



Cofinanziato
dall'Unione europea



Autovalutare le capacità di interazione in attività culturali e di apprendimento linguistico



CORDIALIS

2023 – 2024

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

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

Kotryna Kabasinskaite & Kristina Liorentiene (Lithuanian countryside tourism association)

Maarit Mutta & Soila Merijärvi (University of Turku)

Numero contratto: 2021-1-FR01-KA220-ADU-000033544

INDICE

1. Introduzione: tipologie di interazione contemplate da CORDIALIS	3
2. Affrontare le esigenze pratiche	3
3. Cosa si intende per interazione sociale?	4
4. Il campo dell'interazione video-mediata (VMI)	4
5. Interazione video-mediata tramite un robot per la telepresenza	5
6. Organizzazione dell'interazione in un'ecologia fratturata	5
7. Sequenze in cui si mostra un oggetto	6
8. Cosa si intende per valutazione nel progetto CORDIALIS?	6
9. Cosa si intende per abilità/competenze in questo progetto?	7
10. Comprendere le competenze significa comprendere la struttura dell'interazione sociale nel contesto dell'apprendimento o della mediazione culturale	8
11. Struttura generale delle interazioni in ambito culturale e nell'apprendimento linguistico	8
11.1. Avvio dell'attività	9
11.2. Svolgimento dell'attività	10
12. Competenze specifiche dei partecipanti nelle interazioni culturali e nell'apprendimento linguistico	11
12.1. Lista delle abilità	11
12.2. Descrizione delle abilità	12
Riferimenti	18

Questo manuale integra il nostro manuale per la formazione sulle abilità di interazione, nell'ambito della mediazione culturale e in quello dell'apprendimento delle lingue. In questo manuale, i lettori, siano essi professionisti, volontari, discenti o partecipanti, troveranno una serie di strumenti teorici e pratici per valutare la loro esperienza negli ambiti della mediazione culturale e dell'apprendimento linguistico, sia in presenza che a distanza.

1. Introduzione: tipologie di interazione contemplate da CORDIALIS

Il progetto CORDIALIS si concentra sull'interazione sociale e sulle competenze che i partecipanti attivano e fanno osservare in questo tipo di interazioni. Ci interessano in particolare due tipi di interazione sociale e le corrispondenti abilità.

1. Il progetto CORDIALIS si interessa delle interazioni sociali video-mediate perché costituiscono un mezzo che consente alle persone geograficamente distanti di collegarsi ad attività culturali, commerciali o educative. La "frattura" (Luff et al. 2003) che caratterizza queste interazioni porta a una serie di specificità (vedi in particolare i punti 4 e 6).

2. Il progetto CORDIALIS è interessato anche alle più tradizionali interazioni "faccia a faccia", in particolare a quelle in cui i partecipanti utilizzano elementi del patrimonio culturale che contraddistingue le diverse regioni europee, per discutere, giocare o imparare.

Il termine *interazione ibrida* si riferisce all'alternanza tra sessioni online e in presenza, o alla contemporanea presenza, nella stessa sessione, di partecipanti dal vivo e a distanza (vedi ad esempio Manciaracina 2020; per l'apprendimento/insegnamento ibrido, vedi anche Lintunen et al. 2017).

In entrambi i casi, molte delle abilità interazionali utilizzate nel parlare e nell'intervenire a turno sono simili. Questo documento propone una griglia di *autovalutazione* che consentirà a utenti diversi - professionisti della mediazione o dell'insegnamento, discenti, studenti, partecipanti a laboratori culturali - di comprendere meglio come funzionano questi due tipi di interazione e di valutare le proprie capacità interazionali. Questa griglia consentirà ai diversi utenti di affinare le proprie modalità di interazione, acquisendo fiducia, motivazione e capacità di collaborare in attività di mediazione culturale legate al patrimonio culturale, nella presentazione di oggetti artigianali o nell'apprendimento delle lingue. La griglia è parte di una ricerca applicata volta ad acquisire una migliore comprensione delle competenze interazionali (Lefebvre et al. 2020; Cekaite et al. 2022) e può essere utilizzata per supportare l'insegnamento / apprendimento / formazione delle persone nel campo della mediazione culturale, dell'apprendimento linguistico e nella presentazione di oggetti artigianali. Più in generale, questo documento può interessare chiunque, professionista o semplice curioso, voglia approfondire la natura delle abilità interazionali e dell'interazione sociale.

2. Affrontare le esigenze pratiche

Questa griglia di valutazione risponde a esigenze pratiche che si manifestano nelle situazioni di insegnamento, formazione o mediazione sopra menzionate. Tali esigenze sono sintetizzate dalle seguenti domande:

1. Come comprendere meglio il processo di apprendimento interattivo nelle attività online o in presenza e adattare di conseguenza le pratiche di insegnamento?

2. Come condividere il know-how tra formatori e partecipanti o tra i partecipanti stessi, o gestire corsi di formazione online?

3. Come si possono motivare gli studenti o i partecipanti in un contesto di apprendimento video-mediato (formale e informale)?
4. Come si può rinforzare l'autonomia dei discenti?
5. Come si può tenere conto delle diversità culturali dei discenti?
6. Come collaborare in un gruppo durante un'attività di apprendimento?
7. Come esaminare il comportamento dei facilitatori e dei partecipanti nella formazione a distanza?
8. Come condividere la conoscenza del patrimonio culturale attraverso l'interazione didattica (video-mediata o faccia a faccia), ascoltando e tenendo conto delle diversità culturali?
9. Come sviluppare le capacità di gestione dei conflitti e delle dinamiche di gruppo?

3. Cosa si intende per interazione sociale?

L'interazione sociale è l'ambiente dove la società quotidianamente e continuamente si rigenera, nella molteplicità delle sue forme: dal nucleo familiare alle reti amicali, dal mondo istituzionale (professionale, giuridico, educativo, ecc.) alle grandi organizzazioni statali e internazionali. Ricerche di etnometodologia (Garfinkel 1967, 2002) e di analisi della conversazione (Sacks 1992, Schegloff 2007) hanno dimostrato che, in tutte queste circostanze, l'organizzazione del discorso durante l'interazione presenta analogie, che portano i ricercatori a considerare che tale organizzazione è libera dal contesto e sensibile al contesto (Sacks et al. 1974). È svincolata dal contesto e allo stesso tempo si adatta a tutti i contesti. Si modella e viene rinnovata dal contesto (Heritage 1984). È costruita dal contesto che si modifica nel corso dell'interazione.

Al centro dell'interazione sociale c'è il fatto che la sintassi (cioè, una certa successione di elementi come parole e gesti) è una risorsa che rende possibile l'avvicinamento nel parlare. Ma in realtà la sintassi non è veicolata solo dal patrimonio linguistico, ma anche dai gesti, dai movimenti della testa e degli occhi (Goodwin 1979, 2007, 2018), dai movimenti del corpo (Lefebvre 2023) e dalla manipolazione degli oggetti. L'interazione sociale è multimodale e multisensoriale (Cekaite & Mondada 2020, Mondada 2021).

Nodo centrale di CORDIALIS, l'interazione è l'ambiente dove i partecipanti possono scambiare e acquisire conoscenze sul patrimonio culturale, insegnare e apprendere lingue, presentare prodotti artigianali e costruire un'identità artigianale.

La dimensione più importante dell'interazione sociale è la sua sequenzialità, cioè il fatto che è di scambio in scambio (di discorso, o di gesto, ecc.) che i partecipanti costruiscono la loro intersoggettività e una comune comprensione dell'attività in corso. Ritourneremo su questo concetto nei successivi paragrafi.

4. Il campo dell'interazione video-mediata (VMI)

Il termine interazione *video-mediata* (VMI) si riferisce a interazioni condotte utilizzando tecnologie che consentono la comunicazione sincrona tramite un collegamento video (Due & Licoppe 2020). Questo tipo di interazione si è notevolmente sviluppata durante la pandemia di COVID-19, portando alcuni studiosi a parlare di una "nuova normalità" (Due & Licoppe 2020, 2).

La caratteristica principale di queste interazioni è che i partecipanti non si trovano nello stesso luogo fisico. Queste interazioni vengono definite "fratturate" (ibid.). Sebbene la VMI sia basata sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT), l'approccio che stiamo sviluppando, dal punto di vista dell'analisi della conversazione, non si concentra sull'aspetto tecnologico, ma sulle interazioni umane che emergono in questi contesti (ibid., 4; Mondada 2007).

Sono stati condotti studi sulla VMI in una pluralità di contesti sociali (commercio, istruzione, tribunali, consultazioni mediche, chirurgia, ecc.). Il supporto audio/video come mezzo per la comunicazione pone vincoli all'interazione, come nel caso del telefono o della realtà virtuale. Se pensiamo all'influenza degli strumenti video sull'interazione sociale, dobbiamo esaminare sia ciò che questo mezzo rende possibile ai partecipanti (ad esempio, condividere ed esaminare immagini) sia il modo in cui i partecipanti lo utilizzano per svolgere i loro compiti. Nel progetto CORDIALIS sono state organizzate numerose interazioni basate sulla condivisione di immagini di vario tipo, che hanno innescato tra i partecipanti scambi sul patrimonio culturale.

5. Interazione video-mediata tramite un robot per la telepresenza

La VMI può essere praticata utilizzando diverse tecnologie, piattaforme e mezzi. Un metodo per combinare riunioni in presenza e da remoto è la tecnologia della telepresenza. Ad esempio, durante uno dei workshop del progetto CORDIALIS, un robot per la telepresenza è stato utilizzato per creare un ambiente ibrido in una lezione di Spagnolo. Un robot per la telepresenza è uno strumento di videoconferenza controllato a distanza che può muoversi in uno spazio, come quello di un'aula (Jakonen & Jauni 2021, 2022). Consente contemporaneamente l'insegnamento ibrido, online e dal vivo, con una modalità che rende gli studenti online meno dipendenti dall'insegnante. Il robot per la telepresenza è uno strumento su ruote dotato di un tablet che stabilisce collegamenti video e audio tra l'insegnante e i partecipanti da remoto; il dispositivo mostra il volto e la voce della persona e la persona può vedere e ascoltare gli altri compagni di classe tramite la webcam e il microfono e le ruote consentono allo studente di modificare la posizione del robot all'interno della classe.

6. Organizzazione dell'interazione in un'ecologia fratturata

Queste considerazioni sollevano interrogativi su ciò che i partecipanti percepiscono durante l'interazione (nozione di "affordance", Gibson 1979). Nel caso della VMI, la percezione viene modificata per il fatto che l'interazione avviene in una "ecologia fratturata". Ciò significa che l'ambiente in cui un partecipante produce un messaggio è fisicamente separato dall'ambiente in cui esso viene ricevuto. (Luff et al. 2003, 55). I partecipanti possono quindi adattarsi a questa "ecologia" o modificarla in modo originale.

All'apertura dell'interazione, le ricerche hanno evidenziato lo sviluppo di nuove sequenze di pre-apertura che mostrano i partecipanti orientarsi verso il dispositivo tecnologico, con giri di parole del tipo "puoi sentirmi?", "puoi vedermi?", usati prima delle classiche formulazioni educate "come stai?" ecc. (Due & Licoppe 2020, 7).

Un'altra caratteristica specifica della VMI riguarda i saluti, che possono avvenire in modo incrementale, prima tramite messaggistica, poi tramite il canale audio ed infine video. L'uso successivo di queste diverse modalità di comunicazione ha un impatto sulla sequenzialità dei contributi dei partecipanti (ibid.8). Infatti, una caratteristica specifica della VMI riguarda il modo in cui ciascun partecipante appare sullo schermo e muove lo sguardo. La ricerca mostra che i partecipanti sembrano concentrarsi sui volti sullo schermo piuttosto che sulle telecamere che trasmettono il video. I volti diventano riferimenti per produrre significato attraverso cenni della testa o espressioni facciali.

Inoltre, se una parte del corpo è nascosta, i partecipanti spesso usano le braccia e le mani per arricchire il proprio discorso con una varietà di gesti (indicazione, descrizioni, ecc.). Tuttavia, sembra che le azioni multimodali (parola + gesti) siano ridotte al minimo nella VMI in modo da

assicurarsi la disponibilità dell'altra persona alla comunicazione (reciprocity). Esistono anche numerose *sequenze di verifica* durante le quali i partecipanti gestiscono i problemi legati alle interruzioni tecnologiche (Mlynář et al. 2018, 77) assicurandosi che tutti i partecipanti abbiano compreso o recepito adeguatamente le nuove informazioni o dati (ad esempio una nuova immagine o un oggetto mostrato da un partecipante).

7. Sequenze in cui si mostra un oggetto

La ricerca sulla VMI nei contesti istituzionali (Due & Licoppe 2020) ha individuato il ripetersi di momenti in cui i partecipanti esprimono la necessità di mostrare un oggetto. Questi momenti sono caratterizzati da "sequenze centrate sull'oggetto" (vedi ad esempio Tuncer & Licoppe 2019). Queste sequenze si aprono con un'organizzazione dell'interazione in cui i partecipanti motivano verbalmente la rilevanza dell'osservazione dell'oggetto in questione. Queste sequenze preliminari possono implicare diverse forme di giustificazione. Durante la descrizione dell'oggetto i partecipanti non osservano più i volti sullo schermo ma l'oggetto in esame; il discorso si adegua al compito di esaminare l'oggetto, in cui i partecipanti possono, nello specifico, fare commenti o porre domande al riguardo.

Nelle attività progettate in CORDIALIS, così come nelle interazioni filmate durante la sperimentazione delle attività, condividere, osservare e parlare di oggetti o immagini di oggetti o di elementi del patrimonio culturale ha costituito una risorsa primaria per lo studio delle interazioni, in particolare nel corso degli scambi video-mediati.

Definito il quadro sociolinguistico, dobbiamo specificare cosa si intende per valutazione delle competenze in questo contesto.

8. Cosa si intende per valutazione nel progetto CORDIALIS?

Il termine valutazione è generalmente associato alla parola "test". I test vengono utilizzati per valutare diverse competenze o per raggiungere determinati obiettivi. Ad esempio, per determinare la riuscita di un corso di studi, può essere somministrato un test attitudinale. Un test di posizionamento viene utilizzato per stabilire il livello di uno studente prima di inserirlo in un gruppo che corrisponde al suo livello. I test possono essere utilizzati anche per valutare le conoscenze di uno studente in un dato punto del percorso, quindi un test di rendimento. Esiste un'ampia varietà di test (vedi Bolton 1991) o di strumenti di autovalutazione (vedi Consiglio d'Europa 2001; Huhta 2019).

Un problema dei test è che, quanto più ampio è il materiale da valutare (ad esempio un testo o un discorso), tanto più si richiede un'interpretazione da parte del valutatore, il che può portare, a seconda dell'esaminatore, ad ampie variazioni nei risultati. I test possono quindi essere distinti in base al loro grado di apertura. Quanto più limitate sono le risposte attese, tanto meno l'interpretazione dell'esaminatore può interferire con i risultati. D'altro canto, la natura dei quesiti del test fa sì che la valutazione lasci poco spazio allo studente o alla persona che viene valutata per esprimere una qualche originalità.

L'approccio adottato in questo progetto mira a superare i limiti dei test poiché la valutazione si basa sulle pratiche adottate dai partecipanti, ovvero sul modo in cui i partecipanti realizzano un'attività spontaneamente. L'idea è quella di costruire strumenti di accertamento delle competenze basati sulle pratiche interattive dei partecipanti che vengono sottoposte a valutazione. La sfida fondamentale dell'approccio valutativo qui descritto è quindi quella di

riuscire a raccogliere i dati che consentono di analizzare le pratiche spontanee dei partecipanti (vedere il paragrafo "Come raccogliere i dati di valutazione" nel [documento sulla formazione](#)).

L'oggetto della valutazione è quindi la competenza di un soggetto impegnato in un'attività. Questa competenza non può essere accertata da un test o dall'interpretazione del valutatore. La competenza in questione corrisponde al modo in cui un individuo trova una soluzione (spontanea) per svolgere un compito nel corso di un'attività. Per una spiegazione sulla corrispondenza tra competenza e realizzazione di un'attività si può fare riferimento alle ricerche in ambito etnometodologico (Garfinkel 1967, 2002). Una cosa da ricordare è che un facilitatore o partecipante competente è qualcuno che è in grado di fare ricorso non a un numero limitato, ma a una gamma di competenze diverse (vedi elenco sotto). La fluidità dell'interazione è legata proprio al fatto che i partecipanti siano capaci di adattarsi alle contingenze dell'attività ricorrendo a una pluralità di competenze. Dobbiamo quindi avere ben chiaro cosa intendiamo per abilità o competenza.

9. Cosa si intende per abilità/competenze in questo progetto?

Il termine competenza fa riferimento a un'ampia varietà di significati, a seconda delle diverse scienze umane che lo hanno adottato. In francese, il primo significato del termine appartiene all'ambito giuridico e definisce la "Capacità di un'autorità pubblica di compiere determinati atti". (CNRTL 2023). Per estensione, la competenza si riferisce alla "capacità di una persona di formulare giudizi di valore in un campo in cui ha una conoscenza approfondita". (ibid.) L'aspetto interessante di questa seconda definizione è che mette in luce il fatto che una competenza non è solo l'abilità nel fare qualcosa, ma anche la capacità di esprimere un giudizio riflettente su un'azione.

In linguistica la competenza precede la prestazione. La competenza corrisponde a un'abilità astratta che consente a un individuo di generare un numero infinito di frasi grammaticali (Chomsky 1965). Da questo punto di vista la competenza è a-sociale e a-storica. Ben presto, tuttavia, sotto l'impulso della ricerca sulla sociolinguistica e sull'antropologia del linguaggio, si riconobbe che la competenza linguistica includeva una componente che riguardava l'uso del linguaggio in una determinata situazione (Hymes 1972). Ad esempio, un oratore competente sa quando parlare, quando non parlare, con chi, di cosa, in che modo e così via. Questi studi hanno inoltre dimostrato che nell'evoluzione storica della lingua gli elementi lessicali potevano perdere il loro significato ed essere trasformati in elementi grammaticali. L'uso socio-storico della lingua influenza quindi la struttura della lingua, cioè la natura della competenza. Studi più recenti si sono focalizzati sul fatto che la competenza è strettamente connessa al contesto in cui viene utilizzata (Lefebvre et al. 2020; Cekaite et al. 2022). Ad esempio, nell'interazione esiste uno stretto legame tra il sistema di avvicendamento dei partecipanti e il cambio di persona che prende la parola (Sacks et al. 1974), e l'apprendimento di nuove competenze si realizza nella sequenzialità multimodale dell'interazione (Lefebvre 2019, 2020, 2022).

In questo progetto, in linea con le più recenti ricerche in linguistica interattiva, riteniamo che un'abilità o una competenza debbano essere intese nel contesto della situazione sociale in cui vengono utilizzate, cioè nell'interazione sociale. Le descrizioni delle competenze che proponiamo sono quindi tutte di natura empirica, quindi basate sull'analisi di dati video in interazioni sociali.

10. Comprendere le competenze significa comprendere la struttura dell'interazione sociale nel contesto dell'apprendimento o della mediazione culturale

Le interazioni esaminate in questa sezione fanno parte di quelle che la ricerca sull'analisi della conversazione chiama *interazioni in ambiente istituzionale*. L'aspetto istituzionale dell'interazione è un risultato per i partecipanti, che determina una specifica organizzazione del discorso (Heritage & Clayman 2010): l'idea centrale è che il contesto istituzionale modella le azioni (context-Shaped, Heritage 1984), ma che queste azioni a loro volta rimodellano il contesto (rinnovamento del contesto, ibid.). Drew e Heritage (1992) hanno dimostrato che l'interazione in un ambiente istituzionale influenza l'organizzazione dei turni di avvicendamento nel discorso e le scelte lessicali, e produce forme di asimmetria tra i partecipanti. Infine, le interazioni in un contesto istituzionale sono caratterizzate dalla presenza di un obiettivo ben specifico, che è lo scopo per cui i partecipanti si incontrano (fornire una consulenza, tenere un corso di lingua, ecc.; Drew & Heritage 1984).

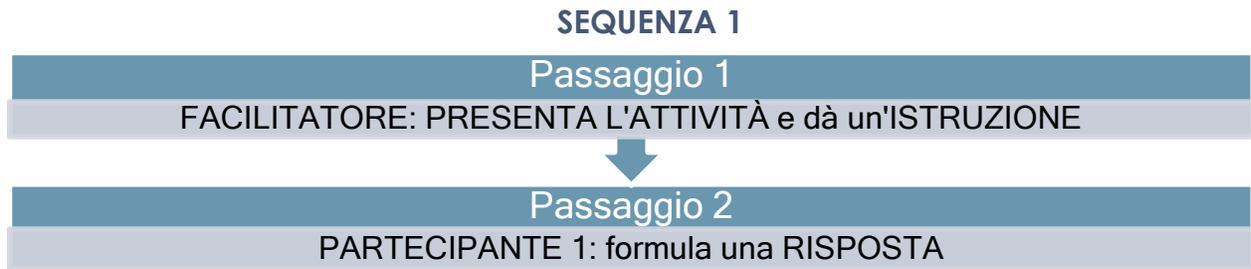
Che dire delle interazioni che abbiamo potuto filmare e analizzare nell'ambito del progetto CORDIALIS?

11. Struttura generale delle interazioni in ambito culturale e nell'apprendimento linguistico

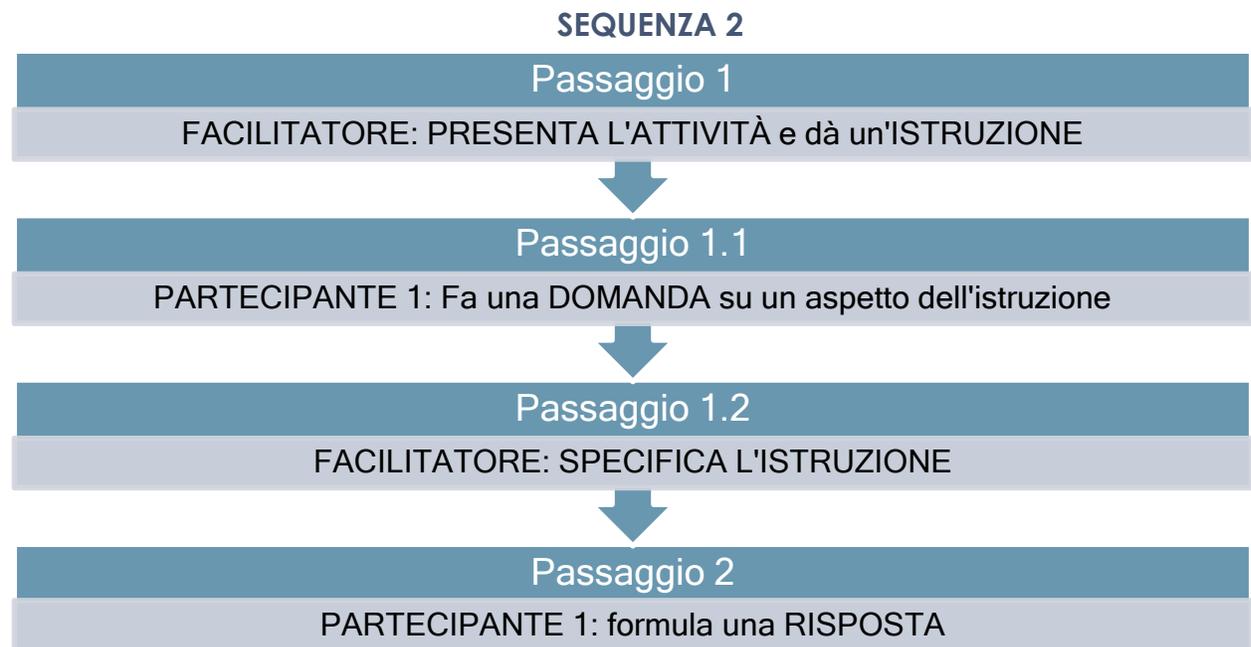
Quando è presente un facilitatore o un insegnante, l'interazione assume una forma particolare, poiché è lui a condurre l'attività. Gli altri partecipanti sono in grado di rispondere o di prendere iniziative nel quadro che lui o lei ha sviluppato o proposto. Una caratteristica specifica delle interazioni con un facilitatore è la presenza di momenti in cui il facilitatore valuta le risposte dei partecipanti. Esistono variazioni riguardanti la natura più o meno restrittiva di questo quadro partecipativo. Queste variazioni nelle modalità di partecipazione corrispondono in una certa misura al grado di formalità di un'attività, che può essere classificata come formale, informale o non formale. Qualunque sia il grado di formalità dell'attività, la presenza di un partecipante nel ruolo di facilitatore implica una peculiare organizzazione dell'interazione sociale, e tale organizzazione configura il tipo di competenze che possono essere osservate o valutate. Vengono illustrati di seguito gli aspetti che definiscono questo tipo di organizzazione, che presenta specifiche sequenze nei diversi momenti dell'attività, nonché possibili estensioni dopo determinate sequenze. Distingueremo tra 1- avvio dell'attività e 2- svolgimento dell'attività.

11.1. Avvio dell'attività

La sequenza più semplice per avviare l'attività è:



Ma è possibile che una sequenza di negoziazione si inserisca tra il **passaggio 1** e il **passaggio 2**.



11.2. Svolgimento dell'attività

Lo svolgimento dell'attività implica un accordo e un'intesa condivisa su di ciò che ci si aspetta. Ma questo accordo e questa intesa possono sempre essere messi in discussione, riesaminati e negoziati dal facilitatore e dai partecipanti.



Possiamo distinguere **due tipi principali di organizzazione per lo svolgimento** dell'attività, che possono incidere sulla sequenza di base.

Il primo tipo può essere definito **DIRETTIVO**. In questo caso, è il facilitatore che struttura l'attività definendo i compiti da svolgere, valutando le risposte, dando la parola e decidendo quando un compito è stato completato o quando dovrebbe essere proseguito.

Il secondo tipo può essere definito **LIBERO**. In questo caso, il facilitatore fa, appena possibile, un passo indietro e dà ai partecipanti l'opportunità di definire i compiti, valutare le risposte, dare la parola e decidere quando un compito sia stato portato a termine o meno.

Posizioni più o meno DIRETTIVE o più o meno LIBERE, **possono essere combinate** durante la stessa attività.

A questi due tipi di organizzazione per lo svolgimento dell'attività corrispondono competenze specifiche.

12. Competenze specifiche dei partecipanti nelle interazioni culturali e nell'apprendimento linguistico

Le competenze descritte nei paragrafi successivi non sono gerarchizzate; corrispondono piuttosto a modalità di costruzione dell'attività in momenti diversi (apertura, istruzioni, ecc.) e quindi alle scelte del facilitatore, che può voler proporre un'attività più o meno mirata, più o meno aperta alle iniziative dei partecipanti. Le modalità di apertura dell'attività ne influenzano anche il risultato.

La sezione 12.1 elenca le abilità interazionali che abbiamo identificato nel corso delle attività che abbiamo organizzato in Finlandia, Francia, Italia e Lituania sul patrimonio culturale e sull'apprendimento della seconda lingua: in questo modo l'utente potrà individuarle rapidamente e avere una panoramica generale. La sezione 12.2 descrive ciascuna abilità in dettaglio. Le competenze dei facilitatori e dei partecipanti sono presentate separatamente.

12.1. Lista delle abilità

I. Abilità del facilitatore quando si avvia l'attività (online)

- 1- Essere capace di formulare istruzioni dettagliate
- 2- Essere capace di formulare istruzioni di massima
- 3- Essere capace di modificare le istruzioni
- 4- Essere capace di utilizzare risorse multimodali per presentare le istruzioni
- 5- Essere capace di formulare gli obiettivi di apprendimento dell'attività
- 6- Essere capace di adattarsi a problemi tecnici o organizzativi

II. Abilità del facilitatore durante l'attività

- 1- Essere capace di dare conferma
- 2- Essere capace di personalizzare le istruzioni
- 3- Essere capace di specificare le istruzioni durante l'attività
- 4- Essere in grado di modificare le istruzioni per adattarle ai partecipanti
- 5- Essere capace di dare una valutazione
- 6- Essere capace di ripetere se necessario
- 7- Essere capace di coordinare il gruppo
- 8- Essere capace di adattarsi a problemi tecnici o organizzativi
- 9- Essere capace di riprendere l'attività dopo una pausa (un lungo silenzio) proponendo un ulteriore sviluppo del punto trattato
- 10- Essere capace di riassumere quanto appena detto dai partecipanti
- 11- Essere capace di chiedere chiarimenti al partecipante che ha appena parlato
- 12- Essere capace di portare avanti l'attività suggerendo un nuovo elemento
- 13- Essere capace di portare avanti l'attività dando la parola a un altro partecipante
- 14- Essere capace di garantire a tutti i partecipanti le stesse opportunità di prendere la parola
- 15- Essere capace di usare il senso dell'umorismo
- 16- Essere capace di dare un esempio dimostrativo per far partire l'attività
- 17- Essere capace di apprezzare ciò che un partecipante ha appena detto

III. Tipi di domande che il facilitatore deve saper formulare

- 1- Essere capace di porre domande a risposta chiusa
- 2- Essere capace di porre domande aperte, senza una risposta prevedibile

IV. Abilità specifiche nell'interazione online

- 1- Essere capace di coordinare risorse vocali e multimediali
- 2- Essere capace di utilizzare il cursore del mouse per mostrare gli elementi sullo schermo condiviso

V. Competenze dei partecipanti

- 1- Essere capaci di fare proprie o di negoziare le modalità di partecipazione
- 2- Essere capaci di rispondere alle domande del facilitatore
- 3- Essere capaci di formulare risposte argomentate
- 4- Essere capaci di riprendere e ampliare una domanda o un compito dopo una proposta di chiusura
- 5- Essere capaci di dare contributi spontanei
- 6- Essere capaci di mostrare di essere d'accordo con una risposta o un contributo di un altro partecipante
- 7- Essere capaci di co-costruire una descrizione
- 8- Essere capaci di produrre descrizioni o contributi divertenti
- 9- Essere in grado di proporre un'istruzione o fare una domanda al posto del facilitatore
- 10- Essere capaci di auto-interrompersi per dare la parola ad un altro partecipante
- 11- Essere in grado di auto-collocarsi in una categoria e verificare se la categoria individuata sia pertinente
- 12- Essere capaci di comunicare agli altri le proprie difficoltà
- 13- Essere capaci di chiedere assistenza
- 14- Essere capaci di individuare qualcuno che ha bisogno di aiuto e proporre una soluzione al problema
- 15- Essere capaci di utilizzare risorse multimodali

12.2. Descrizione delle abilità

I. Abilità del facilitatore quando si avvia l'attività (online)

1- Essere capace di formulare istruzioni dettagliate

Essere capace di formulare un'istruzione in modo preciso, ad esempio specificando alcuni termini e fornendo esempi di possibili argomenti o risposte. In questo caso, il facilitatore utilizza del tempo per anticipare alcuni problemi che i partecipanti potrebbero incontrare. Usando quest'approccio, il formatore ha maggiori possibilità di ottenere una risposta dai partecipanti senza domande intermedie.

2- Essere capace di formulare istruzioni di massima

In questo caso le istruzioni sono formulate senza fornire dettagli specifici. Questo tipo di approccio risponde al principio di lasciare che i partecipanti interpretino la natura del compito richiesto. Usando questa modalità, il formatore può ricevere richieste di chiarimento da parte dei partecipanti prima che l'attività prosegua, oppure può ricevere risposte non in linea con le aspettative iniziali. In questa eventualità, si suggerisce di utilizzare l'abilità descritta nel punto seguente.

3- Essere capace di modificare le istruzioni

Essere capaci di negoziare con i partecipanti o riformulare alcuni aspetti delle istruzioni, ad esempio quelle riguardanti l'organizzazione degli avvicendamenti per stabilire una regola che definisca quando è possibile parlare.

4- Essere capace di utilizzare risorse multimodali per presentare le istruzioni

Essere capace di supportare le istruzioni tramite ausili visivi, come tattica di supporto non verbale, ad esempio mostrando sullo schermo/lavagna tutti i punti chiave del compito accompagnati da esempi, e/o utilizzando i gesti delle mani per confermare le istruzioni verbali. Es.: *le istruzioni per lo svolgimento del compito sono visibili ai partecipanti in una diapositiva di PowerPoint, con esempi di strutturazione delle frasi; l'insegnante utilizza i gesti delle mani quando divide gli studenti in gruppi più piccoli (questo è particolarmente importante nelle lezioni ibride, poiché non si può fare affidamento esclusivamente sull'udito).*

5- Essere capace di formulare gli obiettivi di apprendimento dell'attività

Essere in grado di definire e sintetizzare l'obiettivo di apprendimento dell'attività, ad es. definire qual è lo scopo dell'attività, cosa si pensa di ottenere svolgendo l'attività. Es.: *Agli studenti viene detto che la l'attività da svolgere si propone di rivedere gli aggettivi spagnoli.*

6- Essere capace di adattarsi in caso di problemi tecnici o organizzativi

Essere capace di adattare o modificare le istruzioni estemporaneamente se il progetto originale non può essere portato a termine, ad esempio se uno strumento digitale non funziona correttamente o ci sono più o meno partecipanti del previsto. Es.: *L'insegnante inizia a dare istruzioni per il compito e si rende conto che il progetto originale non è compatibile con gli obiettivi di apprendimento; quindi, cambia immediatamente le dimensioni del gruppo.*

II. Abilità del facilitatore durante l'attività

1- Essere capace di dare conferma

Questa abilità serve poiché si deve sempre partire dal presupposto che qualcosa non sia stato capito, o che i partecipanti potrebbero aver bisogno di verificare se hanno ben compreso cosa devono o possono fare. La conferma può scaturire dall'iniziativa del facilitatore, oppure in risposta ad una domanda di un partecipante.

2- Essere capace di personalizzare le istruzioni

Essere capaci di dare istruzioni individuali ai partecipanti in diverse situazioni, ad esempio se alcuni studenti non sono in grado di portare a termine un'attività allo stesso modo di altri, come nel caso di uno studente che frequenta online, mentre gli altri sono in presenza. Es.: *Uno studente riceve istruzioni individuali dall'insegnante mentre svolge l'attività in un altro spazio e comunica attraverso un robot per la telepresenza.*

3- Essere capace di specificare le istruzioni durante l'attività

Essere in grado di riformulare le istruzioni in base alle domande dei partecipanti, o di fare riferimento ad aspetti particolari delle istruzioni che non erano stati evidenziati in precedenza (nel rispondere, i partecipanti potrebbero avere dubbi sulla pertinenza degli elementi che propongono, o chiedersi se hanno capito correttamente).

4- Essere capaci di modificare le istruzioni per adattarle ai partecipanti

Essere capaci di adattare o modificare le istruzioni in base alle domande dei partecipanti (modificare leggermente i risultati attesi dall'attività). Usare quest'abilità significa che il facilitatore deve saper fare un passo indietro rispetto alla definizione iniziale dell'attività, o all'idea che se ne era fatto. Nel caso di attività informali o non formali, potrebbe essere opportuno lasciare ai partecipanti un certo margine di libertà nel decidere la natura dei compiti da svolgere, pertanto questa competenza risulta essenziale in questo contesto.

5- Essere capaci di dare una valutazione

La presenza o l'assenza di una valutazione rispecchia la natura più o meno formale dell'attività. Una caratteristica delle interazioni informali è l'assenza o il numero limitato di valutazioni. Nel caso di un'attività di insegnamento/apprendimento, la valutazione consente allo studente di convalidare o invalidare la propria risposta e di adeguare le azioni successive (ad esempio, rivedere o passare al punto successivo). Per l'insegnante, esprimere valutazioni è quindi un'abilità che permette al gruppo di studenti di regolare al meglio la propria partecipazione nell'esercitazione.

6- Essere capace di ripetere se necessario

Fare riferimento agli elementi già visti per garantire che i partecipanti possano svolgere l'attività al proprio ritmo. Il facilitatore può chiedere regolarmente ai partecipanti se hanno bisogno che un elemento precedente (dell'istruzione o dell'attività) venga rivisto, ripetuto o rispiegato.

7- Essere capace di coordinare il gruppo

Assicurarsi che l'intero gruppo abbia completato l'attività prima di passare a quella successiva o prima di correggerla. La capacità di coordinare il gruppo comporta anche garantire che alcuni partecipanti non siano troppo avanti o indietro rispetto agli altri. In questo caso, il facilitatore potrebbe dover fornire istruzioni più personalizzate.

8- Essere capace di adattarsi a problemi tecnici o organizzativi

Questa capacità consiste principalmente nel saper anticipare i problemi che potrebbero presentarsi durante l'attività. Una soluzione semplice per risolvere gli eventuali problemi nel corso dell'attività, in modo tale da non rimanere senza risorse, è pensare ad attività alternative che possono essere utilizzate in caso di problemi tecnici o di altro tipo.

9- Essere capace di riprendere l'attività dopo una pausa (un lungo silenzio) proponendo un ulteriore sviluppo del punto trattato

Essere in grado di riformulare un'istruzione o proporre un ulteriore sviluppo di un compito, dopo un momento di stallo in cui i partecipanti sembrano non avere più risorse (ad esempio, non più idee), contribuisce allo svolgimento dell'attività.

10- Essere capace di riassumere quanto appena detto dai partecipanti

Essere capaci di formulare una conclusione basata sulle precedenti risposte dei partecipanti per terminare il compito in questione.

11- Essere capace di chiedere chiarimenti al partecipante che ha appena parlato

Essere capace di riprendere l'attività chiedendo al partecipante precedente di chiarire la propria risposta. Questo potrebbe comportare, ad esempio, chiedere "Perché?" se un partecipante ha risposto semplicemente "sì" o "no". Potrebbe anche voler dire chiedere a un partecipante di aggiungere una conclusione, una morale o una considerazione di carattere generale a quanto ha appena detto.

12- Essere capace di portare avanti l'attività suggerendo un nuovo elemento

Essere capace di portare avanti l'attività dando un'indicazione che consenta di progredire (piuttosto che rimanere fermi troppo tempo sullo stesso punto). Ciò può significare che il facilitatore suggerisca al gruppo di passare all'elemento successivo, ad esempio esaminando un nuovo documento o rispondendo a una nuova domanda.

13- Essere capaci di portare avanti l'attività, dando la parola a un altro partecipante

Essere capaci di portare avanti l'attività dando la parola ad un altro partecipante. Ad esempio, se sembra che un partecipante abbia finito di esaminare un documento o di rispondere a una domanda, il facilitatore può chiedere a un altro partecipante di fornire la sua versione.

14- Essere capace di garantire a tutti i partecipanti le stesse opportunità di prendere la parola

Essere capace di far parlare e coinvolgere nell'attività tutti i partecipanti. Si tratta, ad esempio, di dare la parola a un partecipante che non ha ancora espresso la propria opinione o dato la propria risposta nel caso di domande a risposta aperta. Può anche significare fare sì che un partecipante non monopolizzi la parola a scapito degli altri.

15- Essere capaci di usare il senso dell'umorismo

Essere capace di produrre descrizioni o contributi divertenti. Proponendo descrizioni che facciano ridere il gruppo, il facilitatore può aiutare a rafforzarne la coesione.

16- Essere capace di dare un esempio dimostrativo per far partire l'attività

Quando inizia un'attività online, può accadere che nessun partecipante prenda la parola (o addirittura accenda il proprio schermo). In tal caso, una delle abilità del facilitatore consiste nel proporsi come candidato per avviare l'attività.

17- Essere capace di apprezzare ciò che un partecipante ha appena detto

Essere capace di apprezzare che ciò che un partecipante ha appena detto o fatto è rilevante per l'attività in corso. Utilizzare quest'abilità produce l'effetto di incoraggiare gli studenti/partecipanti a proseguire con il proprio contributo. Ad esempio, l'utilizzo di quest'abilità permette al facilitatore di incoraggiare un partecipante a continuare a presentare il proprio prodotto artigianale quando il partecipante non è sicuro della rilevanza di ciò che sta dicendo. Quest'abilità può essere esercitata in modo minimale, ad esempio con elogi o espressioni non verbali come annuire, sorridere, ecc. Es.: *L'insegnante emette suoni di approvazione quando uno studente segue correttamente le istruzioni e pronuncia correttamente una frase spagnola.*

III. Tipi di domande che il facilitatore deve saper formulare

1- Essere capace di porre domande a risposta chiusa

In questo caso il facilitatore pone una domanda alla quale corrisponde una sola risposta corretta, escludendo tutte le altre (ad esempio, quando si chiede il nome di un oggetto).

2- Essere capaci di porre domande aperte, senza una risposta prevedibile

In questo caso, il facilitatore pone una domanda che può essere interpretata liberamente dai partecipanti (ad esempio, il caso in cui il facilitatore chiede a un partecipante se desidera commentare un'immagine).

IV. Abilità specifiche nell'interazione online

1- Essere capace di coordinare risorse vocali e multimediali

Essere capace di coordinare la spiegazione vocale dell'attività con l'animazione grafica e sonora sullo schermo condiviso. Il facilitatore dovrebbe continuare a parlare mentre le nuove risorse multimodali vengono caricate per essere condivise con i partecipanti. Può succedere che il caricamento richieda più tempo del previsto, che si verifichino problemi tecnici o semplicemente che la ricerca dei documenti monopolizzi l'attenzione del relatore, anche tutto è stato precedentemente preparato.

2- Essere capace di utilizzare il cursore del mouse per mostrare gli elementi sullo schermo condiviso

Questa semplice pratica può consentire al moderatore di orientare l'attenzione dei partecipanti su elementi da loro scelti e sui quali invitarli a interagire durante le "sequenze di proiezione".

V. Competenze dei partecipanti

1- Essere capaci di fare proprie o di negoziare le modalità di partecipazione

Per i partecipanti, l'avvio dell'attività è l'occasione per verificare le modalità con cui potranno intervenire o altri aspetti relativi alla partecipazione durante il corso dell'attività. L'utilizzo di quest'abilità dimostra che i partecipanti possono cogliere gli elementi strutturanti dell'attività e/o che possono anticipare potenziali problemi che potrebbero sorgere nel suo proseguimento.

2- Essere capaci di rispondere alle domande del facilitatore

Questa è una competenza fondamentale per tutti i partecipanti: per proporre contributi pertinenti all'attività in corso e rispondere alle richieste specifiche del facilitatore. Quest'abilità può comportare solo le risposte "sì" o "no", o frasi molto brevi come "verde" o "la casa verde".

3- Essere capaci di formulare risposte argomentate

Questa abilità consiste nel motivare una scelta o una risposta utilizzando elementi di complessità sintattica per esprimere cause, conseguenze, ecc. (ad esempio "perché"). Ciò può anche comportare la visualizzazione di elementi di un'immagine, di un oggetto o di un testo.

4- Essere capaci di riprendere e ampliare una domanda o un compito dopo una proposta di chiusura

In questo caso il partecipante propone un ampliamento dell'argomento in corso di discussione, nel momento in cui il facilitatore propone di passare al punto successivo. Quest'abilità dimostra l'adesione all'attività da parte del partecipante così come il suo impegno/interesse.

5- Essere capaci di dare contributi spontanei

In questo caso, il partecipante non aspetta semplicemente le domande o le richieste del facilitatore, ma prende spontaneamente l'iniziativa e contribuisce all'attività, sia anticipando un'eventuale richiesta del facilitatore sia fornendo un contributo su un aspetto collegato al tema dell'attività, ampliandolo in modo pertinente.

6- Essere capaci di mostrare di essere d'accordo con una risposta o un contributo di un altro partecipante

Quest'abilità consente ai partecipanti di far capire che ciò che un altro partecipante ha appena detto è, dal loro punto di vista, rilevante. Servendosi di quest'abilità, si rafforza la coesione del gruppo dei partecipanti. Quest'abilità è collegata a quella seguente.

7- Essere capaci di co-costruire una descrizione

Quest'abilità consiste nel fatto che un partecipante prosegue nella descrizione, agganciandosi a ciò che il partecipante precedente ha appena detto, per co-costruire una descrizione o risposta congiunta. Questa co-costruzione può assumere la forma di una frase costruita dai due partecipanti, o può consistere nel riutilizzare un elemento della precedente descrizione in un contesto simile. Quest'abilità contribuisce alla coesione del gruppo.

8- Essere capaci di produrre descrizioni o contributi divertenti

Proponendo descrizioni che facciano ridere il gruppo, il partecipante è in grado di proporre nuove idee e contribuisce a rafforzare la coesione tra i partecipanti.

9- Essere in grado di proporre un'istruzione o fare una domanda al posto del facilitatore

Sebbene la distribuzione dei ruoli nelle interazioni insegnamento/apprendimento (sia formali che informali) implichi che la formulazione delle istruzioni o dei compiti sia responsabilità del facilitatore, può succedere che i partecipanti prendano l'iniziativa per formulare istruzioni o porre domande, ad esempio proponendo che gli altri partecipanti, compreso il facilitatore, indovinino un dato.

10- Essere capaci di auto-interrompersi per dare la parola ad un altro partecipante

Quest'abilità può risultare utile quando un partecipante ha già parlato a lungo o quando si rende conto di averne interrotto o di starne interrompendo un altro. Utilizzare quest'abilità aiuta a creare un'atmosfera di fiducia all'interno del gruppo.

11- Essere in grado di auto-collocarsi in una categoria e verificare se la categoria individuata sia pertinente

Rispondere a una domanda o portare a termine un compito espone sempre il partecipante a una valutazione negativa da parte del facilitatore o di un altro partecipante. Un modo per tutelarsi da una valutazione negativa è auto-collocarsi in una categoria, in modo che la risposta data possa essere intesa come pertinente dal punto di vista della categoria appena specificata. Ad esempio, l'avvio dell'attività può consistere nella richiesta ai partecipanti di menzionare la propria professione/categoria (ad esempio, presentarsi come artigiano) e spiegare perché l'attività che verrà sviluppata possa essere rilevante per questa professione/categoria. Usare quest'abilità garantisce inoltre che ciò che il partecipante sta per dire sia significativo per l'attività in corso.

12- Essere capaci di comunicare agli altri le proprie difficoltà

Essere capaci di comunicare e spiegare una difficoltà durante un'attività è una abilità fondamentale ai fini dell'apprendimento e della partecipazione. Quest'abilità consente una partecipazione intersoggettiva al gruppo, ad es. *uno studente, che partecipa da un luogo diverso attraverso un robot per la telepresenza, dice ad alta voce che non può vedere quali aggettivi gli altri hanno scritto sui post-it, né può sentirli quando li pronunciano ad alta voce.*

13- Essere capaci di chiedere assistenza

Quest'abilità integra la precedente. Manifesta la consapevolezza, dello studente o del partecipante, di quali siano propri bisogni per poter andare avanti, ad es. *uno studente, che partecipa da un altro luogo tramite un robot per la telepresenza, chiede agli altri di ripetere gli aggettivi appena detti, perché aveva avuto difficoltà a sentirli e chiede loro di parlare uno alla volta in modo da poterli capire.*

14- Essere in grado di individuare qualcuno che ha bisogno di aiuto e proporre una soluzione al problema

Questa abilità viene utilizzata quando un partecipante prende l'iniziativa per aiutare uno dei suoi compagni. Ad esempio, in uno dei nostri video, *un istruttore dice che lo studente, che partecipa da un altro luogo tramite un robot per la telepresenza, dovrebbe ingrandire i post-it, dove sono scritte le informazioni di cui ha bisogno.*

15- Essere capaci di utilizzare risorse multimodali

L'uso della comunicazione non verbale consente di facilitare l'interazione, ad esempio annuendo, quando qualcosa è corretto, ad es. *uno studente utilizza segnali non verbali, come scuotere la testa e battere le mani, quando comunica con gli altri da un altro luogo tramite un robot per la telepresenza.*

Riferimenti

- 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.



Cofinanziato
dall'Unione europea

Il progetto è realizzato da:



<https://delartetdautre.com>



<https://www.atostogoskaime.lt>



<https://www.utu.fi>



<http://www.webpertutti.eu>