en savoir plus sur la nature des compétences interactionnelles et l'interaction sociale.

2. Répondre à des besoins pratiques

Cette grille d'évaluation répond à des questions pratiques qui émergent dans les situations d'enseignement, de formation ou de médiation mentionnées ci-dessus. Les questions suivantes résument ces besoins :

1. Comment mieux comprendre le processus interactif de l'apprentissage dans les activités en ligne ou en présentiel et adapter ses pratiques en conséquence ?
2. Comment partager un savoir-faire ou animer des formations en ligne, entre formateur et participants ou entre participants entre eux ?
3. Comment motiver les apprenants ou les participants dans un contexte d'apprentissage à distance hybride (formel et informel) ?
4. Comment renforcer l'autonomie des apprenants ?

5. Comment prendre en compte la variété culturelle des apprenants ?
6. Comment collaborer au sein d'un groupe pendant une activité d'apprentissage ?
7. Comment réfléchir à son propre comportement et sa participation dans l'apprentissage hybride ?
8. Comment partager des connaissances concernant le patrimoine culturel dans l'interaction pédagogique (médiée par la vidéo ou en face à face) tout en tenant compte de la pluralité des cultures ?
9. Comment développer des compétences de gestion des conflits et de dynamique de groupe ?

3. Qu'entend-on par interaction sociale ?

L'interaction sociale est le lieu où la société est produite de façon continue, chaque jour, dans la multiplicité de ses formes : du noyau familial aux réseaux amicaux, du monde institutionnel (professionnel, judiciaire, scolaire, etc.) aux grandes structures étatiques et internationales. Les recherches en ethnométhodologie (Garfinkel 1967, 2002) et en analyse conversationnelle (Sacks 1992, Schegloff 2007) ont montré que dans toutes ces occasions, l'organisation de la parole en interaction présente des similitudes qui conduisent les chercheurs à considérer que cette organisation est *context-free* et *context-sensitive* (Sacks et al. 1974). Elle ne dépend d'aucun contexte et en même temps elle s'adapte à tous les contextes. Elle est *context-shaped* et *context-renewing* (Heritage 1984). Elle est construite par le contexte tout en le mettant à jour dans le temps de l'interaction.

Au cœur de l'interaction sociale se trouve le fait que la syntaxe est une ressource qui permet d'organiser le changement de locuteur. Dans l'interaction sociale, la syntaxe n'est pas uniquement portée par les ressources linguistiques mais par les gestes, les mouvements de la tête et des yeux ((Goodwin 1979, 2007, 2018)), les mouvements du corps entier (Lefebvre 2023), la manipulation d'objets. L'interaction sociale est multimodale et multisensorielle (Cekaite & Mondada 2020, Mondada 2021).

De façon centrale pour CORDIALIS, l'interaction est le lieu où des participants peuvent échanger et découvrir des connaissances sur le patrimoine culturel, enseigner et apprendre des langues, présenter des objets artisanaux et construire une identité d'artisan.

La dimension la plus importante de l'interaction sociale est sa séquentialité, c'est à dire le fait que c'est de tour en tour (de parole, ou de geste, etc.) que les participants construisent leur intersubjectivité et une compréhension partagée de l'activité en cours. Nous revenons sur cette notion dans les sections suivantes.

4. Le domaine des interactions médiées par la vidéo (IMV)

Le terme *interactions médiées par la vidéo* (IMV) désigne les interactions conduites par des technologies qui rendent possible une communication synchronisée par un lien vidéo (Due&Licoppe 2020). Ce type d'interaction s'est considérablement développé pendant la pandémie du COVID-19, conduisant certains auteurs à parler de "nouvelle normalité" (*new normal*, Due & Licoppe 2020, 2).

La principale caractéristique de ces interactions est que les participants ne sont pas localisés dans le même lieu physique. On parle d'interactions "fracturées" (*ibid.*). Bien que les IMV soient basées sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) (*Information and Communications Technologies (ICT)*) l'approche que nous développons, dans la perspective de l'analyse conversationnelle, n'est pas focalisée sur les systèmes technologiques en eux-mêmes mais sur les interactions humaines qui émergent dans ces systèmes (*ibid.*4, Mondada 2007).

Des études ont été menées sur les IMV dans des contextes sociaux variés (commerce, éducation, tribunaux, consultations médicales, chirurgies, etc.). En tant que *média*, le support audio/vidéo de la communication pose des contraintes sur l'interaction, comme c'est le cas pour le téléphone, ou pour la réalité virtuelle. Si l'on réfléchit à l'influence du dispositif vidéo sur l'interaction sociale, il faut examiner d'une part ce que ce dispositif rend possible pour les participants (par exemple le partage et l'examen d'images) mais aussi comment les participants mobilisent ce dispositif pour accomplir leurs tâches. Dans le projet CORDIALIS, de nombreuses interactions ont été organisées autour du partage d'images variées qui déclenchaient des échanges sur le patrimoine des participants.

5. Interaction médiée par la vidéo avec un robot de téléprésence

L'IMV peut être réalisée à l'aide de différentes technologies, plateformes et outils. La technologie de téléprésence est l'une des façons de combiner les réunions en personne et à distance. Par exemple, dans le cadre du projet CORDIALIS, un robot de téléprésence a été utilisé pour créer un environnement hybride dans une classe d'espagnol langue seconde. Le robot de téléprésence est un outil de vidéoconférence contrôlé à distance qui peut se déplacer dans un espace, comme une salle de classe (Jakonen & Jauni 2021, 2022). Il permet un enseignement hybride, c'est-à-dire un enseignement en ligne et en personne en même temps, de manière à rendre les apprenants en ligne moins dépendants de l'enseignant. Le robot de téléprésence est un transporteur à roues équipé d'une tablette informatique qui établit des liaisons vidéo et audio entre l'enseignant et les participants à distance. L'appareil affiche le visage et la voix de la personne à distance, qui peut voir et entendre les autres camarades de classe grâce à une webcam et un microphone. La roue permet à l'apprenant de changer l'emplacement du robot dans la salle de classe.

6. Organisation interactionnelle d'une écologie fracturée

Ces considérations interrogent sur ce que les participants perçoivent pendant leur interaction (notion d'*affordance*, Gibson 1979). Dans le cas de IMV, la perception est configurée du fait que l'interaction advient dans une "écologie fracturée" (Luff et al., 2003). Cela signifie que l'environnement depuis lequel un participant produit un message est séparé physiquement de l'environnement où il est reçu (Luff et al., 2003, 55). Les participants peuvent donc s'ajuster à cette écologie ou la mobiliser de façon innovante.

Au moment de l'ouverture de l'interaction, les recherches ont relevé le développement de nouvelles séquences de pré-ouverture qui montrent une orientation des participants vers le dispositif technologique, avec des tours de paroles du type "vous m'entendez ?", "vous me voyez ?", qui peuvent être produites avant les formulations de politesse classique "comment allez-vous ?" etc. (Due & Licoppe 2020, 7).

Une autre spécificité des IMV concerne les salutations qui peuvent advenir de façon incrémentale, d'abord par messagerie, puis par le canal audio, puis finalement vidéo. La mobilisation successive de ces différents modes de communication a une incidence sur la séquentialité des contributions des participants (ibid.8). En effet, une spécificité de IMV concerne la façon dont chaque participant apparaît à l'écran et mobilise son regard. Les recherches montrent que les participants semblent s'orienter vers les visages à l'écran plutôt que vers les caméras qui transmettent la vidéo. Les visages deviennent des ressources pour produire du sens à travers des hochements de tête ou des mimiques.

En outre, si une partie du corps est cachée, les participants utilisent souvent leurs bras et leurs mains pour enrichir leur parole de gestes variés (pointages, descriptions, etc.). Il semble cependant que les actions multimodales (parole + gestes) soient minimisées dans les IMV au profit d'une sécurisation de la disponibilité de l'autre pour la communication, par exemple en s'assurant que le destinataire perçoit bien les messages du participant émetteur (notion de *reciprocity*). On observe également de nombreuses *séquences de vérification* au cours desquelles les participants gèrent les problèmes liés aux *perturbations technologiques* (*Technological disruptions*, Mlynář et al., 2018, 77) en s'assurant que tous les participants du groupe ont compris ou perçu les nouvelles informations ou données (par exemple, une nouvelle image, un objet montré par un participant) de manière pertinente.

7. Les séquences de présentation d'un objet

Les recherches sur les IMV en contexte institutionnel (Due&Licoppe 2020) ont identifié la récurrence de moments où les participants manifestent le besoin de montrer un objet. Ces moments se caractérisent par des "séquences centrées sur des objets" (*object-centered sequences*, voir par exemple Tuncer & Licoppe, 2019). Ces séquences sont ouvertes par une organisation de l'interaction où les participants construisent verbalement la pertinence d'observer l'objet en question. Ces séquences préliminaires peuvent impliquer différentes formes de justifications. Pendant la monstration de l'objet, les participants n'observent plus les visages sur l'écran mais l'objet en train d'être examiné, la parole est configurée par la tâche d'examiner l'objet pendant laquelle les participants peuvent notamment le commenter ou poser des questions le concernant.

Dans les activités conçues dans CORDIALIS ainsi que dans les interactions filmées lors des tests d'activité, le partage, l'observation et le discours sur des objets ou des images d'objets, d'éléments du patrimoine, a constitué une ressource première des interactions, en particulier lors d'échanges médiés par la vidéo.

A présent que le cadre socio-langagier a été posé, il faut préciser ce que nous entendons par évaluation de compétence dans ce contexte.

8. Qu'entend-on par évaluation dans le projet CORDIALIS ?

Le terme *évaluation* est généralement associé à celui de *test*. On utilise des tests pour évaluer différentes compétences, ou pour réaliser certains objectifs. Par exemple, pour déterminer la réussite d'un parcours scolaire, on peut faire passer un test d'aptitude (*aptitude test*). Pour déterminer le niveau d'un apprenant avant de le placer dans un groupe qui correspond à son niveau, on effectue un test d'orientation (*placement test*). On peut encore mobiliser des tests pour évaluer les connaissances des apprenants à un moment donné d'une formation, on parle alors de test de contrôle (*achievement test*). Il existe une grande variété de tests (voir Bolton 1991) ou d'instruments d'auto-évaluation (voir Conseil de l'Europe 2001 ; Huhta 2019).

Un problème des tests est que plus la matière à évaluer est vaste (par exemple un texte, ou un discours) plus elle fait intervenir l'interprétation de l'évaluateur, ce qui peut grandement faire varier les résultats de l'évaluation en fonction de l'examineur. On distingue ainsi les tests en fonction de leur degré d'ouverture. Plus les réponses attendues sont limitées, moins l'interprétation de l'examineur peut interférer sur les résultats. Mais d'un autre côté l'objet de l'évaluation par la nature des items du test, laisse peu de place à l'expression d'une originalité par l'apprenant ou la personne évaluée.

La perspective adoptée dans ce projet a pour objectif de sortir de la limitation des tests en fondant l'évaluation sur les pratiques avérées des participants, c'est-à-dire sur la façon dont

des participants accomplissent une activité de façon spontanée. L'idée est de construire des outils d'évaluation des compétences en se fondant sur les pratiques interactives des participants qui seront évalués. Un enjeu central de la démarche d'évaluation décrite ici est donc de pouvoir recueillir des données qui rendent disponible à l'analyse ces pratiques spontanées des participants (voir section « comment recueillir les données de l'évaluation ? » dans notre méthode d'entraînement).

L'objet de l'évaluation dont il est question ici est donc la compétence d'un individu engagé dans une activité. Cette compétence ne se laisse pas appréhender par un test ou par l'interprétation de l'évaluateur. La compétence dont il est question correspond à la façon dont un individu trouve une solution (spontanée) pour accomplir une tâche dans une activité. Pour une explicitation de l'adéquation entre une compétence et l'accomplissement d'une activité on pourra se référer aux recherches en ethnométhodologie (Garfinkel 1967). Un élément à retenir est qu'un animateur ou un participant compétent correspond à une personne qui est capable de mobiliser un ensemble de compétences (voir liste ci-dessous) plutôt que seulement un nombre limité. La fluidité de l'interaction est liée précisément au fait que les participants sont capables d'adaptation aux contingences de l'activité en mobilisant des compétences variées. Il faut donc préciser ce qu'on entend par compétence.

9. Qu'entend-on par compétence dans CORDIALIS ?

Le terme *compétence* renvoie à une grande variété de notions, en fonction des différentes sciences humaines qui s'en sont saisi. En français, le premier sens du terme appartient au domaine juridique et désigne l'« Aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes. » (CNRTL 2023). Par extension, *compétence* désigne la « capacité que possède une personne de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie. » (*ibid.*)

L'intérêt de cette deuxième définition est de pointer le fait qu'une compétence ne concerne pas uniquement la capacité de faire quelque chose, mais également de porter un jugement réflexif sur une action.

En linguistique la compétence s'oppose à la performance. La compétence correspond à une capacité abstraite qui permet à un individu de générer un nombre infini de phrases grammaticales (Chomsky, 1965). Dans cette perspective, la compétence est a-sociale et a-historique. Assez rapidement cependant, sous l'impulsion des recherches en sociolinguistique ou en anthropologie du langage, il a été reconnu que la compétence linguistique comportait une composante qui concernait l'usage du langage en situation (Hymes 1972). Par exemple, un locuteur compétence sait quand il faut parler, quand il ne faut pas parler, avec qui, de quoi, de quelle façon, etc. Ces études ont montré d'autre part que dans l'évolution historique du langage des éléments lexicaux pouvaient perdre leur sens et se transformer en éléments grammaticaux. L'usage du socio-historique du langage influe donc la structure (la nature de la compétence) linguistique. Des études plus récentes s'intéressent de façon encore plus précise au fait que la compétence est étroitement connectée au contexte de sa mise en oeuvre. Il y a par exemple un lien étroit entre la structure des tours de parole en interaction et le changement de locuteur (Sacks et al. 1974) et l'apprentissage de nouvelles compétences est accompli dans la séquentialité multimodale de l'interaction (Lefebvre 2019, 2020, 2022). Dans ce projet nous retenons, en accord avec les recherches les plus récentes en linguistique interactive qu'une compétence doit être comprise à partir de la situation sociale ou celle-ci est mise en oeuvre, c'est-à-dire dans l'interaction sociale. Les descriptions de compétences que nous proposons sont donc toutes de nature empirique, c'est-à-dire fondées sur l'analyse de données vidéo d'interactions sociales.

10. Comprendre les compétences implique de comprendre l'organisation de l'interaction sociale en contexte d'apprentissage ou de médiation culturelle

Les interactions dont il est question dans cette section font partie de ce que les recherches en analyse conversationnelle appellent les interactions en milieu institutionnel. L'aspect institutionnel de l'interaction est un accomplissement des participants, qui se concrétise par une organisation spécifique de la parole (Heritage & Clayman 2010) avec l'idée centrale que le contexte institutionnel donne une certaine forme aux actions (*context-shaped*, Heritage 1984) mais que ces actions en retour construisent le contexte (*context-renewing*, *ibid.*). Drew and Heritage (1992) ont montré que l'interaction en milieu institutionnel avait une incidence sur l'organisation des tours de parole, des séquences de tours de parole, des choix lexicaux et produisait des formes d'asymétrie entre les participants. Enfin, les interactions en milieu institutionnel sont caractérisées par la présence d'un but bien précis, qui est l'objet de la rencontre des participants (faire une consultation, faire un cours de langue, etc., Drew and Heritage, 1984, voir aussi Mondada & Keel 2017).

Qu'en est-il des interactions que nous avons pu filmer et analyser dans le cadre des activités du projet CORDIALIS ?

11. Caractéristiques générales des interactions culturelles et d'apprentissage des langues

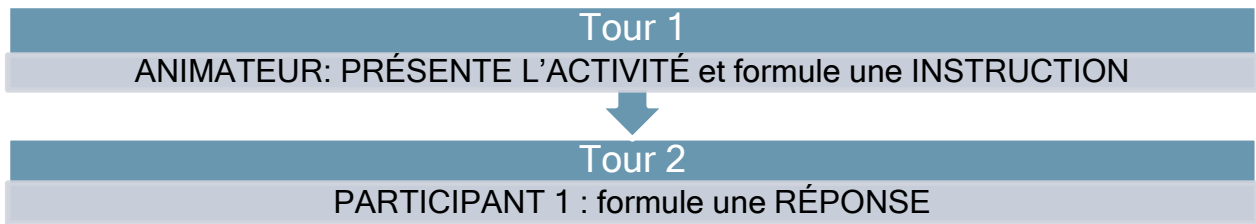
En présence d'un animateur ou d'un enseignant, l'interaction prend une forme particulière, du fait qu'il ou elle dirige l'activité. Les autres participants sont en position de répondre, ou de prendre des initiatives dans le cadre qu'elle ou il aura élaboré ou proposé. Une spécificité des interactions avec un facilitateur est la présence de tour de parole où le facilitateur évalue les réponses des participants. Il existe des variations quant à la nature plus ou moins contraignante de ce cadre participatif. La classification entre activité formelle, informelle ou non formelle correspond dans une certaine mesure à ces variations du cadre participatif. Quel que soit le degré de formalité de l'activité, la présence d'un participant qui occupe la place d'animateur implique une organisation particulière de l'interaction sociale, et cette organisation configure le type de compétences que l'on pourra y observer, ou que l'on pourra évaluer.

Dans ce qui suit, nous présentons les aspects structurants de cette organisation, qui prend la forme de séquences spécifiques à différents moments de l'activité, ainsi que d'embranchements possibles après certaines séquences. On distinguera principalement 1- l'ouverture de l'activité et 2- l'accomplissement de l'activité.

11.1. L'ouverture de l'activité

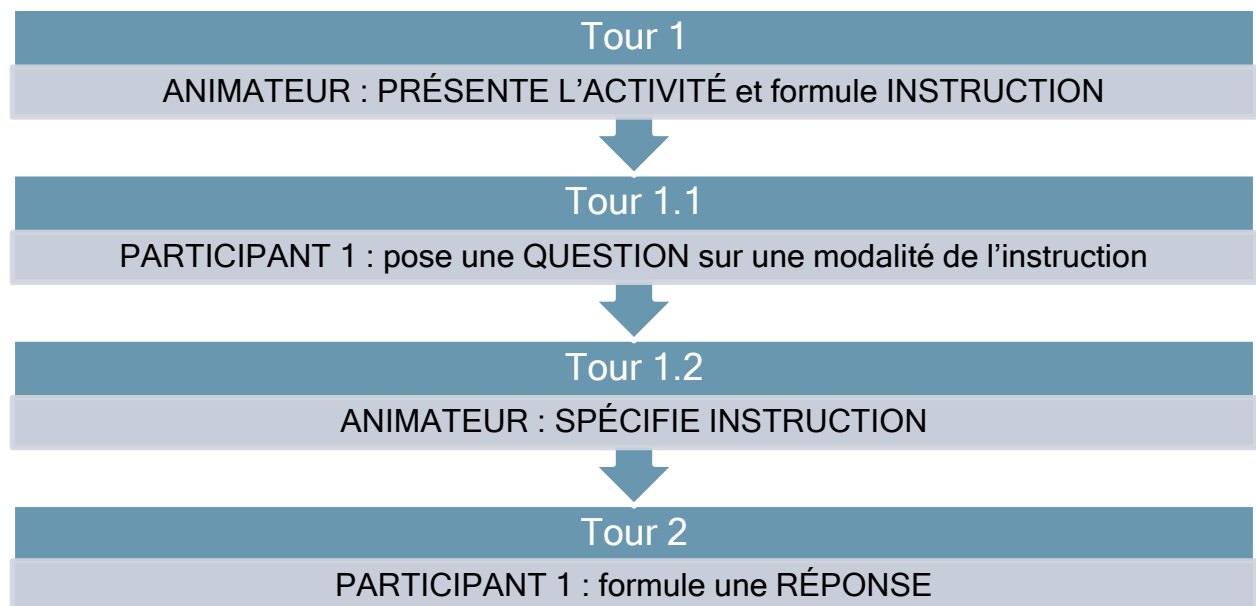
La séquence la plus simple pour l'ouverture est :

SÉQUENCE 1



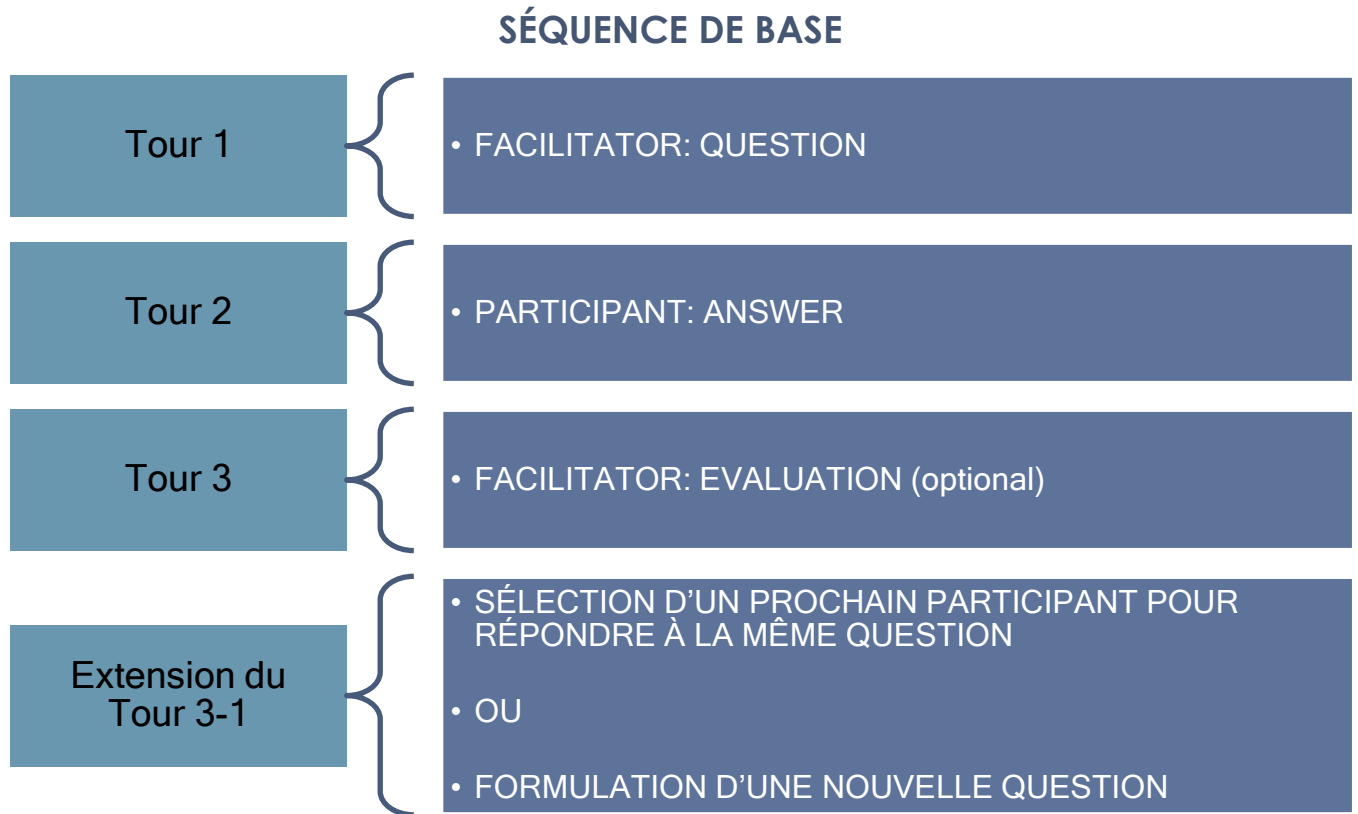
Mais une séquence de négociation peut être intégrée entre le **Tour 1** et le **Tour 2**.

SÉQUENCE 2



11.2. L'accomplissement de l'activité

L'accomplissement de l'activité implique un accord et une compréhension partagée de ce qu'il est attendu de faire. Mais cet accord et cette compréhension peuvent toujours être remis en question, discutés, négociés par le facilitateur et les participants.



Ici on peut distinguer **deux grands types d'organisation de l'accomplissement** de l'activité, qui peuvent avoir une incidence sur cette séquence de base.

Le premier type peut être qualifié de **DIRECTIF**. Dans ce cas, c'est l'animateur qui structure l'activité en définissant les tâches à accomplir, en évaluant les réponses, en distribuant la parole, en décidant quand une tâche est achevée ou quand elle doit être poursuivie.

Le deuxième type peut être qualifié **d'OUVERT**. Dans ce cas, l'animateur se met en retrait dès que possible et laisse aux participants l'opportunité de définir les tâches, d'évaluer les réponses, de distribuer la parole, de décider quand une tâche est accomplie ou non.

Des aspects plus ou moins DIRECTIFS, plus ou moins OUVERTS, **peuvent se combiner** dans une même activité, ou à différents moments.

Des compétences spécifiques correspondent à ces deux types d'organisation de l'accomplissement de l'activité.

12. Compétences spécifiques de l'animateur et des participants aux interactions d'apprentissage culturel et linguistique

Les compétences décrites ici ne sont pas hiérarchisées, elles correspondent plutôt à des façons de construire l'activité à différents moments (ouverture, instructions, etc.) et donc à des choix de l'animateur qui peut souhaiter proposer une activité plus ou moins dirigée, plus ou moins ouverte aux initiatives des participants. Ces façons d'ouvrir l'activité ont aussi des incidences sur la tournure que va prendre l'activité.

La section 12.1 propose la liste des compétences interactionnelles que nous avons identifiées au cours des activités que nous avons organisées en Finlande, France, Italie et Lituanie autour du patrimoine culturel et de l'apprentissage de langue seconde. L'utilisateur pourra ainsi les découvrir rapidement et en avoir un aperçu général. La section 12.2 reprend chaque compétence en l'explicitant en détail. Les compétences des facilitateurs et des participants sont présentées séparément.

12.1. Liste des compétences

I. Les compétences de l'animateur au moment de l'ouverture de l'activité

- 1- Être capable de formuler une instruction détaillée
- 2- Être capable de formuler une instruction générale
- 3- Être capable de modifier les instructions
- 4- Être capable d'utiliser des ressources multimodales pour présenter l'instruction
- 5- Être capable de formuler les objectifs d'apprentissage de l'activité
- 6- Être capable de s'adapter aux problèmes techniques ou organisationnels

II. Les compétences de l'animateur pendant l'activité

- 1- Être capable de confirmer
- 2- Être capable de personnaliser les instructions
- 3- Être capable de préciser les instructions au cours de l'activité
- 4- Être capable de modifier les instructions pour les adapter aux participants
- 5- Être capable d'évaluer
- 6- Être capable de répéter autant que nécessaire
- 7- Être capable de coordonner le groupe
- 8- Être capable de s'adapter aux problèmes techniques ou organisationnels
- 9- Être capable de relancer l'activité après une pause (un long silence) en proposant une extension à l'instruction
- 10- Être capable de résumer ce que les participants viennent de dire
- 11- Être capable de demander des précisions au participant qui vient de parler
- 12- Être capable de faire progresser l'activité - proposer un nouvel élément
- 13- Être capable de faire progresser l'activité - donner la parole à un nouveau participant
- 14- Être capable de s'assurer que la parole est partagée équitablement entre tous les participants
- 15- Être capable de faire preuve d'humour
- 16- Être capable de se donner en exemple pour lancer l'activité
- 17- Savoir valoriser ce que vient de dire un participant

III. Les types de questions de l'animateur

- 1- Être capable de poser des questions impliquant une réponse attendue
- 2- Être capable de poser des questions ouvertes, sans réponse attendue

IV. Spécificités des interactions en ligne

- 1- Être capable de coordonner l'animation langagière de l'activité et l'animation des ressources graphiques et sonores de l'écran partagé
- 2- Être capable d'utiliser le curseur pour montrer des éléments sur l'écran partagé

V. Les compétences des participants

- 1- Être capable de s'appropriier ou de négocier le cadre de participation
- 2- Être capable de répondre aux questions de l'animateur
- 3- Être capable de formuler des réponses argumentées
- 4- Être capable de produire des extensions à une question ou à une tâche après une proposition de clôture
- 5- Être capable de proposer des contributions spontanées
- 6- Être capable de montrer son accord avec une réponse ou une contribution d'un autre participant
- 7- Être capable de co-construire une description
- 8- Être capable de produire des descriptions ou des contributions amusantes
- 9- Être capable de proposer une consigne ou de poser une question à la place de l'animateur
- 10- Être capable de s'interrompre pour donner la parole à un autre participant
- 11- Être capable de se catégoriser et de vérifier si la catégorie proposée est pertinente pour poursuivre l'activité
- 12- Être capable d'exprimer ses propres difficultés aux autres
- 13- Être capable de demander de l'aide
- 14- Être capable d'identifier que quelqu'un a besoin d'aide et proposer une solution à son problème
- 15- Être capable d'utiliser des ressources multimodales

12.2. Description des compétences

I. Les compétences de l'animateur au moment de l'ouverture de l'activité (en ligne)

1- Être capable de formuler une instruction détaillée

Être capable de formuler une instruction de façon précise, par exemple en détaillant certains termes de l'instruction, en donnant des exemples de thèmes ou de réponses possibles. Dans ce cas, le formateur prend le temps d'anticiper certains problèmes que les participants peuvent rencontrer. En mobilisant cette compétence, l'animateur a plus de chance d'obtenir une réponse des participants sans question intermédiaire.

2- Être capable de formuler une instruction générale

Ici, l'instruction est formulée sans donner de précisions particulières. Le principe sous-jacent dans cette compétence est de laisser les participants interpréter la nature de la tâche demandée. En mobilisant ce type de compétence, le formateur peut recevoir des demandes de précisions des participants avant la poursuite de l'activité, ou recevoir des réponses en décalage par rapport à ses attentes initiales. Cette compétence implique la mise en œuvre de la compétence suivante.

3- Être capable de modifier les instructions

Pouvoir négocier ou reformuler certains aspects de l'instruction avec les participants, par exemple concernant l'organisation de la parole afin d'établir une règle définissant le moment où il est possible de parler peut se révéler décisif au début d'une activité.

4- Être capable d'utiliser des ressources multimodales pour présenter l'instruction

Être capable de préciser les instructions verbales en utilisant des supports visuels variés : rendre visible les points clés de l'instruction sur l'écran ou le tableau, proposer des exemples, ou effectuer des gestes. Ex : *les instructions pour accomplir une activité en classe de langue sont visibles pour les participants sur une diapositive projetée sur un écran avec des exemples de structures de phrases. L'enseignant effectue des gestes pour répartir les apprenants en petits groupes.*

5- Être capable de formuler les objectifs d'apprentissage de l'activité

Être capable de définir et de résumer l'objectif d'apprentissage de l'activité, par exemple définir le but de l'activité, ce que l'on est censé apprendre au cours de l'activité. Ex : *Dire aux apprenants que l'activité va leur permettre de réviser les adjectifs de la langue cible.*

6- Être capable de s'adapter aux problèmes techniques ou organisationnels

Être capable d'adapter ou de modifier les instructions sur place lorsque le plan prévu initialement ne peut être mené à bien, par exemple si un outil numérique fonctionne mal ou s'il y a plus ou moins de participants que prévu. Ex : *L'enseignant commence à donner des instructions pour l'activité et se rend compte que cette configuration de la classe ne permet pas d'atteindre les objectifs d'apprentissage ; il modifie donc la taille du groupe pour s'adapter à cette contrainte.*

II. Les compétences de l'animateur pendant l'activité

1- Être capable de confirmer

Cette compétence répond au fait qu'il faut toujours supposer que quelque chose n'a pas été compris, ou du moins que les participants peuvent avoir besoin de vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils doivent ou peuvent faire. La confirmation peut donc être produite à l'initiative de l'animateur ou en réponse à une question d'un participant.

2- Être capable de personnaliser les instructions

Être capable de donner des instructions individuelles aux participants dans différentes situations, par exemple si certains apprenants ne sont pas en mesure de suivre une activité de la même manière que d'autres, ou si un apprenant participe en ligne, alors que d'autres sont présents. Ex : *Un apprenant reçoit des instructions spécifiques alors qu'il accomplit l'activité par l'intermédiaire d'un robot de téléprésence.*

3- Être capable de préciser les instructions au cours de l'activité

Être capable de reformuler les consignes en fonction des questions des participants, ou de mentionner des détails qui n'avaient pas été mentionnés auparavant (lors de la réponse, les participants peuvent s'interroger sur la pertinence des éléments qu'ils proposent, ou se demander s'ils ont bien compris) est une tâche récurrente pour l'animateur.

4- Être capable de modifier les instructions pour les adapter aux participants

Il s'agit ici d'être capable d'adapter ou de modifier les instructions en fonction des interrogations des participants (modifier légèrement les attentes de l'activité). Mobiliser cette compétence implique pour l'animateur de prendre une liberté par rapport à la définition initiale de l'activité, ou par rapport à la représentation qu'il s'en faisait. Dans le cas d'activités informelles ou non-formelles, il peut être pertinent de laisser une certaine marge de manoeuvre aux participants pour

décider de la nature des tâches à accomplir. De ce point de vue, cette compétence est centrale.

5- Être capable d'évaluer

La présence ou l'absence d'évaluation renvoie au caractère plus ou moins formel de l'activité. Un aspect des interactions informelles est l'absence ou la faible quantité d'évaluations. Dans le cas d'une activité d'enseignement / apprentissage, l'évaluation permet à l'apprenant de valider ou d'invalider sa réponse et d'ajuster ses prochaines actions (par exemple réviser, ou passer à un point suivant). Pour l'enseignant, donner des évaluations est donc une compétence qui permet au groupe d'apprenants d'adapter au mieux leur pratique de participation.

6- Être capable de répéter autant que nécessaire

Il s'agit de se référer aux éléments déjà vus pour s'assurer que les participants peuvent accomplir la tâche à leur propre rythme. L'animateur peut régulièrement demander aux participants s'ils ont besoin qu'un élément précédent (de l'instruction ou de l'activité) soit revu, répété ou réexpliqué.

7- Être capable de coordonner le groupe

Il s'agit de s'assurer que l'ensemble du groupe a terminé la tâche avant de passer à la suivante, ou avant de corriger. La compétence de coordination du groupe consiste également à s'assurer qu'un groupe n'est pas trop en avance ou en retard sur les autres. Dans ce cas, l'animateur peut être amené à donner des instructions plus personnalisées.

8- Être capable de s'adapter aux problèmes techniques ou organisationnels

Cette compétence consiste principalement à anticiper les problèmes en amont de l'activité. Un moyen simple d'anticiper les problèmes en cours d'activité pour ne pas manquer de ressources est de prévoir des activités alternatives mobilisables en cas de problème technique ou incident inattendu.

9- Être capable de relancer l'activité après une pause (un long silence) en proposant une extension à l'instruction

Il s'agit ici d'être capable de reformuler une consigne ou de proposer une extension à une activité après une longue pause des participants, à un moment où les participants n'ont plus les ressources (par exemple, plus d'idées) pour contribuer à l'activité.

10- Être capable de résumer ce que les participants viennent de dire

Il s'agit ici d'être capable de formuler une conclusion basée sur les réponses précédentes des participants afin de conclure la tâche en cours.

11- Être capable de demander des précisions au participant qui vient de parler

Il s'agit ici d'être capable de relancer l'activité en demandant au participant précédent de clarifier sa réponse. Par exemple, il peut s'agir de demander "Pourquoi ?" si un participant répond simplement "oui" ou "non". Il peut également s'agir de demander à un participant d'ajouter une conclusion, un enseignement ou une généralisation à ce qu'il vient de dire.

12- Être capable de faire progresser l'activité - proposer un nouvel élément

Il s'agit ici d'être capable de structurer l'activité en donnant une instruction qui l'aide à progresser (plutôt que de stagner en passant trop de temps sur le même point). Il peut s'agir pour l'animateur de suggérer au groupe de passer au point suivant, par exemple d'examiner un nouveau document ou répondre à une nouvelle question.

13- Être capable de faire progresser l'activité - donner la parole à un nouveau participant

Il s'agit ici de structurer l'activité en donnant la parole à un autre participant. Par exemple, s'il apparaît qu'un participant a fini d'examiner un document ou de répondre à une question, l'animateur peut demander à un autre participant de donner sa version.

14- Être capable de s'assurer que la parole est partagée équitablement entre tous les participants

Cette compétence correspond à la capacité de faire parler tous les participants et de les impliquer dans l'activité. Il s'agit par exemple de donner la parole à un participant qui n'a pas encore donné son avis, ou sa version de la réponse dans le cas de questions ouvertes. Il peut également s'agir de veiller à ce qu'un participant ne monopolise pas la parole au détriment des autres.

15- Être capable de faire preuve d'humour

Cette compétence correspond à la capacité de produire des descriptions ou des contributions amusantes. En proposant des descriptions qui font rire le groupe, l'animateur peut contribuer à renforcer la cohésion du groupe.

16- Être capable de se donner en exemple pour lancer l'activité

Au début d'une activité en ligne, il peut arriver qu'aucun participant ne prenne la parole (ni n'allume son écran). Dans ce cas, l'une des compétences de l'animateur consiste à se mettre en avant comme candidat pour lancer l'activité.

17- Savoir valoriser ce que vient de dire un participant

Être capable de montrer que ce que le participant vient de dire ou de faire est pertinent pour l'activité en cours. La mobilisation de cette compétence a pour effet d'encourager les apprenants / participants à poursuivre leur contribution. Par exemple, l'utilisation de cette compétence permet au facilitateur d'encourager le participant à poursuivre la présentation de son produit artisanal à un moment où le participant n'est pas sûr de la pertinence de ce qu'il dit. Cette compétence peut être mise en œuvre de manière minimale, par exemple avec des félicitations ou des ressources non verbales telles que des hochements de tête, des sourires, etc. Ex : *L'enseignant manifeste son approbation lorsqu'un apprenant suit les instructions correctement.*

III. Les types de questions de l'animateur

1- Être capable de poser des questions impliquant une réponse attendue

Dans ce cas, l'animateur pose une question qui ne peut recevoir qu'une réponse, correcte à l'exclusion de toutes les autres (par exemple demander le nom d'un objet).

2- Être capable de poser des questions ouvertes, sans réponse attendue

Dans ce cas, l'animateur pose une question qui peut être interprétée librement par les participants (par exemple l'animateur peut demander à un participant s'il souhaite commenter une image).

IV. Spécificités des interactions en ligne

1- Être capable de coordonner l'animation langagière de l'activité et l'animation des ressources graphiques et sonores de l'écran partagé

Il s'agit ici pour l'animateur de continuer à parler pendant le chargement de nouvelles ressources multimédia à partager avec les participants. Il peut arriver que le chargement prenne plus de temps que prévu, que des problèmes techniques adviennent, ou tout simplement que la

recherche de documents monopolise l'attention de l'animateur, même si une préparation à été effectuée.

2- Être capable d'utiliser le curseur pour montrer des éléments sur l'écran partagé

Cette pratique simple peut permettre à l'animateur de diriger l'attention des participants sur des éléments de son choix pour les inviter à interagir sur cette base.

V. Les compétences du participant

1- Être capable de s'appropriier ou de négocier le cadre de participation

Pour les participants, le début de l'activité peut être l'occasion de s'assurer des modes de prise de parole ou d'autres aspects relatifs à la participation dans la suite de l'activité. La mise en œuvre de cette compétence est le signe que les participants peuvent se saisir d'éléments structurants de l'activité et / ou qu'ils peuvent anticiper de potentiels problèmes dans la suite de l'activité.

2- Être capable de répondre aux questions de l'animateur

Il s'agit d'une compétence de base de tout participant : proposer des contributions pertinentes au regard de l'activité en cours et des demandes spécifiques de l'animateur. Cette compétence peut impliquer de répondre uniquement par "oui" ou "non", ou par des phrases très courtes telles que "vert" ou "la maison verte".

3- Être capable de formuler des réponses argumentées

Cette compétence consiste à justifier un choix ou une réponse en utilisant des éléments de complexité syntaxique pour exprimer des causes, des conséquences, etc. Il peut s'agir aussi de désigner des éléments dans une image, sur un objet ou dans un texte.

4- Être capable de produire des extensions à une question ou à une tâche après une proposition de clôture

Dans ce cas, le participant propose une extension au thème de conversation en cours alors que l'animateur vient de proposer de passer au point suivant. Cette compétence démontre l'appropriation de l'activité par le participant ainsi que son engagement / intérêt pour cette activité.

5- Être capable de proposer des contributions spontanées

Dans ce cas, le participant ne se contente pas d'attendre les questions ou les demandes de l'animateur pour contribuer à l'activité, mais il ou elle est capable de contribuer spontanément à l'activité, qu'il s'agisse d'anticiper une demande possible de l'animateur ou d'apporter une contribution sur un thème en relation avec le thème de l'activité, en l'enrichissant de façon appropriée.

6- Être capable de montrer son accord avec une réponse ou une contribution d'un autre participant

Cette compétence permet aux participants de manifester que ce que vient de dire un autre participant est pertinent de leur point de vue. Sa mise en œuvre renforce la cohésion du groupe participant à l'activité. Cette compétence est connectée à la compétence suivante.

7- Être capable de co-construire une description

Cette compétence consiste pour le participant qui la met en œuvre à produire une extension à ce qu'un participant précédent vient de dire pour co-construire une description ou une réponse commune. Cette co-construction peut prendre la forme d'une phrase construite à deux, ou du

réemploi d'un élément de la description précédente dans un contexte voisin. Elle contribue à la cohésion du groupe.

8- Être capable de produire des descriptions ou des contributions amusantes

En proposant des descriptions qui font rire le groupe, le participant peut contribuer à trouver des idées nouvelles et renforcer la cohésion du groupe.

9- Être capable de proposer une consigne ou de poser une question à la place de l'animateur

Si la répartition des rôles dans les interactions d'enseignement/apprentissage (formelles ou informelles) implique que la formulation des consignes ou des tâches incombe à l'animateur, il peut arriver que des participants prennent l'initiative de formuler des consignes ou de poser des questions, par exemple en proposant aux autres participants, y compris à l'animateur, de deviner une information.

10- Être capable de s'interrompre pour donner la parole à un autre participant

Cette compétence peut être mise en œuvre lorsqu'un participant a déjà parlé longtemps, ou lorsqu'il s'aperçoit qu'il a interrompu, ou va interrompre un autre participant. La mise en œuvre de cette compétence permet d'installer une atmosphère de confiance au sein du groupe.

11- Être capable de se catégoriser et de vérifier si la catégorie proposée est pertinente pour poursuivre l'activité

Répondre à une question ou accomplir une tâche expose toujours le participant à une évaluation négative de la part de l'animateur ou d'un autre participant. Une façon de se protéger d'une évaluation négative est de s'autocatégoriser, de sorte que la réponse proposée soit considérée comme pertinente du point de vue de la catégorie qui vient d'être spécifiée. Par exemple, pour un participant, commencer l'activité peut consister à mentionner sa catégorie sociale (par exemple, un artisan) et à expliquer pourquoi l'activité suivante est pertinente du point de vue de cette catégorie. Mobiliser cette compétence assure au participant que ce qu'il va dire est pertinent pour l'activité en cours.

12- Être capable d'exprimer ses propres difficultés aux autres

Pouvoir exprimer et expliquer une difficulté au cours d'une activité est une compétence clé pour l'apprentissage et l'implication dans l'activité. Cette compétence permet aussi de participer à l'intersubjectivité du groupe. *Par exemple, une apprenante, qui participe à l'activité par l'intermédiaire d'un robot de téléprésence, exprime à voix haute qu'elle ne peut pas voir les adjectifs que les autres ont écrits sur des post-it et qu'elle ne peut pas non plus les entendre lorsqu'ils prononcent les adjectifs à voix haute.*

13- Être capable de demander de l'aide

Cette compétence est complémentaire de la précédente. Une apprenante, via un robot de téléprésence, demande aux autres de répéter les adjectifs qu'ils ont déjà prononcés, parce qu'elle ne les entend pas bien. Elle leur demande de parler un par un pour qu'elle puisse les entendre. Mobiliser cette compétence permet à l'apprenante de participer pleinement à cette activité.

14- Être capable d'identifier que quelqu'un a besoin d'aide et proposer une solution à son problème

Cette compétence est mobilisée lorsqu'un participant prend l'initiative d'aider l'un de ses partenaires pour faciliter sa participation. *Par exemple, dans l'une de nos vidéos, un formateur propose à l'apprenant, qui participe via un robot de téléprésence depuis un autre espace, de zoomer sur des post-it où sont inscrites les informations dont l'apprenant a besoin.*

15- Être capable d'utiliser des ressources multimodales

L'utilisation de la communication non verbale permet de faciliter l'interaction, par exemple hocher la tête pendant la formulation d'une réponse pour manifester qu'elle est correcte. *Dans notre corpus vidéo, une apprenante utilise des signaux non verbaux, comme hocher la tête et applaudir, lorsqu'elle communique avec d'autres personnes par l'intermédiaire d'un robot de téléprésence. Ici la visibilité de ses actions facilite leur réception par ses partenaires.*

Bibliographie

- Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. LAL Crédi Hatier / Didier. Saint-Cloud.
- Cekaite, A., & Mondada, L. (Eds.) (2020). *Touch in Social Interaction: Touch, Language, and Body*. Routledge.
- Cekaite, A., Domeij, K., Lefebvre, A., Macsay, K., Nyikos, J., & Zaray, S. (2022). *Evaluating Communication Skills in Social Interaction*. COOBA Project <https://www.mfab.hu/app/uploads/2022/05/cooba-IO5publication-ENG.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50th ed.). The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
- CNRTL (2023). <https://www.cnrtl.fr/definition/comp%C3%A9tences> (Accessed on 10 December 2023)
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge : Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf>
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press.
- Due, B. L., & Licoppe, C. (2021). Video-Mediated Interaction (VMI): Introduction to a special issue on the multimodal accomplishment of VMI institutional activities. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3). <https://doi.org/10.7146/si.v3i3.123836>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall : Englewood Cliffs, N. J.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Lanham Md. : Rowman & Littlefield Publishers.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Goodwin, C. (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.
- Goodwin, C. (2007). Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities. *Discourse and Society*, 18(1), 53–74.
- Goodwin, C. (2018). Why Multimodality? Why co-operative action ? *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 1(2).
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Chichester, U.K. ; Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Huhta, A. (2019). Understanding self-assessment - what factors might underlie learners' views of their foreign language skills? In A. Huhta, G. Erickson & N. Figueras (Eds.), *Developments in Language Education : A Memorial Volume in Honour of Sauli Takala* (pp. 131-146). University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7748-1>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Jakonen, T., & Jauni, H. (2021). Mediated learning materials: visibility checks in telepresence robot mediated classroom interaction. *Classroom Discourse*, 12(1–2), 121–145. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1808496>
- Jakonen, T., & Jauni, H. (2022). Managing activity transitions in robot-mediated hybrid language classrooms. *Computer Assisted Language Learning*. DOI : <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2059518>

- Lefebvre, A. (2019). Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. In A. Lefebvre & J. Maar (dir.), *Cahiers de la nouvelle Europe*, 26 (pp. 275–291). Paris : L'Harmattan.
- Lefebvre, A. (2020). The Anatomy of Learning a Foreign Language in Classroom with a Textbook: An Interactional and Multimodal Approach. In S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. P. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (Eds.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning*, (pp. 55–82). Cham : Springer.
- Lefebvre, A. (2022). Leader and follower: Towards the Organization for Economic Co-operation and Development's two interactional categories to describe learning situations? *Bandung*, 9(1-2), 183-222. <https://doi.org/10.1163/21983534-09010008>
- Lefebvre, A. (2023). A Syntax for the Martial Intercorporeality: The Case of Aikido and Kenpo. *Human Studies*, 46(4), 783–806.
- Lefebvre A., Nyikos, J., Varhegyi, V., Dubrana, E., Mileti, I., Mutta, M., Peltonen, P., Hellström, S., Danzinger, J., & Moosmüller, L. (2020) VIA : Video-based Interaction-Assessment Methodology. LALI Project http://www.lali-project.eu/wp-content/uploads/2020/02/LALI_ENG_FINAL_18.02.20.pdf
- Lintunen, P., Mutta, M., & Pelttari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25(1), (March 2017), 61–75. <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/issue/view/710>
- Luff, P, Heath, C., Kuzuoka, H., Hindmarsh, J., Yamazaki, K., & Oyama, S. (2003). Fractured Ecologies : Creating Environments for Collaboration. *Human-Computer Interaction*, 18(1), 51.
- Manciaracina, A. (2020). A tool for designing hybrid learning contexts in higher education. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 46, 137–155. <https://doi.org/10.55612/s-5002-046-007>
- Mondada, L. (2007). Intertwining Technology and the Interactional Order. *Rezeaux*, 144(5), 141–182.
- Mondada, L. (2021). Sensing in Social Interaction: *The taste for Cheese in Gourmet Shops*. Cambridge : Cambridge University Press
- Mlynář, J., Gonzales-Martínez, E., & Lalanne, D. (2018). Situated organization of video-mediated interaction: A review of ethnomethodological and conversation analytic studies. *Interacting with Computers*, 30(2), 73–84.
- Sacks, H. L., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sacks H. (1992) *Lectures on Conversation*. Oxford : Blackwell.
- Schegloff E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tuncer, S., Licoppe, C., & Haddington, P. (2019). When objects become the focus of human action and activity: Object-centred sequences in social interaction. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 20, 384–398.



Cofinancé par
l'Union européenne

Le projet est mis en œuvre par :



<https://delartetdautre.com>



<https://www.atostogoskaime.lt>



<https://www.utu.fi>



<http://www.webpertutti.eu>