CROSS-MEDIA LANGUAGES
Applied Research, Digital Tools and Methodologies

SAGGI – ESSAYS

FORMARSI ALL'INTERCOMPRENSIONE ATTRAVERSO L'INTERAZIONE ONLINE
Riflessioni e strumenti per la valutazione delle competenze del docente

PAOLA CELENTIN[1], EDITH COGNIGNI[2] E SANDRA GARBARINO[3]
[1]Università di Verona; [2]Università di Macerata; [3]Università di Torino
[1]paola.celentin@univr.it – [2]edith.cognigni@unimc.it – [3]sandra.garbarino@unito.it

Abstract

(**EN**) The evaluation of competences in intercomprehensive teaching has been the subject of great interest. So far, less attention has been paid to the assessment of the teacher's language teaching skills in a multilingual context. Following up previous studies in this field, the aim of this paper is to verify, through a selection of descriptors (*REFDIC, DigCompEdu*, *CEFR-Companion Volume*), whether the practice of online interaction also develops in participants skills related to the management of online interaction for specific purposes.

KEYWORDS: intercomprehension; frameworks; online interaction; teaching competences; plurilingualism

(**ITA**) La valutazione delle competenze nella didattica intercomprensiva è stata oggetto di forte interesse. Si è dedicata invece sinora minore attenzione alla valutazione delle competenze glottodidattiche del docente in contesto plurilingue. Dando seguito a precedenti studi nell'ambito si intende verificare, attraverso una selezione di descrittori (*REFDIC*, *DigCompEdu*, *QCER-Volume Complementare*), se la pratica dell'interazione a distanza sviluppi nei partecipanti anche capacità legate alla gestione dell'interazione online per scopi specifici.

PAROLE CHIAVE: intercomprensione; quadri di riferimento; interazione online; competenze didattiche; plurilinguismo.

Nell'ultimo decennio gli studi sulla formazione degli insegnanti di lingue hanno dedicato crescente attenzione al ruolo del processo formativo e dell'istruzione professionalizzante (cfr. Della Putta, Serena 2022). Con l'avvento delle tecnologie digitali, sempre più spesso questa formazione avviene attraverso modalità cooperative in ambienti digitali. L'interesse principale che ha mosso il presente gruppo di ricerca è stato quello di indagare quali competenze e strategie costruisca un insegnante che si forma a distanza, chiedendosi come possano essere valutate queste competenze in base ai quadri di

riferimento esistenti[1]. Si è scelto di declinare questo interesse nello specifico ambito della formazione all'intercomprensione (d'ora in poi IC) in quanto si tratta di un contesto che, per sua stessa natura, privilegia la formazione a distanza e perché gli scambi comunicativi scritti dei forum in IC sono essi stessi strumenti di formazione per gli insegnanti e sono quindi leggibili contemporaneamente come scambi comunicativi e come momenti formativi.

L'obiettivo di questo articolo è quello di descrivere il tentativo, condotto dalle autrici, di valutare le competenze degli insegnanti di lingue che si formano a distanza, avvalendosi di tre quadri di riferimento. L'analisi ha portato le studiose a esprimere delle considerazioni sulle condizioni di applicabilità dei descrittori utilizzati e sul tipo di informazioni che se ne possono ricavare[2].

1. Impianto di ricerca

In questo paragrafo si intende presentare il quadro della ricerca all'interno del quale le autrici si sono mosse.

1.1. Domande di ricerca e ipotesi

Attraverso l'indagine descritta nell'articolo si è inteso dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

- DR1: Quale tipo di competenze e strategie costruisce l'insegnante che si forma in un contesto di IC a distanza?
- DR2: Come possono essere valutate queste competenze e queste strategie?

Per cercare di rispondere a DR1 e DR2 sono state formulate le seguenti ipotesi.

- IR1: un insegnante che si forma in un contesto di IC a distanza sviluppa non solo competenze linguistiche e didattiche ma anche competenze di comunicazione digitale, in particolare di interazione online e di sfruttamento del digitale per scopi specifici.
- IR2: a determinare il livello di competenze e strategie sviluppate concorrono la composizione del gruppo, in termini di background dei membri e di interessi personali portati nei confronti della formazione in corso.
- IR3: i quadri di riferimento sinora sviluppati per la descrizione delle competenze didattiche possono essere usati anche per la loro valutazione.

1.2. Disegno di ricerca

Il primo passaggio del disegno di ricerca è stato l'individuazione di quadri di riferimento inerenti alla formazione degli insegnanti che potessero essere adatti alla tipologia di contesto formativo designato (corsi di formazione all'IC a distanza tramite forum). Come si vedrà in seguito, sono stati selezionati tre quadri di riferimento dai quali sono selezionate alcune scale pertinenti agli ambiti di interesse per la valutazione che si intendeva condurre.

[1] Precisiamo che questa ricerca è stata progettata quando i descrittori del progetto *EVAL-IC* non erano ancora stati validati e non sono stati quindi presi in considerazione. È però già in corso di elaborazione un ampliamento dell'impianto di ricerca che prevede un'applicazione anche di questo quadro di riferimento.

[2] Il contributo è stato elaborato in stretta collaborazione dalle autrici. In particolare, Paola Celentin si è occupata della stesura dei paragrafi 1.1, 1.2, 2.2 e 3.1, Edith Cognigni dei paragrafi 2.1, 3.2, Sandra Garbarino dei paragrafi 1.3, 2.3, 3.3 e delle Conclusioni.

Il secondo passaggio è stato la scelta di una dinamica di discussione di insegnanti in formazione che potesse essere interessante da analizzare e che quindi presentasse dei tratti (numerosità degli interventi, varietà dei partecipanti, vivacità degli scambi) atti a rendere produttiva l'interazione.

Nel terzo passaggio, i descrittori delle scale designate sono stati convertiti in codici in modo che gli atti comunicativi delle discussioni potessero essere identificati con un codice che rimandasse al descrittore.

Nel quarto passaggio, i risultati delle codifiche sono stati confrontati e analizzati.

Il quinto passaggio, conclusivo, si è concentrato sull'individuazione di linee di tendenza ed è sfociato in una riflessione sull'applicabilità delle scale dei quadri di riferimento selezionati.

1.3. Scelta del corpus

Il corpus di questa ricerca è stato estratto da una sessione di formazione per formatori all'IC denominata *2019.2-B_Scuola IC* svoltasi sulla piattaforma *MIRIADI* dal 26/09 al 20/12/2019[3], ideata da insegnanti del Centro linguistico (CLA) delle Università di Torino, Roma Tre e Lyon 2 che si sono formati all'IC durante la scuola estiva *SEPI* (*Scuola Estiva di Plurilinguismo e IC*) organizzata dall'Università degli studi del Salento[4]. I partecipanti a questa sessione erano principalmente studenti di percorsi di Laurea magistrale di 3 università francesi (*Master 2-Didactique des langues et TICE* dell'Università Lumière Lyon 2, *Master 2-Didactique des langues* dell'Università Grenoble Alpes e *Master 2-FLE* del CLA dell'Università di Besançon), dottorandi delle Università di Brasilia e di Belo Horizonte e insegnanti dei Centri linguistici delle Università di Torino, Verona, Lyon 2 e dell'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Gli obiettivi della sessione erano di permettere agli studenti e docenti di scoprire l'IC praticandola (comunicando ciascuno nella propria L1), di sviluppare competenze trasversali, come la competenza interculturale, e di lavorare alla creazione di unità didattiche di IC da utilizzare in seguito nell'ambito dei loro corsi di LS.

Seguendo lo scenario tipico delle formazioni del partenariato *Gala-Miriadi* (De Carlo *et al.* 2021) la sessione è stata strutturata in 5 fasi. Nella Fase 1 i partecipanti hanno fatto conoscenza e hanno scoperto i principi teorici e il funzionamento pratico dell'IC. Hanno inoltre espresso i propri bisogni formativi e le domande pedagogiche per le fasi successive. Nella Fase 2 hanno identificato le domande pedagogiche e creato i gruppi di lavoro multilingue. Nella Fase 3 hanno pianificato le attività di gruppo e iniziato a raccogliere materiale per realizzare le unità didattiche in IC. Nella Fase 4 hanno realizzato e pubblicato i progetti didattici e nella Fase 5 hanno realizzato un bilancio finale e la valutazione tra pari.

Questa ricerca si è basata in particolare sulle interazioni della fase 4, quelle durante le quali i gruppi di lavoro collaborano per la realizzazione dei prodotti finali.

2. Strumenti di ricerca

Per poter svolgere il progetto di ricerca il gruppo si è dotato di alcuni strumenti per la raccolta e l'elaborazione dei dati che permettessero di ottenere valori significativi ai fini della ricerca stessa.

Per rispondere alle domande di ricerca il contenuto dei forum che costituivano il corpus d'indagine è stato codificato a partire dai descrittori di alcune delle scale dei quadri di riferimento scelti per la ricerca.

Il procedimento verrà illustrato di seguito.

[3] Piattaforma MIRIADI: https://www.miriadi.net/5396-2019scuola-ic.

[4] Scuola Estiva Plurilinguismo e Intercomprensione (Università del Salento): http://conference.unisalento.it/ocs/index.php/sepi2019/sepi2019.

2.1. Quadri di riferimento adottati

I quadri di riferimento individuati come pertinenti alla ricerca sono stati tre.

Il *DIGCOMPEDU* (*European Framework for the Digital Competence of Educator*) ha scale che vanno da A1 a C2 per valutare le competenze digitali degli insegnanti di tutti gli ambiti (non solo linguistico).

È stato individuato come pertinente alla ricerca il quadro di competenza 3 (*Pratiche di insegnamento e apprendimento*) che include 4 scale: *Teaching*, *Guidance*, *Collaborative Learning*, *Self-Regulated Learning*. Solo 2 di queste scale sono risultate applicabili (le scale *Teaching* e *Collaborative Learning*) perché nei forum analizzati gli insegnanti lavoravano in formazione per sé stessi, non con degli studenti.

È stata intesa come codificabile non solo la manifestazione esplicita della competenza, ma anche la manifestazione della consapevolezza che si può insegnare in maniera digitalmente più competente.

Il *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi *VC*) propone scale dal Pre-A1 all'A2 utili a valutare le competenze linguistico-comunicative di utenti che apprendono una lingua seconda o straniera. Nei contesti di formazione a distanza all'IC, al contrario, il partecipante utilizza generalmente una L1 o altre lingue preferite di cui possiede una conoscenza di livello intermedio/avanzato, per cui spesso i descrittori relativi ai livelli più bassi non sono sempre pertinenti. Si è ritenuto tuttavia utile osservare l'applicabilità delle scale relative all'*Interazione online* e alle *Strategie di interazione* per valutare la capacità dei partecipanti di gestire l'interazione di gruppo online, come questi nuovi descrittori si prefiggono. I descrittori ritenuti più pertinenti a questo scopo sono in particolare quelli relativi alle scale *Conversazione e discussione online*, *Transazioni e collaborazioni online finalizzate ad uno scopo* e *Cooperare*.

Il *REFDIC* (*Référentiel pour la Didactique de l'Intercompréhension*) è stato sviluppato per fornire ai formatori un quadro di riferimento per l'integrazione dell'IC nelle loro attività educative in aula e online. È quindi uno strumento per progettare e realizzare formazioni all'IC, per valutare (e autovalutare) le competenze professionali (in termini di sapere, saper essere e saper fare) necessarie per l'introduzione dell'IC in aree di contatto linguistico e di comunicazione interculturale (in presenza e online). Questo documento è strutturato intorno a tre dimensioni costitutive della competenza professionale del formatore, che mira a educare al plurilinguismo attraverso l'IC, in un'ottica riflessiva:

1. la dimensione etica e politica;
2. la dimensione linguistica e comunicativa;
3. la dimensione pedagogica e didattica.

Nel contesto di questa ricerca sono stati applicati i descrittori della scala della dimensione 3, (*Pedagogica e didattica*), in particolare: 3.1 *Acquisire conoscenze sull'IC* (...); 3.2. *Sviluppare un progetto di intervento di IC*; 3.3. *Realizzare un intervento didattico in IC* e 3.4. *Valutare il corso di formazione e valorizzare i risultati*.

In particolare, nell'ambito di questa ricerca, i descrittori del *DIGCOMPEDU* sono stati applicati agli scambi di tutti gli 11 gruppi di lavoro (per un totale di 279 codifiche). L'analisi con le scale del *VC* e del *REFDIC* è stata invece applicata unicamente a 6 gruppi di lavoro, per un totale di 126 codifiche per ciascun quadro di riferimento, sia in dipendenza della maggiore complessità dei descrittori da osservare, sia perché i risultati ottenuti mostravano una saturazione dei dati (Laperrière 1994): gli esiti successivi dell'analisi non evidenziavano cioè differenze sostanziali rispetto a quanto già emerso dall'analisi dei primi 6 gruppi di lavoro.

2.2. Codifica dei descrittori

L'analisi del contenuto, adoperata all'interno del nostro studio di caso, si è avvalsa di dati in origine qualitativa (come le parole e le emoticon dei messaggi dei forum) per derivare delle variabili quantitative: i forum sono stati scomposti in unità di analisi (nello specifico segmenti di discorso, unità di analisi ritenuta più valida per delle discussioni in cui spesso un messaggio rispondeva a più domande o presentava più fasi dello stesso intervento) attraverso criteri espliciti e standardizzati (Celentin 2007). Nell'esempio (Es. 1), il messaggio è stato diviso in tre segmenti, ciascuno con un tema differente.

Nella Tab. 1 riportiamo il dettaglio dei descrittori utilizzati per la codifica. Nella definizione dei codici si sono adottate sigle trasparenti e progressive che facilitassero l'individuazione dei corrispondenti descrittori.

2.3. Procedura di codifica

Prima di tutto, si è assegnato un numero progressivo a ciascun messaggio della discussione individuata per l'analisi.

Si è quindi proceduto a una codifica iniziale condivisa di pilotaggio per assestare l'attribuzione delle codifiche agli atti comunicativi.

In seguito, una volta assestata la procedura, ciascuna ricercatrice ha simultaneamente codificato un quadro di riferimento, confrontandosi in itinere con le colleghe.

Da questa scomposizione è derivata una sorta di traduzione degli aspetti qualitativi dei messaggi considerati in categorie (variabili) nominali a cui è stato possibile applicare una rielaborazione statistica, arrivando quindi ad una analisi quantitativa del contenuto.

3. Risultati dell'analisi e verifica delle ipotesi di ricerca

3.1. Il quadro di riferimento DIGCOMPEDU: la dimensione collaborativa

Per quanto riguarda il quadro di riferimento *DIGCOMPEDU* le scale applicate alla codifica sono state due: *Teaching* e *Collaborative learning*. Nella Tab. 2 viene riportato un esempio di classificazione per la scala *Teaching*.

Nella Tab. 3 viene riportato invece un esempio di classificazione per la scala *Collaborative Learning*.

Il descrittore della scala parla di un insegnante che sia in grado di usare gli ambienti digitali per supportare l'apprendimento collaborativo. In particolare, vediamo che la dichiarazione di competenza insiste sulla capacità si sfruttare ambienti come *Moodle* per supportare gli apprendenti nella condivisione dei propri punti di vista e ricevere feedback.

L'intervento a cui abbiamo attribuito questa codifica contiene un atto comunicativo in cui il partecipante sollecita il concorso di idee e competenze per risolvere il task assegnato.

Nella distribuzione complessiva delle codifiche vediamo che c'è una differenza di collocazione nelle due scale oggetto di indagine. Per la scala del *Collaborative Learning* (Fig. 1), la percentuale più alta si colloca fra i livelli A1 e A2.

Le competenze classificate invece come *Teaching* (Fig. 2) si qualificano ad un livello più alto, vale a dire prevalentemente fra i livelli B1 e B2.

Nella Tab. 4 possiamo vedere come si è distribuita la codifica.

Osserviamo che un numero elevato di interventi non necessariamente corrisponde ad un numero elevato di interventi codificabili: questo dato non è da interpretare necessariamente in senso negativo perché può significare che la discussione non si incentra particolarmente sulle competenze digitali, ma su altre tematiche.

Di conseguenza, possiamo anche notare che un alto numero di interventi in una scala spesso comporta un basso o nullo numero di codifiche nell'altra scala: questo significa che probabilmente le discussioni si coagulano attorno ad un certo tipo di modalità di interazione, orientata in un senso o nell'altro.

Le considerazioni che possiamo fare sono diverse.

Innanzitutto, è importante precisare che un alto numero di interventi non si associa automaticamente ad una maggiore manifestazione della competenza: è importante, infatti, anche osservare la distribuzione fra le scale e fra i livelli.

Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza è bene sottolineare che degli interventi di livello più alto (ad esempio che illustrano l'uso di un *tool* digitale per delle finalità didattiche) alzano il livello degli interventi successivi e generano motivazione e curiosità verso la competenza. Se ne desume che probabilmente sono i migliori espedienti per innalzare le competenze del gruppo in formazione, ancora più della configurazione del task stesso.

Osserviamo però anche che non si delinea un andamento di crescita nei livelli degli interventi nel forum, questo significa che un intervento di livello alto non necessariamente innesca un innalzamento del livello complessivo, ma solo un aggancio con le risposte che seguono immediatamente quell'intervento.

Per quanto riguarda le competenze specifiche indagate con questo quadro di riferimento, vale a dire le competenze didattiche espletate attraverso il digitale, è necessario precisare che le interazioni codificate si sono svolte prima della pandemia da SARS-Cov2 e la didattica a distanza resa necessaria dai lock-down in cui le istituzioni scolastiche e universitarie si sono trovate. È molto probabile, quindi, che attualmente le competenze digitali di base degli insegnanti siano mediamente molto più alte.

Dall'analisi condotta risulta che gli insegnanti in formazione dimostrano di non possedere competenze che vadano oltre l'integrazione di strumenti digitali per l'insegnamento o per la collaborazione e manca completamente la manifestazione della capacità di progettare ambienti di apprendimento[5].

3.2. Il quadro di riferimento del Volume Complementare: la dimensione interattiva

Di seguito si sintetizzano i risultati dell'analisi dei forum condotta con i descrittori del *VC*. Come si evince dal diagramma in Fig. 3, quasi la metà delle codifiche effettuate si aggregano attorno alla scala *Cooperare* (49%), seguita dalle codifiche relative a *Transazioni e cooperazione* (22%). Una percentuale minore di codifiche è stata inoltre identificata come *Conversazione e discussione online* (14%). Altre scale contemplate dal *VC* per l'interazione online, come ad esempio *Chiedere chiarimenti* (3%) o *Alternarsi in turni di parola* (1%) figurano in modo piuttosto limitato nel campione dato, in quanto questi descrittori sono riferiti prevalentemente all'interazione online in modalità sincrona e, pertanto, sono risultati solo parzialmente pertinenti agli scopi della ricerca in oggetto[6]. Nel seguito dell'analisi saranno quindi discusse solo le prime tre scale.

Rispetto alla scala *Cooperare* (Fig. 4), in generale i partecipanti ai forum mostrano di possedere un livello intermedio di capacità di cooperazione in quanto gran parte delle codifiche relative a questa scala si concentrano attorno al livello B2 e, in particolare, al seguente descrittore (CB1.2): «È in grado di usare un repertorio elementare di […] strategie per contribuire a sostenere la conversazione o la discussione. In una discussione è in grado di fare il punto della situazione, contribuendo così a mettere a fuoco il contenuto.» (CoE 2021: 99).

[5] Va altresì puntualizzato che la consegna del task del forum non richiedeva esplicitamente la progettazione di ambienti di apprendimento e quindi tale capacità potrebbe non essersi manifestata in quanto non richiesta. L'analisi da noi condotta andrebbe quindi confrontata con una discussione in cui tale capacità venga richiesta esplicitamente.

[6] Ad esempio, rispetto alla scala *Alternarsi nei turni di parola*, l'unico descrittore pertinente applicabile anche all'interazione online scritta è il seguente: «È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche».

Sono invece scarsamente presenti codifiche relative ai livelli C, attribuibili ai partecipanti più attivi, mentre al livello A corrispondono per lo più gli interventi volti a mostrare che si sta seguendo lo sviluppo del discorso (A2), come negli esempi riportati nella Tab. 5.

Dunque, la scala in oggetto ha permesso di evidenziare come i docenti in formazione possiedano globalmente delle competenze di interazione utili a «fare una sintesi del punto in cui è arrivata la discussione per fare un bilancio» (livello B), ma pochi di loro mostrano di «essere in grado di fornire un feedback e di collegare il proprio intervento a quello degli interlocutori precedenti» (livello C), come auspicato dai descrittori del *VC* (CoE 2021: 99).

Per quanto riguarda la scala *Transizioni e collaborazione finalizzati a uno scopo* (TC), il livello più attestato nelle codifiche effettuate è nuovamente quello intermedio (Fig. 5). I pochi interventi codificabili nei livelli più alti sono ad opera dei tutor (TCC1.1) o di uno stesso partecipante (TCB2.2), mentre il resto delle codifiche si aggregano intorno al descrittore B2.1: «è in grado di collaborare on line con un gruppo che sta lavorando a un progetto, motivando le proposte, chiedendo chiarimenti e aiutando a svolgere i compiti condivisi».

Sebbene l'interazione online scritta non sia esplicitamente contemplata nei descrittori esaminati, questo descrittore risulta essere quello che, nell'ambito della scala TC, meglio si presta a descrivere il processo collaborativo tipico di un forum utilizzato in una formazione all'IC in cui i partecipanti devono collaborare nei GT per poter raggiungere uno scopo comune. Si tratta quindi di descrittori di competenze che sono parzialmente osservabili nei dati a nostra disposizione ma comunque utili per evidenziare alcune tendenze generali.

La terza ed ultima scala presa in esame è quella della *Conversazione e discussione online*. Anche alcuni descrittori di questa scala non sono del tutto pertinenti ai nostri obiettivi in quanto fanno spesso riferimento ad un'interazione online di tipo sincrono; altri sono a volte troppo ampi e complessi da verificare rispetto al corpus dato. Si è ritenuto comunque utile osservare l'incidenza di questa scala in quanto, come indicato nel *VC*, questi descrittori fanno riferimento ai casi di interazione simultanea (in tempo reale) e asincrona, tenendo conto che «in quest'ultimo caso si deve prevedere un tempo per la preparazione di una bozza e/o la consultazione di supporti» (CoE 2002: 94). Alcuni descrittori, tuttavia, sembrano più adeguati a descrivere un contesto didattico di cui si possano osservare le dinamiche anche per la fase preliminare di preparazione degli interventi, piuttosto che ad una valutazione *stricto sensu* della competenza dell'apprendente. A titolo di esempio si riporta il descrittore di livello B1.1, la cui seconda parte ci pare non solo difficilmente verificabile a fini valutativi in una discussione online asincrona, ma anche non pertinente rispetto all'ambito dell'IC in cui ciascun partecipante sceglie generalmente di esprimersi in una lingua in cui non presenta lacune linguistiche: «È in grado di pubblicare un contributo comprensibile in una discussione on line riguardo a un contenuto di interesse comune, *a condizione di aver preparato il testo in anticipo e di poter utilizzare degli strumenti on line per colmare le sue lacune linguistiche e controllare la correttezza di ciò che scrive*» (CDB1.1; corsivo nostro).

Ciò premesso, l'analisi dei forum ha permesso di osservare la pertinenza di alcuni descrittori di questa scala rispetto alle interazioni online in modalità intercomprensiva.

Come si evince dal grafico in Fig. 6, anche qui le codifiche si distribuiscono soprattutto sui livelli intermedi. La maggiore incidenza delle codifiche relative a CDB1.2 è dovuta al fatto che, nella comunicazione via forum, sia spesso osservabile la tendenza a pubblicare «esperienze e attività che si riferiscono a link, video o audio incorporati e condividere impressioni personali», mentre le codifiche inerenti al livello B2.2 sono state attribuite a coloro che interagiscono «collegando i [propri] contributi a quelli pubblicati precedentemente, cogliendo le implicazioni culturali e reagendo in modo appropriato», come nell'Es. 2. Si osservi inoltre come in questo scambio la partecipante, presumendo che 'suporte' sia una parola poco trasparente per i francofoni del gruppo, offra una traduzione in francese ('outil') per rendere il proprio messaggio più intercomprensibile. Queste strategie di interproduzione, ampiamente attestate nell'interazione scritta online in IC (Cognigni 2015), non sono tuttavia codificabili attraverso i descrittori della scala in oggetto o delle altre scale relative all'*Interazione online* del *VC*.

Ad una prima analisi qualitativa dei dati, emerge inoltre la presenza ricorrente di alcuni atti comunicativi tipici delle formazioni all'IC via forum che non possono essere descritti attraverso le scale considerate. Nella griglia riportata nella Tab. 6, si dà conto dei principali atti comunicativi osservati riportando per ciascuno di essi alcuni esempi di realizzazione.

Seppure si tratti di dati preliminari da sondare con ulteriori indagini e in modo più strutturato, è evidente dagli esempi qui riportati la necessità di disporre di descrittori *ad hoc* per restituire quanto effettivamente avviene nel contesto della formazione all'IC in interazione online asincrona. Si aggiunga che, sebbene una sezione specifica del *VC* si focalizzi sullo sviluppo della comprensione plurilingue come parte integrante della competenza plurilingue e pluriculturale, la possibilità di interagire in più lingue non è contemplata nelle scale relative all'*Interazione online* o alle *Strategie di interazione*. Come evidente dagli esempi qui riportati (v. in particolare Tab. 6), *code-switching* e *code-mixing* sono invece processi comunicativi naturali nell'IC interattiva a distanza, dimensione che dovrebbe essere integrata nella valutazione delle strategie di cooperazione online per l'ambito qui preso in esame.

3.3. Il quadro di riferimento REFDIC: la dimensione pedagogico-didattica

I risultati dell'analisi delle 126 codifiche osservate attraverso la lente del *REFDIC* dimostrano (come si può vedere nella Fig. 7) che gli interventi si collocano maggiormente all'interno di due descrittori: *Elaborer un projet d'intervention en IC* (46%) e *Réaliser une intervention en IC* (37%). In effetti la fase alla quale abbiamo applicato i descrittori è una fase operativa, in cui i docenti, riuniti nei gruppi plurilingui, progettano e strutturano l'intervento didattico, cercano materiali e realizzano la loro attività o unità didattica in IC. L'appropriazione di conoscenze e competenze in IC si è conclusa durante le fasi 1 e 2, tuttavia, in alcuni casi emergono situazioni in cui l'appropriazione dei saperi viene ridiscussa e messa in relazione con la creazione di contenuti. Ciò è dimostrato dalla percentuale di codifiche per il descrittore *S'approprier de savoirs sur l'IC* che si attestano intorno al 6%. La valutazione del percorso di formazione avviene nella fase 5 e per questo, come era immaginabile, non si osservano dati rilevanti per questo descrittore, a parte pochissimi scambi in cui emergono valutazioni e giudizi riguardo all'appropriatezza dei documenti scelti per le attività programmate e riguardo al tipo di attività per il tipo di pubblico target (3%).

Nello specifico, i descrittori generali dettagliati sopra si suddividono nelle seguenti sottocategorie:

- III.I S'approprier de savoirs sur l'IC dans le cadre des approches plurielles
    - 3.1.A. Élargir ses connaissances professionnelles, y compris la mise en question de ses conceptions sur l'enseignement des langues-cultures
- III.II Élaborer un projet d'intervention en intercompréhension
    - 3.2.A. Analyser son contexte d'intervention afin de repérer un espace potentiel (...)
    - 3.2.B. Chercher des partenaires et créer des situations d'échange et de collaboration
    - 3.2.C. Concevoir des parcours de formation à l'IC en fonction des contextes de son public et de ses interlocuteurs ainsi que des dispositifs choisis (présentiel et/ou à distance)
    - 3.2.D. Organiser l'insertion curriculaire de l'IC dans son contexte d'intervention
    - 3.2.E. Chercher, analyser et sélectionner des dispositifs et des matériels didactiques (…)
- III.III. Réaliser une intervention didactique en intercompréhension
    - 3.3.A Analyser la diversité des répertoires des sujets impliqués (...) et leurs besoins d'apprentissage contextuels
    - 3.3.B. Gérer des situations d'interaction à distance en IC
    - 3.3.C. Mobiliser et développer les répertoires linguistico-communicatifs, cognitifs, affectifs et métacommunicatifs des apprenants

    - 3.3.D. Développer les compétences stratégiques des apprenants dans des situations de contact des langues
    - 3.3.E. Entretenir le goût des langues et la motivation à l'apprentissage en IC
- III.IV Évaluer le parcours de formation et valoriser les résultats

Il grafico della Fig. 8 mostra come, all'interno dei due descrittori più rilevanti, emergano principalmente atti in cui i docenti in formazione discutono della concezione e pianificazione dei percorsi di formazione rispetto ai contesti, al pubblico e ai dispositivi scelti (3.2.C., 31 interventi su 126), cercano, analizzano e selezionano dispositivi e materiali didattici (3.2.E., 20 interventi) o ancora si trovano a discutere della gestione di situazioni di interazione a distanza o più semplicemente a gestire la propria interazione con gli altri colleghi nell'ambito del gruppo di lavoro in cui si trovano (3.3.B., 30 interventi). Si manifestano in maniera meno marcata situazioni in cui i docenti:

- si interrogano sulle proprie concezioni dell'insegnamento delle lingue e espandono le proprie conoscenze professionali (3.1.A., 6 interventi);
- si confrontano sulla diversità dei repertori dei loro apprendenti e sui loro bisogni in termini di apprendimento (3.3.A., 6 interventi);
- cercano partner per collaborare, a seguito di un problema insorto all'interno del gruppo di lavoro (3.2.B, 6 interventi).

L'analisi qualitativa mostra che, per quanto riguarda i descrittori 3.2.E. *Chercher, analyser et sélectionner des dispositifs et des matériels didactiques* e 3.2.C. *Concevoir des parcours de formation à l'IC en fonction des contextes de son public et de ses interlocuteurs ainsi que des dispositifs choisis (présentiel et/ou à distance)*, generalmente docenti, tutor e studenti in formazione collaborano e co-costruiscono le attività, incoraggiando gli altri («très intéressantes vos propositions»), sostenendo il loro sforzo, utilizzando strategie di mitigazione per proporre le proprie opinioni («je pensais à des textes de différentes époques. Par exemple...») e proponendo di trovarsi per un incontro in sincrono, come nell'Es. 3 e nell'Es. 4.

Dagli estratti citati si evince una generale capacità di costruire competenze di collaborazione interculturale, di lavoro in gruppi multilingui e di utilizzo delle tecnologie per comunicare (scritte e orali). I membri della sessione dimostrano di saper collaborare per la co-costruzione delle attività e dei percorsi di formazione, di saper orientare le scelte del gruppo e di saper proporre alternative. Tuttavia, osservando da vicino gli scambi che riguardano l'interazione con i colleghi sulla piattaforma, si nota che la gestione dell'interazione asincrona richiede numerosi sforzi e un impegno rilevante.

Si segnala a tal proposito un caso in cui la collaborazione all'interno del gruppo risulta problematica e che dimostra che non tutti hanno acquisito le competenze necessarie per collaborare online. I messaggi dell'Es. 5 ci permettono in effetti di cogliere un piccolo incidente dovuto ai tempi di realizzazione del lavoro di gruppo. Nel primo messaggio la studentessa in formazione si scusa, annuncia che alcuni membri del suo gruppo (3 persone) hanno già cominciato il lavoro realizzando un piano della sequenza didattica con le attività da effettuare.

Una collega che fa parte dello stesso gruppo di lavoro ma che non è della stessa équipe locale, V., e che quindi interagisce unicamente a distanza, risponde (Es. 6) elencando i limiti del lavoro a distanza e sottolinea come i tempi di reazione siano talmente difficili da gestire al punto da creare problemi a livello dell'organizzazione, della distribuzione e dell'avanzamento del lavoro di gruppo. La possibilità di vedersi in presenza, invece di agevolare l'avanzamento del lavoro, finisce per creare una scissione tra il gruppo locale a Grenoble e il gruppo locale a Besançon, che in realtà lavora interamente online, e per creare una certa tensione.

Questa risposta, un po' piccata, non agevola la comunicazione e lo scambio e non denota un'apertura verso l'altro. V. avrebbe potuto proporre un incontro in videoconferenza o semplicemente

proporre di inserire il proprio intervento nel lavoro delle colleghe. D'altro canto, i tutor locali avrebbero dovuto incoraggiare e sviluppare nei loro apprendenti questo "saper essere", insegnando loro che, come si legge all'interno del descrittore 3.3.B. del *REFDIC*: «le situazioni di interazione a distanza in IC implicano non solo competenze tecniche, informatiche e metodologiche, ma anche la capacità di apprendere a gestire la diversità dei codici, delle culture e degli strumenti». Come ci ricordano le autrici del *REFDIC* «è necessario imparare a negoziare e mediare tra soggetti con prospettive diverse; coordinare i compiti e la loro condivisione; stimolare la partecipazione e la motivazione; promuovere la domanda e la riflessione». Per i membri di questo gruppo l'acquisizione di tali saper fare e saper essere sembra ancora lontana.

4. Discussione e conclusione

Il presente studio si configura come un *work in progress*. Rispetto alle domande di ricerca formulate relativamente alle competenze costruite dall'insegnante che si forma in un contesto di IC a distanza si evince che, per quanto riguarda le competenze di sfruttamento del digitale per scopi specifici, gli insegnanti in formazione si limitano ad integrare strumenti digitali preesistenti e non manifestano l'intenzione di progettare nuovi ambienti di apprendimento.

La capacità di interazione si attesta su livelli intermedi per i vari descrittori del VC presi in esame. Si osservano tuttavia alcuni atti comunicativi tipici delle formazioni all'IC via forum, come ad esempio i fenomeni di interproduzione, che non si riescono a descrivere attraverso le scale considerate. Per la loro natura, mirata a descrivere le competenze sviluppate in una lingua straniera, queste non presentano descrittori che possano restituire le capacità specifiche sviluppate durante la formazione all'IC in interazione online asincrona.

A livello della dimensione pedagogico-didattica, le interazioni analizzate mostrano che, salvo rare eccezioni, i docenti sono in grado di costruire competenze di collaborazione interculturale, di lavoro in gruppi multilingui e di utilizzo delle tecnologie per comunicare. I membri della sessione dimostrano di saper collaborare per la co-costruzione delle attività e dei percorsi di formazione, di saper orientare le scelte del gruppo e di saper proporre alternative.

Nonostante la presenza di diversi quadri di riferimento utili ad esaminare i processi di co-costruzione delle competenze tra docenti in un ambiente online come quelli qui discussi, la ricerca rivela dunque la necessità di dotarsi di descrittori per l'analisi dello specifico genere forum (analisi dell'interazione online scritta in modalità asincrona) in riferimento alla formazione in un contesto di tipo intercomprensivo.

Al fine di completare il lavoro iniziato, in futuro si integreranno all'analisi condotta i descrittori di *EVAL-IC* per tentare una valutazione delle reali competenze di interazione scritta online in IC possedute e/o sviluppate dai docenti, in particolare in un'ottica di interproduzione. Riteniamo inoltre auspicabile approfondire la ricerca secondo criteri di tipo qualitativo, identificando tutti gli atti comunicativi che emergono, ai fini della redazione di specifici descrittori per l'IC in modalità interattiva scritta.

Sarà anche necessario ampliare gli orizzonti della ricerca valutando l'integrazione dei descrittori del progetto *Developing teacher competences for pluralistic approaches* in corso presso l'ECML[7], in particolare in riferimento alle dimensioni 3 (*Information technology competences*) e 6 (*Competences for collaboration*).

Alla luce di questa ricerca, appare chiara la necessità di un quadro di riferimento più specifico per la formazione e la valutazione delle competenze dei docenti di IC in un ambiente di apprendimento telecollaborativo, in grado di coniugare le dimensioni collaborativa, interattiva e pedagogico-didattica qui esplorate, nonché la dimensione dell'interproduzione scritta. Le future

[7] *Developing teacher competences for pluralistic approaches*: www.ecml.at/pluralisticteachercompetences.

prospettive di ampliamento permetteranno di validare questa ipotesi e, presumibilmente, di elaborare i descrittori mancanti.

Riferimenti bibliografici

Andrade A.I., Martins F., Pinho A.S., 2015, *Quadro di riferimento per le Competenze in Didattica dell'Intercomprensione (REFDIC*), https://www.miriadi.net/it/refdic (27.02.2023).

Celentin, P., 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet – Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Cafoscarina, Venezia.

Cognigni E., 2015, "Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza. Il caso dei partecipanti italofoni a Galanet", *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*; 2.3: 55-70.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione,* La Nuova Italia, Milano.

Consiglio d'Europa, 2021, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini e A. Cardinaletti, *Italiano LinguaDue*, 13.1 https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15950 (10.02.2023).

De Carlo M., Garbarino S., 2021, "Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach", in E. Piccardo, A. Germain Rutherford, G. Lawrence (eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education,* Routledge, London: 337-359.

Della Putta, E. Serena (a cura di), 2022, *L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*, numero speciale *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 5.LI.

Laperrière A., 1994, "Les critères de scientificité des méthodologies qualitatives", in Conseil québécois de la recherche sociale (ed.), *Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux,* Gouvernement du Québec, Québec: 45-66.

Ollivier C., Bonvino E. & Capucho F. (coord.), 2016,. *EVAL-IC. Evaluation des compétences en intercompréhension*, Partenariat stratégique de l'enseignement supérieur, 2016-1-FR01-KA203-024155, https://evalic.eu/ (23.02.2023).

Punie Y., Redecker C. (eds.), 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (23.02.2023).

Appendici

Tabelle

Quadro di riferimento	**Scala**	**Livelli**	**Codice**
DigCompEdu	Teaching	A1 – Newcomer	TA1
		A2 - Explorer	TA2
		B1 – Integrator	TB1
		B2 – Expert	TB2
		C1 – Leader	TC1
		C2 – Pioneer	TC2
	Collaborative Learning	A1 – Newcomer	CLA1
		A2 - Explorer	CLA2
		B1 – Integrator	CLB1
		B2 – Expert	CLB2
		C1 – Leader	CLC1
		C2 – Pioneer	CLB2
Volume Complementare	Conversazione e discussione on line	A1	CDA1
		A2.1	CDA2.1
		A2.2	CDA2.2
		B1.1	CDB1.1
		B1.2	CDB1.2
		B2.1	CDB2.1
		B2.2	CDB2.2
		C1	CDC1
		C2	CDC2
	Transazioni e collaborazione online finalizzate a uno scopo	Pre-A1	TCPA1
		A1	TCA1
		A2.1	TCA2.1
		A2.2	TCA2.2
		B1.1	TCB1.1
		B1.2	TCB1.2
		B2.1	TCB2.1
		B2.2	TCB2.2
		C1	TC1
	Cooperare	A2	CA2
		B1.1	CB1.1
		B1.2	CB1.2
		B2.1	CB2.1
		B2.2	CB2.2
		C1	CC1
		C2	CC2
REFDIC – Dimension didactique et pédagogique	III.I S'approprier de savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles	Elargir	III.IA
		Connaître les notions	III.IB
		Connaître les approches	III.IC
		Connaître les présupposés	III.ID
		Analyser	III.IIA

	III.II élaborer un projet d'intervention en intercompréhension	Chercher	III.IIB
		Concevoir	III.IIC
		Organiser	III.IID
		Chercher, analyser et sélectionner	III.IIE
	III.III Réaliser une intervention didactique en intercompréhension	Analyser	III.IIIA
		Gérer	III.IIIB
		Mobiliser	III.IIIC
		Développer	III.IIID
		Entretenir	III.IIIE
	III.IV Evaluer le parcours de formation et valoriser les résultats	Evaluer	III.IVA
		Valoriser	III.IVB
		Réfléchir	III.IVC

Tabella 1.
Dettaglio dei descrittori e dei relativi codici utilizzati per la codifica.

Scala T – livello	**Scala T – descrittore**	**Scala T – dichiarazione di competenza**	**Scala T- esempio**
Explorer (A2)	Making **basic use** of available digital technologies for instruction.	I use available classroom technologies, e.g. digital whiteboards, projectors, PCs. I choose digital technologies according to the learning objective and context.	«[…] stabilire in che modalità presentare il prodotto: una scheda in formato word? un documento collaborativo online? altre proposte in cui si possano usare le tecnologie? Se siete d'accordo, durante la prossima settimana possiamo iniziare a condividere materiali che possono essere interessanti per la nostra attività.»

Tabella 2.
Esempio di codifica di un atto comunicativo usando i descrittori della scala *Teaching*.

Scala CL – livello	**Scala CL - descrittore**	**Scala CL – dichiarazione di competenza**	**Scala CL - esempio**

Expert (B2)	Using digital environments to support collaborative learning.	I set up collaborative activities in a digital environment, e.g. blogs, wikis, moodle, virtual learning environments. I monitor and guide learners' collaborative interaction in digital environments. I use digital technologies to enable learners to share insights with others and receive peer-feedback, also on individual assignments.	«Oi, Pauline! A atividade parece bem interessante.[...] Eu também não falo nenhuma língua local ou regional, e por isso acho tão desafiador promover este tipo de atividade. Mas não é impossível! Por isso queria ter novas ideias junto com os outros participantes da sessão.»

Tabella 3.
Esempio di codifica di un atto comunicativo usando i descrittori della scala *Collaborative Learning.*

GT	**codifiche CL assoluta**	**codifiche CL %**	**codifiche T assoluta**	**codifiche T %**	**n° codifiche totali**
Adaptation de textes	3	27,27	1	9,09	11
IC con l'inglese	2	11,11	1	5,56	18
IC e motivação	10	22,22	5	11,11	45
IC para ayudar en la lectura de textos	7	25,00	2	7,14	28
IC per studenti universitari	12	17,91	6	8,96	67
Programme IC pour futurs enseignants de LM	11	35,48	1	3,23	31
Représentations chez les adultes	0	0,00	11	50,00	22
Tandem écrit	5	50,00	0	0,00	10

Éveil aux langues para crianças	0	0,00	19	40,43	47

Tabella 4.
Distribuzione delle codifiche (assoluta e %) delle scale *Collaborative Learning* e *Teaching.*

Scala C – livello	**Scala C – descrittore**	**Scala C – esempi**
A2	È in grado di indicare se sta seguendo il discorso.	«J'ai lu vos propositions.» «Orienteering ! YES! :) J'adore ton idée !»
C2	È in grado di collegare con abilità gli interventi a quelli di altri interlocutori, ampliare la portata dell'interazione e orientarla verso una conclusione.	«Concordo com a Jessica quando diz que os iniciantes precisam se conscientizar de que eles possuem uma bagagem linguística e que as línguas (românicas, por exemplo) possuem semelhanças. Por isso, acredito que precisem passar por uma sensibilização, l'éveil aux langues, em um primeiro momento.»

Tabella 5.
Esempi di codifiche attribuite alla scala *Cooperare* (VC).

Atto comunicativo	**Esempi dai forum analizzati**
Offrire/richiedere la collaborazione in un gruppo di lavoro	«J'aimerai beaucoup rejoindre ce groupe de travail qui me semble vivant.» «me gustaría también incluirme en tu grupo de trabajo Mônica y puedo ayudar con la parte de español.»
Esprimere/saper creare empatia in un gruppo di lavoro	«Bonsoir! Muito feliz por fazer parte desse grupo! ;)» «Olá! É um prazer enorme poder participar deste grupo!»
Introdurre opinioni personali, anche divergenti	«Sono d'accordo con te Luam, […] Mais, je voudrais ajouter que c'est MOLTO important (pour moi, at least)….» «Concordo absolutamente! Devo enfatizar também que...»
Scusarsi per l'assenza prolungata dal forum / dal gruppo di lavoro	«Désolé d'avancer de cette manière sans pouvoir vous tenir trop au courant» «Desolée de ne pas avoir été plus participative de ces discussions. »

Negoziare una riunione in modalità sincrona	«Si es posible me gustaría también participar en la reunión vía Skype y aportar lo que más pueda para que podamos desarrollar nuestro trabajo en grupo.» «Boa tarde, Catherine! Você poderia me passar o seu número de usuário do Skype? Nossa reunião será amanhã às 10:00h da manhã, horário de Brasília (Brasil).»

Tabella 6.
Atti comunicativi ricorrenti nell'interazione online asincrona in forum.

Figure

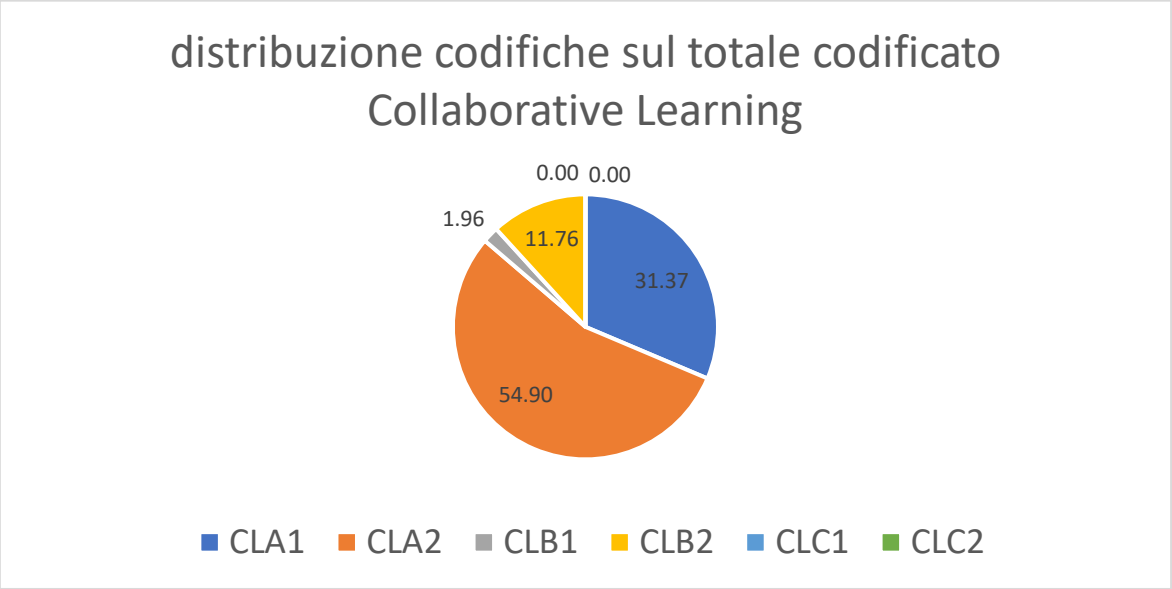


Figura 1.
Distribuzione percentuale codifiche sul totale codificato scala *Collaborative Learning*.

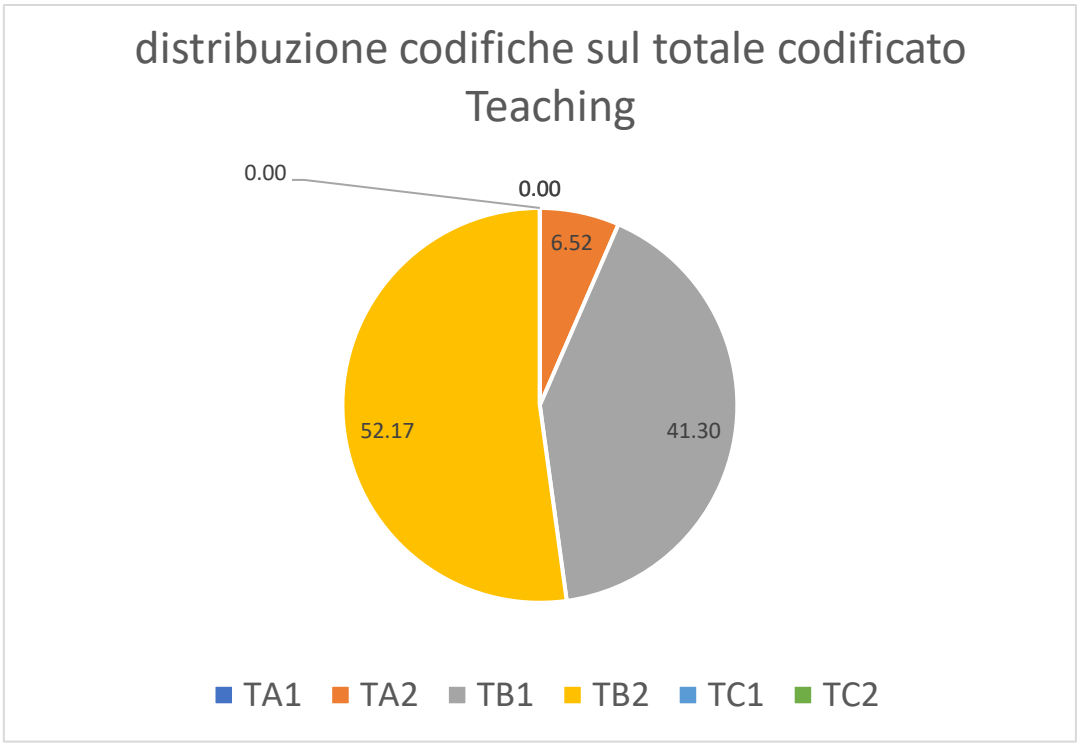


Figura 2.
Distribuzione percentuale codifiche sul totale codificato scala *Teaching*.

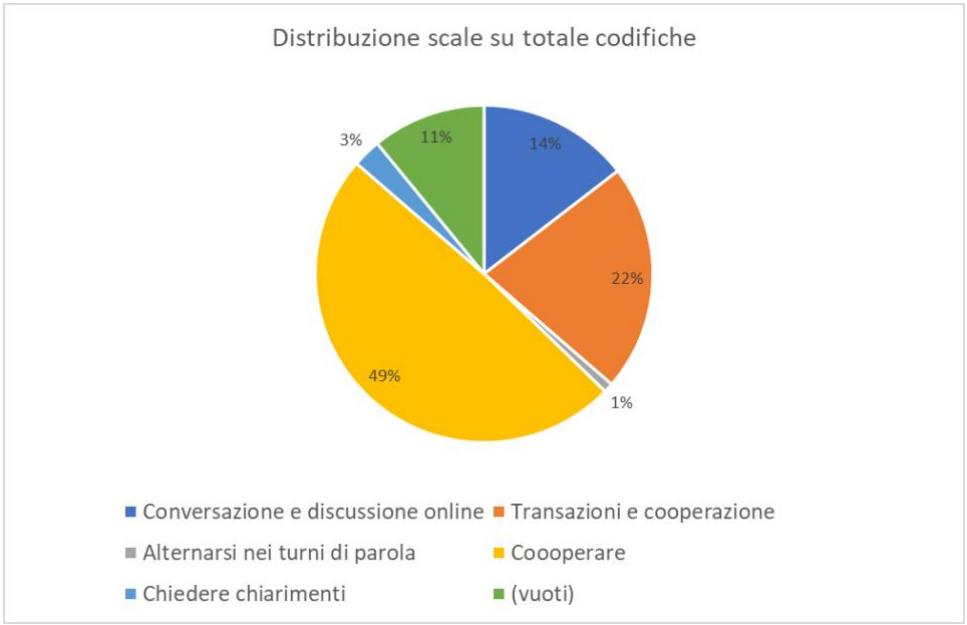


Figura 3.
Distribuzione percentuale delle scale sul totale delle codifiche effettuate.

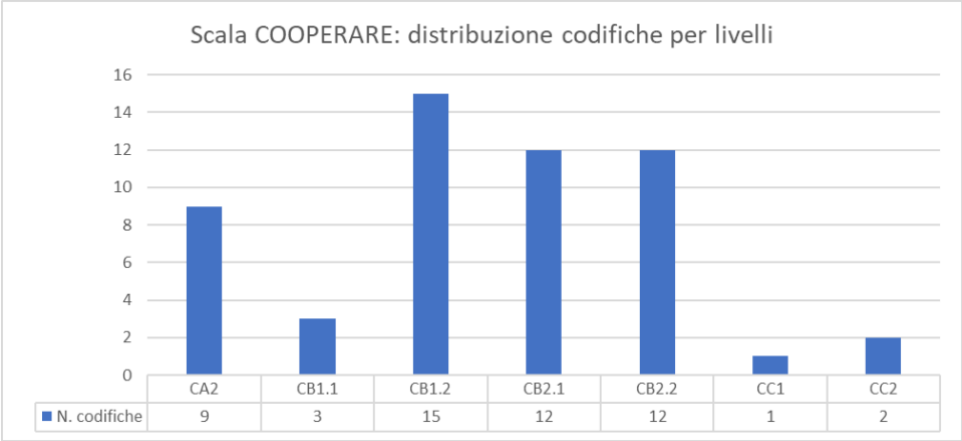


Figura 4.
Distribuzione per livelli delle codifiche relative alla scala *Cooperare*.

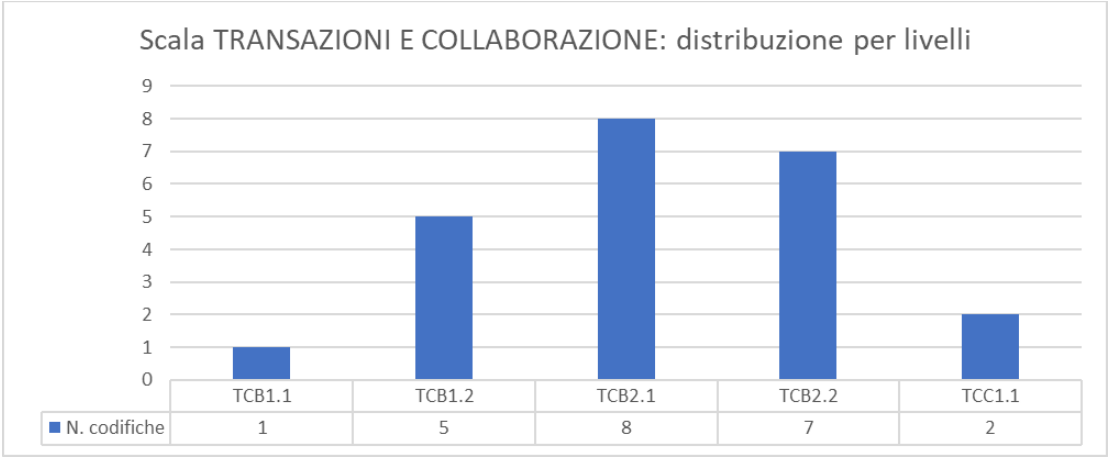


Figura 5.
Distribuzione codifiche per livelli relativi alla scala *Transazioni e collaborazione finalizzati ad uno scopo*.

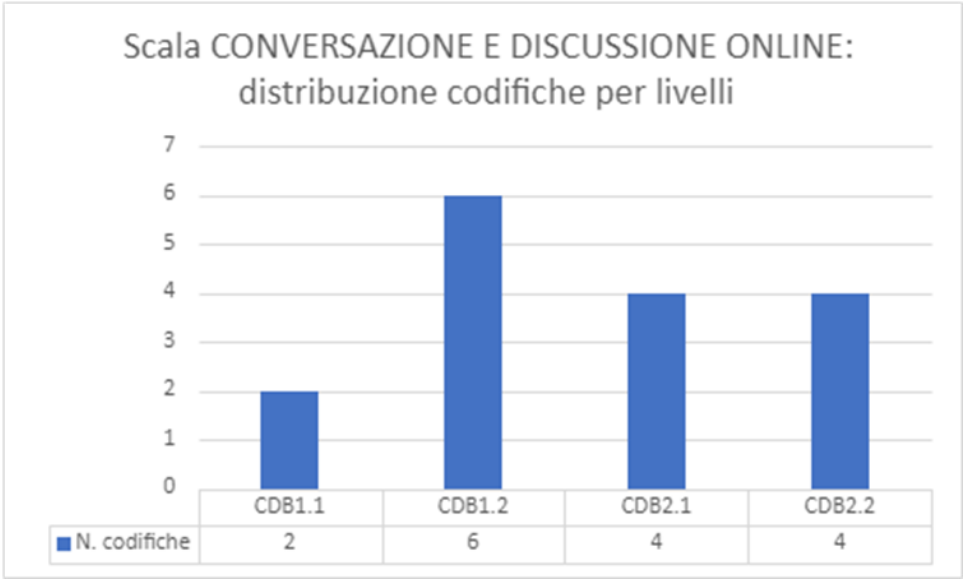


Figura 6.
Distribuzione per livelli delle codifiche relative alla scala *Conversazione e discussione online*.

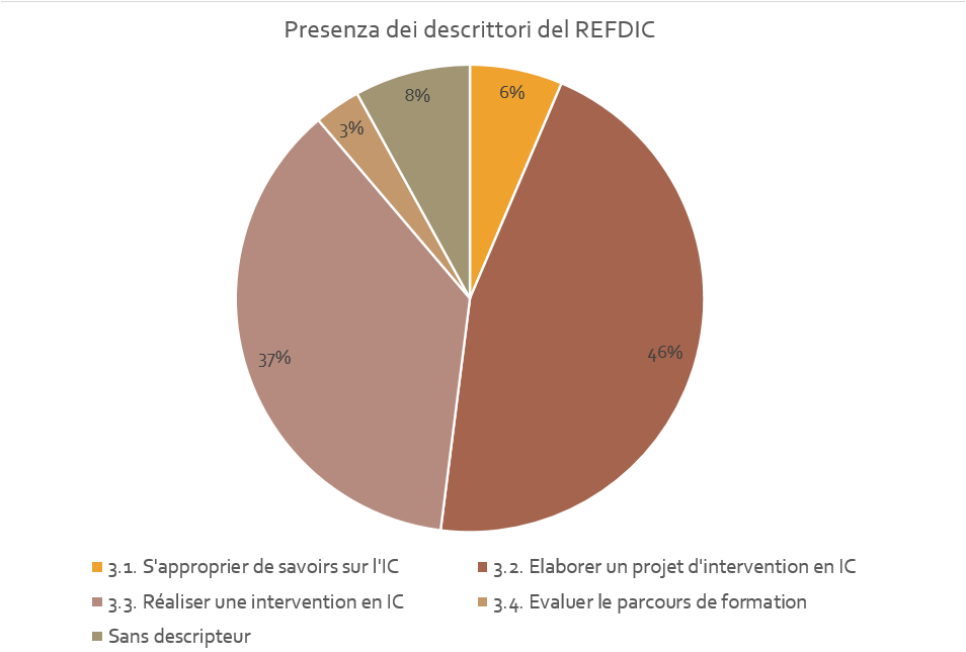


Figura 7.
Distribuzione percentuale delle scale sul totale delle codifiche effettuate.

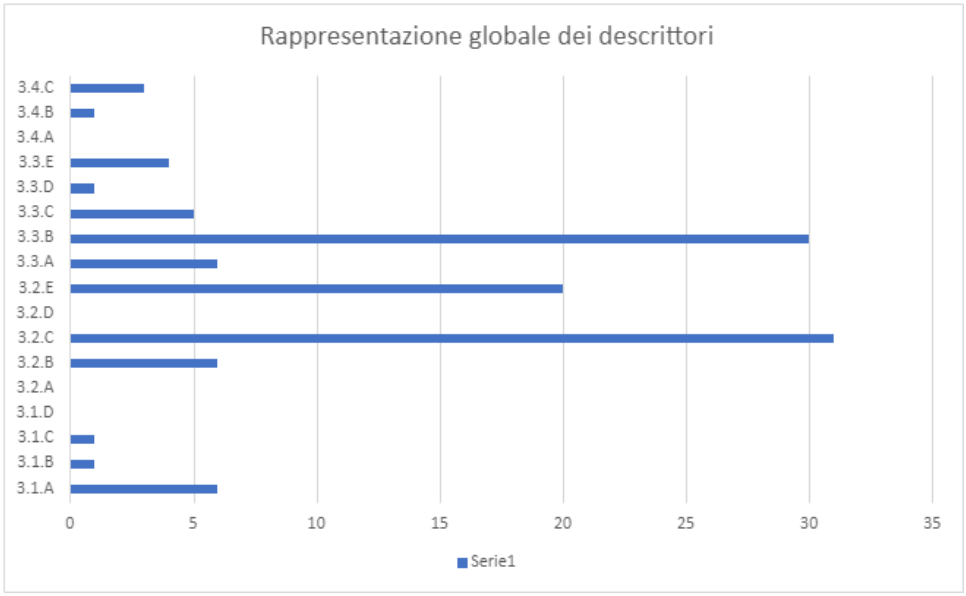


Figura 8.
Rappresentazione globale dei descrittori sul totale delle codifiche effettuate.

Esempi

(1)
Segmento 1
«J'ai lu vos propositions»

Segmento 2
«Reste à voir ce qu'en pense les autres»

Segmento 3
«Ma proposition / Pourquoi le choisir?»

Esempio 1.
Segmentazione di un messaggio in unità di analisi.

(2)
Bonjour à toutes et tous! Jessica , adorei a ideia de "Caça ao tesouro", bem como o "Escape Game", adaptados à Intercompréhension. Talvez nós professores possamos criar esse suporte (outil) ou, por que não, criá-lo juntamente com os estudantes?

Esempio 2.
Esempio di attribuzione della codifica CDB2.2 del *VC.*

(3)
Très intéressantes vos propositions. Je pensais à des textes de différentes époques. Par exemple, des versions du roman de Renart en ancien français et en français moderne. N'y a-t-il pas intercompréhension entre ces deux variétés de la langue française ? Nous devons pouvoir trouver différentes versions de la Divina Commedia également. Sinon, l'idée des planches de BD me parait très pertinente.
Je peux me rendre disponible pour une visioconférence.

Esempio 3.
Esempio di attribuzione della codifica 3.2.E del *REFDIC.*

(4)
Je trouve que le roman de Renart est un très bonne idée pour travailler sur du diachronique, il faudrait voir quel public on pourrait viser et avec quel(s) objectif(s). J'avais personnellement pensé à des fables de la fontaine traduites en langues régionales romanes (chti, occitan, normand, etc.), j'avais aussi pensé à combiner les deux en prenant la version originale de la fable mais elle n'est pas assez ancienne pour être aussi intéressante que le roman de Renart.

Esempio 4.
Esempio di attribuzione della codifica 3.2.E del *REFDIC.*

(5)

Bonjour, Excusez nous, mais dans le cadre de notre cours universitaire nous avons déjà du commencer cette tâche. Nous avons pour consigne de créer une séquence pedégogique et non une activité afin de vous aider à résoudre ce problème d'intercompréhension. Pour cela, nous avons déjà fais le plan de notre séquence avec les activités à faire (via des outils auteurs, et un extrait du DELF A2 junior).

Nous vous mettons notre lien google doc à disposition afin que vous puissiez regarder ce que nous avons fais et nous faire des commentaires. En espérant pouvoir tout de même répondre à votre demande et nepas vous décevoir,

Esempio 5.
Esempio di attrito nell'interazione online.

(6)

Bonjour T., Je te remercie de m'avoir répondue. Je crois que cette expérience Miriadi montre en effet les limites d'une plateforme où seul le distantiel prédomine. En effet, C. et moi n'avons pas pu nous insérer dans votre trio pour décider quoi que ce soit avec vous ni même échanger sur un sujet qui aurait pu nous être commun. Le forum ne fonctionnait pas et nous n'avions pas d'autre moyen de vous joindre. Les délais de réponse sont tels qu'un manque de réactivité entrave les réalisations. Comme je te l'ai dit, j'ai attendu 2 semaines pour savoir si quelqu'un était partant pour travailler sur l'intercompréhension dans le cadre du DELF junior A2. Je constate que votre projet de la fac de Grenoble est "enchâssé" dans celui de Miriadi. Vous êtes trois dans la même fac et vous avez l'occasion de vous voir et communiquer pour vous organiser. Clarisse et moi sommes étudiantes à distance dans le cadre du CLA. Bien que je n'aie participé à rien, je me permets toutefois un commentaire par rapport à votre proposition de plan. C'est juste un conseil de prof qui enseigne le DELF A2 depuis 23 ans.

Esempio 6.
Esempio di attrito nell'interazione online.