

Lend

lingua e nuova didattica

N°5 DICEMBRE 2022 - ANNO LI

Numero speciale

L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione

a cura di Paolo Della Putta e Enrico Serena

Periodico in collaborazione con

British Council
Institut Français
Consejería de Educación de la Embajada de España
Goethe-Institut

N°5 DICEMBRE 2022 - ANNO LI

Numero speciale

L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione

a cura di Paolo Della Putta e Enrico Serena

LEND - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

The British Council cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of LEND that involve more than immediately professional issues.

L'Institut français Italia - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue LEND. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista LEND en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das Goethe-Institut Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift LEND eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

LEND

lingua e nuova didattica
Periodico di linguistica applicata
e di glottodidattica a cura di
Lingua e Nuova Didattica - LEND
in collaborazione con:
British Council,
Institut Français,
Consejería de Educación de la
Embajada de España
e Goethe Institut
Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987
ISSN 1121-5291

direttore responsabile
Elsa Del Col
delcol.elsa@gmail.com

redazione
Elettra Mineni
e.mineni@libero.it

a cura di
Paolo Della Putta e Enrico Serena

I contributi di questo numero speciale sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo affidato a studiosi esterni o interni al comitato scientifico della rivista.

Direzione editoriale e redazione
c/o Studio Calabiana
viale Stelvio 18 - 20159 Milano
tel. 022553090
info@calabiana.it
Progetto grafico
Studio Calabiana Milano
www.calabiana.it

LEND

Sede Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
fax +39 065894077

<http://www.lend.it/>
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>
lend@lend.it

P.I. 01076021003
C.F. 02552650588

In questo numero
la pubblicità è dello 0%
Le opinioni espresse negli articoli firmati
non rispecchiano necessariamente
quelle della redazione.
Gli editoriali presentano le opinioni della
redazione o della sua maggioranza.

ABBONAMENTO E
ISCRIZIONE ANNUA
35,00 Euro
20,00 Euro per gli studenti del TFA e
docenti precari

Per abbonamenti e iscrizioni rivolgersi
ai gruppi locali, alla segreteria nazionale
o sul sito [https://www.lend.it/eu/](https://www.lend.it/eu/iscrizione)
[iscrizione](https://www.lend.it/eu/iscrizione)

Garanzia di riservatezza
Lend e Studio Calabiana dichiarano che
i dati personali saranno trattati ai sensi
del Dlgs 196/2003. Incaricata per LEND
del trattamento dati è Silvia Minardi
alla quale si potrà chiedere, in ogni
momento, la modifica o la cancellazione.

NORME PER I COLLABORATORI

- I contributi vanno inviati a: lend@lend.it e e.mineni@libero.it
- I contributi devono essere accompagnati dai dati personali (indirizzo, numero di telefono, indirizzo di posta elettronica) e professionali (qualifica, sede di lavoro) dell'autore.
- L'autore deve indicare in una frase di una ventina di parole come vuole essere presentato sulla rivista e, se lo ritiene, può indicare il proprio indirizzo di posta elettronica.
- I contributi di autori italiani devono essere redatti in italiano.
- I contributi devono essere introdotti da un breve sommario di 50-100 parole, divisi in paragrafi ed essere corredati da sottotitoli. La lunghezza massima è di 25.000 caratteri, spazi inclusi.
- I contributi devono essere inediti. All'autore può essere richiesto di apportare integrazioni o correzioni. I contributi vengono sottoposti a editing in preparazione per la stampa.
- I criteri di valutazione adottati per la pubblicazione sono: tematica rilevante per l'insegnamento linguistico, chiara finalizzazione del discorso, riferimento alle basi teorico-metodologiche, possibilità di ricaduta sulla pratica didattica, opportunità di riflessione per gli insegnanti, leggibilità.
- Fotografie o immagini devono essere chiare, indicare la fonte e devono essere corredate da didascalie. Il rimando all'immagine deve essere indicato nel testo specificando il punto in cui va inserito.
- Volumi e articoli da riviste, citati nel testo, devono essere riportati in bibliografia. Le bibliografie devono essere complete di tutti i dati.

Sommario

6 **Introduzione**

Paolo Della Putta e Enrico Serena

14 **La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo**

Monica Barni e Massimo Vedovelli

27 **Approcci plurali e formazione degli insegnanti**

Elisabetta Bonvino

38 **Innovare la didattica con la formazione.** **Il *Discussion Study* per promuovere pratiche inclusive nella didattica della scrittura a scuola**

Stefania Ferrari e Greta Zanoni

53 **"Xinfu resta ancora in silenzio...".** **Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione**

Paolo Della Putta e Silvia Sordella

69 **Il sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva:** **un'analisi linguistica delle auto - ed etero - rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione**

Michele Daloiso e Andrea Ghirarduzzi

84 **La *Teacher Cognition* nel comportamento correttivo interazionale.** **Dati da un'insegnante madrelingua inglese in una scuola primaria bilingue**

Roberta Grassi

101 **Domande e risposte nella lezione di italiano L2**

Pierangela Diadori

122 **Le dimensioni linguistiche delle discipline nelle percezioni e nelle pratiche dei docenti CLIL**

Silvia Minardi

138 **Lo sguardo degli insegnanti sulla riflessione metalinguistica degli alunni.**

Risultati da laboratori di educazione linguistica "plurale"

Cecilia Andorno

159 **Teachers' beliefs about Cross-linguistic mediation tasks: an empirical study within the Framework of the METLA project**

Franziska Gerwers, Phyllisienne Gauci, Silvia Melo-Pfeifer e Maria Stathopoulou

L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione

Introduzione

Paolo Della Putta

Università di Torino

Enrico Serena

Technische Universität Dresden

I contributi raccolti in questo numero speciale di Lend indagano, da diverse prospettive e con diversi obiettivi, la figura dell'insegnante di lingue in ambito italiano e internazionale. Si tratta di una figura a cui è stata attribuita, nel recente dibattito glottodidattico, una crescente attenzione sia empirica che speculativa (Krumm 2007; Serena 2019; Griffith 2021).

Nell'ultimo sessantennio, come è noto, i paradigmi e i modelli di riferimento delle scienze dell'educazione linguistica sono mutati notevolmente: l'iniziale centralità epistemologica del concetto di metodo e la conseguente necessità di comprovarne l'efficacia pedagogica (Ross 2009) hanno ceduto il passo, sulla scia degli importanti avanzamenti delle scienze cognitive e antropologiche, alla considerazione del ruolo delle dinamiche interattive, della cognizione e delle agentività di apprendenti e docenti nel dare forma ed esito all'insegnamento (Torresan 2022:cap.1). Tale scarto osservativo ha via via assegnato maggior rilievo ai processi pedagogici rispetto ai prodotti, lasciando così spazio allo studio osservativo dell'attività di classe e subordinando a esso l'indagine delle competenze raggiunte dai discenti (cfr. Spada 2019).

A partire dalla seconda metà degli anni settanta del secolo scorso iniziano così a essere stilati vari protocolli osservativi della glottodidassi, impiegati dai ricercatori per analizzare le ricadute del comportamento e delle scelte operative degli insegnanti sull'apprendimento (Spada e Froehlich 1995); contestualmente, si sviluppano interessi analitici verso le convinzioni e gli atteggiamenti dei docenti e verso le loro teorie ingenuie sull'insegnamento, formulate sulla base di una tensione dialettica fra le esperienze pregresse di apprendimento degli stessi insegnanti, le loro pratiche pedagogiche, le convinzioni sulla lingua e sulle modalità della sua acquisizione (Ur 2019). Tali teorie, in precedenza considerate semplici "devianze metodologiche", hanno assunto un peso

epistemologico significativo e sono entrate a pieno diritto nel dibattito scientifico¹: con il tempo è stata infatti data maggiore attenzione all'influenza sul processo glottodidattico della *teachers' cognition*, termine ombrello che nella ricerca anglosassone racchiude costrutti quali la percezione, l'atteggiamento e le convinzioni dei docenti. Sul finire degli anni novanta, gli aspetti non direttamente osservabili dell'insegnamento (Borg 2006, 2012) sono entrati, così, a far parte dell'agenda di ricerca delle discipline che si occupano di educazione linguistica². In anni più recenti, infine, gli studi sull'insegnante di lingue hanno anche iniziato a considerare con più interesse il ruolo del processo formativo e dell'istruzione professionalizzante: sono, queste, variabili che possono influenzare concretamente la prassi didattica di ogni docente (Mariani 2013; Kunter *et al.* 2013).

Partendo da queste considerazioni, il presente numero speciale ruota attorno a tre ambiti tematici, tra loro strettamente interrelati: la formazione, la cognizione e l'azione. Nel primo ambito si inseriscono questioni inerenti ai processi di formazione, aggiornamento e professionalizzazione dei docenti di lingue, cronologicamente precedenti o anche contestuali all'attività didattica. Il secondo ambito è invece quello relativo alla cognizione degli insegnanti e alla possibile relazione tra percezioni, atteggiamenti e convinzioni da una parte e scelte operative dall'altra. Il terzo comprende infine questioni relative all'agire didattico in concrete situazioni pedagogiche e, in particolare, nella gestione dell'interazione in classe. Dal momento che buona parte degli articoli raccolti affronta aspetti trasversali ai tre ambiti tematici, si è scelto di non suddividere il volume in tre sezioni distinte, ma di ordinare i contributi su un *continuum* che va da articoli di taglio teorico e speculativo sulla formazione a studi empirici nei quali le diverse variabili oggetto di attenzione dialogano e interagiscono.

Il volume si apre con due *position paper* che affrontano alcune questioni centrali nella formazione dei docenti di lingue in ambito italiano e internazionale.

Il primo, a firma di Monica Barni e Massimo Vedovelli, si focalizza sulla formazione dei docenti in Italia, considerata da un duplice punto di osservazione: da un lato quello internazionale, rappresentato dalle politiche linguistiche europee in materia di plurilinguismo; dall'altro quello nazionale, rappresentato dall'idea di Educazione linguistica democratica propugnata da De Mauro (2018). Mettendo al centro la dialettica fra monolinguisma e multi-/plurilinguismo e optando decisamente per quest'ultimo come strumento necessario per favorire l'integrazione, la coesione sociale e il dialogo tra i popoli, i documenti europei dell'ultimo ventennio hanno dato un contributo decisivo all'elaborazione di una nuova visione dell'educazione linguistica, che a propria volta ha portato a un inevitabile ripensamento degli obiettivi della formazione iniziale e

¹ Gli studi sulle teorie ingenuie condotti in ambito glottodidattico presentano significativi punti di contatto con la *folk linguistics* (Niedzielski, Preston 1999) e altri filoni di ricerca di impianto sociolinguistico (per es. la *Spracheinstellungsforschung*; cfr. Cuonzo, Studler 2014) che hanno come proprio oggetto di attenzione le percezioni e gli atteggiamenti di parlanti non specialisti/e rispetto a fenomeni linguistici (a proposito di aspetti inerenti l'acquisizione di lingue seconde si vedano, in particolare, Pasquale 2011 e Pasquale, Preston 2013). La collocazione dell'insegnante di lingue sul continuum profani/esperti a cui spesso si fa riferimento nell'ambito della *folk linguistics* presenta tuttavia alcuni elementi di criticità (cfr. Santipolo 2012:316).

² Accanto alla *Teacher Cognition Research* anglosassone ci sembra importante menzionare la ricerca sulle "teorie soggettive" (ted. subjektive Theorien), sviluppatasi in tempi più recenti in ambito germanofono (Caspari 2003, 2014, 2016). Alla base di questo filone di studi è la nozione di "teoria soggettiva", proveniente dalla psicologia cognitiva e vicina a nozioni come 'teoria ingenua', 'teoria implicita', Alltags-theorie (lett. 'teoria di tutti i giorni'). Le teorie soggettive – di docenti, ma anche di discenti – sono caratterizzate secondo Dann (1994; citato in Grotjahn 1998, 34-35) dalla presenza dei seguenti tratti: a) sono rappresentazioni mentali relativamente stabili nel tempo; b) possono essere sia esplicite che implicite – ci si riferisce qui al grado di consapevolezza del soggetto che le formula – e possono riguardare sia lo stesso soggetto che il mondo esterno; c) presentano, come le teorie scientifiche, una struttura argomentativa che porta il soggetto a identificare rapporti di causa-effetto e a generare nuovi saperi. Come è stato sottolineato (cfr. Serena 2019, 515), si tratta di questioni che rappresentano un terreno ancora in buona parte inesplorato per la ricerca glottodidattica italiana.

dell'aggiornamento continuo dei docenti. Questa visione presenta significativi punti di contatto con i principi dell'Educazione linguistica democratica formalizzati nelle Dieci Tesi GISCEL (Loiero, Lugarini 2019), che, a partire dall'osservazione della pluralità dell'identità linguistica italiana e da una critica alla pedagogia tradizionale improntata a un rigido monolinguisimo, sottolineano l'importanza della valorizzazione del retroterra linguistico degli allievi e dello sviluppo in senso lato delle loro abilità semiotiche, suggerendo, come i documenti europei, la necessità di nuovi e diversi percorsi di formazione per gli insegnanti. Barni e Vedovelli sottolineano tuttavia che le Dieci Tesi non hanno prodotto, come è noto, l'impatto desiderato sul mondo della scuola e che, di conseguenza, la formazione dei docenti di lingua è rimasta ancorata a una visione monolingue, normativa e letteraria dell'educazione linguistica. Se da un lato gli studi sulle competenze raggiunte dagli studenti italiani restituisce l'immagine di un paese segnato da profonde disuguaglianze tra soggetti, tra tipi di scuola, tra nord e sud, tra scuole di uno stesso territorio, tra ragazzi e ragazze, tra italiani e immigrati, tra strati sociali e tra cicli scolastici, dall'altro le "politiche occasionali, non strutturali e non consistenti nel tempo" adottate in Italia nell'ultimo ventennio – il riferimento è qui ai diversi percorsi di formazione degli insegnanti introdotti e cancellati dalle tante riforme della scuola approvate dai governi che si sono succeduti – hanno portato a una continua modifica dei percorsi di formazione dei docenti, realizzata senza un'analisi strutturata (peraltro difficile da svolgere a causa della breve esistenza in vita delle varie riforme) dell'impatto prodotto da ciascun percorso sulla scuola, sugli insegnanti e sugli studenti, oltre che sulle università. L'auspicio finale formulato dagli autori è che, riflettendo sulle proposte provenienti dalle istituzioni comunitarie, si possa recuperare l'occasione fino a oggi perduta, anche costruendo un dialogo con i percorsi di formazione dei docenti in altri Paesi europei.

Nel secondo *position paper*, Elisabetta Bonvino, partendo da premesse analoghe a quelle di Barni e Vedovelli, mette in luce le competenze richieste ai docenti per insegnare le lingue in un'ottica plurale. Dopo un'introduzione sul concetto di approccio plurale a partire dalla definizione fornita dal CARAP (Candelier 2007) e una ricognizione sui singoli approcci plurali e sui loro obiettivi, l'autrice passa a discutere alcune questioni relative al profilo di docente che approcci plurali richiedono e ai contesti di insegnamento/apprendimento nei quali tali approcci potrebbero trovare la loro migliore applicazione. A giudizio dell'autrice gli approcci plurali possono essere impiegati in tutti contesti e da tutte le figure di insegnanti, non solo di lingue moderne (si veda per esempio la proposta di utilizzo dell'intercomprensione da parte di insegnanti di lingue classiche) e non solo di lingue, dal momento che essi *«favoriscono l'impiego di un input ricco e vario, aiutano a riflettere sulla complessità del linguaggio della disciplina insegnata e permettono di interagire con i repertori presenti nella classe, in un'ottica vera di integrazione»*. Bonvino si sofferma infine sulle competenze richieste agli insegnanti per un proficuo impiego di una didattica plurale, raggruppate in tre dimensioni – una linguistica, una didattica e una etica – a propria volta articolate in ulteriori sotto-competenze. A partire dalla constatazione che gli interventi volti ad attuare una didattica plurale sono, in Italia, ancora molto isolati avendo spesso un carattere progettuale, una diffusione poco sistematica nei diversi segmenti dei percorsi educativi, uno scarso radicamento a livello istituzionale e uno scarso riconoscimento sociale, l'autrice conclude formulando l'auspicio che gli approcci plurali vengano inseriti, attraverso i canali isti-

tuzionali, nei percorsi di formazione rivolti ai docenti.

Dopo i *position paper* di Barni e Vedovelli e Bonvino, il numero monografico propone otto ricerche che, presentando dati empirici o *case study*, continuano la riflessione sulla figura dell'insegnante.

Il primo studio è a firma di Stefania Ferrari e Greta Zanoni, che esaminano le possibilità applicative del *discussion study* alla formazione dei docenti. Nel caso particolare riportato dalle due autrici, gli insegnanti coinvolti prendono parte a un più ampio percorso di aggiornamento professionale chiamato *Osservare l'interlingua*, che favorisce l'attuazione di pratiche pedagogiche inclusive mirate al miglioramento della competenza scrittoria di allievi della scuola primaria o secondaria di primo grado. *Osservare l'interlingua* prevede che il gruppo classe lavori coralmemente alla disamina critica dell'efficacia comunicativa di un testo scritto, concertandone le eventuali modifiche: un compito di scrittura diventa, così, oggetto di discussione del gruppo classe. Proprio alla gestione della discussione a classe intera è dedicato il *discussion study*, una pratica formativa incentrata su un processo collaborativo di osservazione e discussione degli scambi discorsivi avvenuti a lezione. I docenti coinvolti stringono un patto di reciproco aiuto e riflettono insieme su come sono state gestite le discussioni di classe per poterle, insieme, migliorare. Ferrari e Zanoni riportano l'esperienza di un gruppo di insegnanti e formatori che ha abbracciato la pratica del *discussion study* per migliorare la gestione delle discussioni di classe nate dalla lettura dei testi redatti dagli studenti. Questo percorso formativo, articolato in tre macro momenti operativi, ha dato esiti positivi sulla gestione della comunicazione in classe: il docente le cui prassi sono state osservate e commentate ha migliorato la gestione dello spazio classe, la distribuzione del tempo di parola fra allievi e insegnante e le strategie di conduzione della discussione in classe, decentrandosi e assumendo un ruolo maggiormente inclusivo a favore sia degli studenti meno partecipativi sia dei discenti non italofoni.

Lo studio di Paolo Della Putta e Silvia Sordella si focalizza sull'esperienza educativa e didattica di un gruppo di partecipanti a *Italiano L2 a scuola*, progetto finalizzato a coniugare il percorso formativo degli studenti universitari di lingue con i bisogni educativi delle scuole torinesi rispetto al primo inserimento in classe di allievi neo arrivati (Della Putta, Sordella 2022). Attraverso l'analisi di ventisei diari di bordo, redatti a cadenza settimanale dai partecipanti, gli autori tematizzano le difficoltà più comunemente incontrate dai docenti in formazione nell'attuazione dei principi didattici che ispirano il progetto. Cinque sono, in particolare, gli aspetti sui quali viene posto l'accento: 1) conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento; 2) conoscenza degli studenti, delle loro necessità e motivazioni; 3) conoscenza di tecniche e procedure didattiche; 4) conoscenza di modalità relazionali appropriate fra apprendenti e docente; 5) conoscenza di modalità di valutazione dei progressi dei discenti. Per quanto riguarda il primo aspetto, si registrano, nella maggior parte dei casi, dubbi dei partecipanti relativi a questioni di adeguatezza varietistica piuttosto che di correttezza grammaticale. Per quanto riguarda invece la conoscenza dei bisogni degli apprendenti, vengono segnalati problemi legati alla scelta di attività percepite dai destinatari come poco interessanti, così come di strutture linguistiche non adeguate al livello di competenza. A proposito della conoscenza di tecniche e procedure didattiche si nota, in particolare, la tendenza diffusa dei partecipanti a rendere i *task* comunicativi proposti

più simili ad attività tradizionali riconducibili al modello “Presentazione, Pratica e Produzione”. Sul piano delle relazioni interpersonali, le difficoltà che emergono possono essere ricondotte da un lato a generici problemi relazionali ed emotivi, dall’altro ad atteggiamenti di chiusura da parte degli alunni nei confronti dei “compiti di realtà” proposti. Per quanto riguarda infine gli aspetti relativi alla valutazione, con il passare del tempo – e probabilmente per effetto del percorso seguito – si notano nei partecipanti progressi nella capacità di osservazione dell’interlingua, che si concretizzano in un atteggiamento positivo nei confronti delle produzioni dei discenti.

Il contributo di Michele Daloiso e di Andrea Ghirarduzzi analizza un corpus di diari di apprendimento compilati nell’arco di cinque mesi dai partecipanti a un percorso di formazione finalizzato al conseguimento della certificazione CEEdAL dell’Università di Parma. L’idea di fondo, esplicitata dagli autori, è che «*una visione globale di queste narrazioni [...] possa servire come spunto di riflessione per chi si occupa di educazione linguistica*» sia come ricercatore/ricercatrice che come insegnante. Nello studio, che si colloca nell’ambito della *Teacher Cognition Research*, vengono prese in esame, in prospettiva longitudinale, le scelte lessicali compiute da 20 educatori linguistici per riferirsi a sé stessi, agli apprendenti con bisogni linguistici speciali, ai genitori degli apprendenti, nonché ai contesti educativi che gli stessi educatori considerano “ideali”. L’aspetto più interessante dell’analisi riguarda il fatto che nella percezione e rappresentazione degli allievi con BiLS appare minoritaria la prospettiva deficitaria, mentre prevale la volontà di costruire un’immagine ‘in positivo’ degli apprendenti da parte dei docenti. Allo stesso tempo però, sottolineano gli autori, si può anche notare la tendenza a una descrizione “monolitica” – cioè poco interessata a indagare gli elementi di variabilità interindividuale – dell’apprendente con BiLS.

Al centro del contributo di Roberta Grassi vi è l’analisi qualitativa del concreto agire di un’insegnante nativa di inglese durante una lezione in una scuola primaria bilingue. L’articolo si sofferma, in particolare, sul comportamento correttivo della docente nell’interazione orale con due alunni, mettendo in luce come tale comportamento sia guidato da una certa attenzione per alcune delle principali variabili descritte in letteratura, ossia il tipo di attività svolta in classe e le caratteristiche dell’apprendente. Nelle conclusioni, l’autrice sottolinea come l’analisi del comportamento di un’insegnante in una concreta situazione didattica possa rivelarsi un utile strumento per lo studio della *Teacher cognition* perché può contribuire a far emergere convinzioni inespresse o inconsapevoli che non risulterebbero da indagini più dirette. Grassi illustra inoltre i possibili vantaggi – sia dalla prospettiva della ricerca che da quella della formazione didattica – di una triangolazione a posteriori con l’insegnante, da svolgere attraverso l’impiego di metodologie introspettive (per esempio lo *stimulated recall*); tale triangolazione potrebbe infatti contribuire a rendere l’insegnante consapevole di alcuni “aspetti irriflessi del suo agire” attraverso un percorso di formazione che l’autrice chiama “acquisizionale” e “*task based*” perché “rispettos[o] del punto di sviluppo della competenza metodologica della docente” e perché progettato *a posteriori*, cioè a partire da una concreta situazione didattica. Una simile triangolazione potrebbe del resto rivelarsi molto utile anche per verificare o falsificare le ipotesi di ricerca formulate a partire dall’osservazione del comportamento dell’insegnante.

All’operato di insegnanti di lingue in concrete situazioni didattiche è dedicato anche

il contributo di Pierangela Diadori, basato su un'analisi quantitativa e qualitativa di videoregistrazioni di lezioni e ispirato ai principi metodologici della *CA-for-SLA*. L'articolo si concentra, in particolare, sull'analisi – linguistica e pragmatica – di domande e risposte realizzate durante l'interazione in classi di italiano L2 e durante interviste a studentesse e studenti stranieri dell'Università per stranieri di Siena. Soffermandosi su alcune sequenze di interazioni in classe tratte dal corpus CLODIS, Diadori mette in luce le tipologie di domande più frequenti nel corpus, ossia le domande di esibizione, quelle referenziali e quelle multiple verticali e orizzontali. L'analisi mostra, inoltre, che la maggior parte delle domande del corpus provengono dagli insegnanti e che molto più rare sono quelle nate spontaneamente dagli studenti. Riflettere su tali fenomeni interazionali, sovente disarmonici e non paritari all'interno della classe, può essere un momento formativo importante per gli insegnanti di lingue che potrebbero, da questo *training*, avere maggiore contezza dell'importanza dell'interazione nel contesto formativo in cui agiscono.

Lo studio di Silvia Minardi indaga le pratiche didattiche dei docenti CLIL di fisica e le mette utilmente in relazione con le convinzioni e con i percorsi formativi di quattro insegnanti presi in considerazione. In Italia, i docenti di discipline non linguistiche possono decidere di insegnare la loro materia in una lingua straniera a patto che siano in possesso di determinati requisiti e che abbiano portato a termine un percorso formativo *ad hoc*. Nella prima parte del suo articolo, Minardi ricapitola il complesso iter legislativo che ha definito il profilo dei docenti CLIL del nostro Paese, mostrando come, nell'arco di soli quattro anni (2010-2014), le competenze linguistiche e metodologiche loro richieste siano state drasticamente ridimensionate. Nella seconda parte del contributo, l'autrice prende in esame le prassi pedagogiche e le convinzioni dei quattro insegnanti CLIL di fisica che hanno accettato di partecipare allo studio; i dati provengono da osservazioni di classe e da interviste e sono interpretati tramite la *Legitimation Code Theory*, un quadro di analisi utile a far emergere le convinzioni e i principi psicocognitivi che modellano le pratiche sociali. Vengono così indagate nello specifico le risorse linguistiche presenti nello "spazio multilingue" della lezione disciplinare, le loro prassi di mobilitazione messe in atto dai docenti e le funzioni linguistico-cognitive che prevalgono nel discorso didattico e accademico delle lezioni osservate. I risultati mettono in luce una generale mancata consapevolezza del ruolo che la lingua ha nella costruzione di apprendimenti significativi, e di come questo ruolo possa essere potenziato a lezione; inoltre, l'autrice mette in luce la più generica necessità di migliorare la competenza dei docenti nella lingua straniera in cui attuano il CLIL, così come di favorire una reale loro cooperazione con i docenti di educazione di lingua, che potrebbero utilmente consigliare e aiutare i docenti CLIL nella gestione e nell'implementazione delle lezioni.

Nel suo contributo, Cecilia Andorno esamina gli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti rispetto al potenziale didattico dell'educazione linguistica plurale sulla scorta di una sperimentazione di *éveil aux langues*, condotta in scuole torinesi a partire dal 2015 e finalizzata a stimolare la capacità degli alunni di riflettere sul linguaggio attraverso la scoperta induttiva di alcuni meccanismi regolativi di singole lingue. Nello studio vengono analizzate le risposte aperte fornite dai docenti in una griglia di valutazione delle attività svolte dai loro studenti. Tali risposte sono state elicitate a partire dal modello dei tre saperi descritto dal Quadro Comune per gli Approcci Plurali, con l'obiettivo di verificare, nei termini dei diversi obiettivi descritti dallo stesso documento, quali comportamenti degli alunni durante lo svolgimento delle attività hanno suscitato l'inter-

se dei docenti. Dall'analisi linguistica delle risposte emerge un atteggiamento di apertura nei confronti delle potenzialità didattiche ed educative delle attività di riflessione metalinguistica plurilingue, un «*bagaglio di competenze e sensibilità sul piano educativo più che adeguato per cogliere le opportunità cognitive di forme di educazione linguistica plurale*», ma anche il mancato possesso di competenze (meta)linguistiche e di risorse didattiche che permettano ai docenti di progettare in modo adeguato percorsi didattici finalizzati all'applicazione concreta dei principi di una didattica plurilingue. A parere dell'autrice, tali difficoltà possono essere messe in relazione da un lato con l'abitudine, tipica della scuola italiana, a una riflessione linguistica *singolare*, cioè volta a considerare ogni lingua come oggetto di insegnamento a sé stante, dall'altro con l'approccio deduttivo e non esplorativo che parimenti caratterizza l'insegnamento scolastico della grammatica.

Chiude il numero lo studio di Franziska Gerwers, Phyllisienne Vassallo Gauci, Sílvia Melo-Pfeifer e Maria Stathopoulou, che analizza le convinzioni di un gruppo di insegnanti di lingue su alcune attività di mediazione linguistica realizzate nell'ambito del progetto METLA (*Mediation in Teaching, Learning and Assessment*). I docenti partecipanti alla ricerca di Gerwers e colleghe sono stati chiamati a valutare nel loro contenuto, nella loro efficacia e nell'impostazione grafica alcune attività di mediazione nate in seno a METLA. I risultati mostrano che gli insegnanti prendono in considerazione, nel valutare la bontà delle proposte, elementi quali le ricadute sull'atmosfera di classe, l'efficacia nello stimolare la cooperazione fra gli studenti, l'adattabilità a diversi pubblici educativi, l'autenticità e la verosimiglianza delle situazioni pedagogiche create e la possibilità di mettere in gioco i repertori plurilingui e pluriculturali degli apprendenti.

Se da un lato le reazioni degli insegnanti inducono a pensare a una certa disponibilità da parte loro a impiegare le attività proposte nella pratica didattica, dall'altro lato rimangono vari punti di perplessità verso i suggerimenti del progetto METLA, fra cui, su tutte, quella inerente all'uso, durante la lezione di lingua, dei repertori plurilingui degli allievi. Come sottolineato dalle autrici, gli insegnanti intravedono l'importanza emotiva e cognitiva di attivare i repertori linguistici degli allievi durante le lezioni ma, in questo, paiono essere bloccati da due elementi di difficoltà: un generale "*monolingual mindset*", che tende a centrare il focus della lezione solo verso la lingua oggetto di apprendimento e una generale difficoltà operativa a integrare nelle loro prassi attività di mediazione linguistica simili a quelle incontrate durante la partecipazione allo studio qui riassunto. Le autrici concludono mettendo in luce la necessità di indagare più a fondo il "*monolingual mindset*" di cui si riferiva poco sopra perché sembra essere l'ostacolo più complesso da superare nella attuazione di una glottodidattica che sia realmente plurilingue.

Nel licenziare questo numero speciale, vorremmo estendere in primo luogo un sentito ringraziamento all'associazione *LEND – lingua e nuova didattica* e alla rivista che ne è espressione per aver accolto la nostra proposta. A Elettra Mineni va un ringraziamento particolare per aver lavorato al nostro fianco durante il processo di redazione del volume. In secondo luogo vorremmo ringraziare gli autori e le autrici, che hanno contribuito al nostro progetto con articoli di grande qualità e profondità argomentativa. Infine, vorremmo ringraziare i revisori anonimi che hanno aiutato curatori e autori a migliorare la solidità dell'intero lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Borg S., 2006, *Teacher cognition and teacher education: research and practice*, Continuum, London.
- Borg S., 2012, "Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Ananysis", in Barnard R., Burns A. (eds), *Researching Language Teacher Cognition and Practice*, International Case Studies, Multilingual Matters, Bristol, pp. 11-29.
- Candelier M. et al. (ed.), 2007, *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, CELV- Conseil de l'Europe, Graz.
- Caspari D., 2003, *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*, Narr, Tübingen.
- Caspari D., 2014, "Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013)", *Fremdsprachen lehren und lernen*, 32(1), pp. 20-35.
- Caspari D., 2016, "Fremdsprachenlehren als Beruf", in Burwitz-Melzer E., Mehlhorn G., Riemer C., Bausch R., Krumm H.J. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, pp. 205-311.
- Cuonz C., Studler R. (eds.), 2014, *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, Stauffenburg, Tübingen.
- Della Putta P., Sordella S., 2022, *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, ETS, Pisa.
- De Mauro T., 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Griffith C., 2021, first view article, "What about the teacher?", *Language Teaching*, pp.1-13.
- Grotjahn R., 1998, "Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven", *Fremdsprachen lehren und lernen*, 27, pp. 33-59.
- Kunter M., et al., 2013, „Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development“, *Journal of Educational Psychology*, 105, pp. 805-820.
- Loiero S., Lugarini E. (eds.), 2019, *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Cesati, Firenze.
- Mariani L. 2013, "Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto", *Babylonia*, 1, pp. 70-74.
- Niedzielski D., Preston N., 1999, *Folk Linguistics*, de Gruyter, Berlin.
- Pasquale M., 2011, "Folk Beliefs About Second Language Learning and Teaching", in Wilton S., Stegu M. (eds.), *Applied Folk Linguistics*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, pp. 88-99.
- Pasquale M, Preston D., 2013, "The Folk Linguistics of Language Teaching and Learning", in Drozdial-Szelest, K., Pawlak, M. (eds.), *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, Springer, Berlin, pp. 163-74.
- Ross S., 2009, "Program evaluation", in Long M., Doughty C. (eds.), *The handbook of language teaching*, Blackwell Publishing, Bristol.
- Serena E. 2019, "Introduzione alla sezione monografica", *ELLE*, 8, pp. 513-523.
- Spada N., 2019, "Classroom observational research", in Schwieter J., Benati A. (eds.), *The Cambridge handbook of language learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 186-205.
- Spada N., Fröhlich M., 1995, *COLT. Communicative orientation of language teaching observation scheme*, National Center of English Language Teaching and Research, Sidney.
- Torresan P., 2022, *Un alfabeto di 73 lettere*, Pearson, Milano.
- Ur P., 2019, "Theory and practice in language teacher education", *Language Teaching*, 52, pp. 450-459.

La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo

*Monica Barni e Massimo Vedovelli*¹

Università per Stranieri di Siena

1. Obiettivi

Il presente contributo si focalizza sul rapporto fra i quadri teorici elaborati dopo la ‘svolta semiotica e linguistica’ del Novecento sulla natura delle lingue e sulla stratificazione linguistica delle comunità da un lato, e le politiche linguistiche messe in atto a livello comunitario e entro il sistema italiano della formazione dei docenti dall’altro. Le motivazioni a ritrovare i nessi fra tali dimensioni e a indagarne la natura e la consistenza sono alimentate dalla consapevolezza della necessità di erigere i quadri delle metodologie didattico-linguistiche, quelli della formazione dei docenti e le strategie di gestione e sviluppo linguistico delle società su fondamenti scientificamente solidi. La necessità di indagare tale relazione non è certo nuova, ma si iscrive entro la linea segnata in modo magistrale, come suo solito, da Tullio De Mauro, nella prolusione al XLIV congresso della Società di Linguistica Italiana sulla Linguistica Educativa (Viterbo, 27-29 settembre 2010; De Mauro 2013): tutta la storia della ricerca linguistica, ovvero della riflessione sulla natura del linguaggio, della lingua e delle lingue, si è intrecciata con le ragioni della dimensione linguistico-educativa, anche nei momenti e negli studiosi apparentemente meno interessati a tale legame. Sia che le ragioni della formazione linguistica abbiano indotto alle riflessioni teoretiche – indicando problemi e campi di ricerca – sia che abbiano richiesto indicazioni alla teoria linguistica per delineare strategie di intervento formativo: in ogni caso, i modelli teoretici del funzionamento del

¹ Nel presente contributo, pur essendo frutto di una riflessione comune, possono essere attribuiti a Monica Barni i parr. 2 e 4 e a Massimo Vedovelli i parr. 1 e 3; le conclusioni sono di entrambi gli autori.

linguaggio verbale e più in generale della facoltà simbolica sono stati i necessari riferimenti per le scelte effettuate e per le concrete prassi linguistico-educative. Un terreno che è sia di mediazione fra tali due dimensioni, sia di ricaduta delle esigenze di entrambe è costituito dalle linee della formazione dei docenti.

I quadri della formazione dei docenti sono il luogo dove la teoresi viene applicata attraverso le forme della normalizzazione ideologica (la visione politica dello sviluppo sociale) e, insieme, sono il luogo dove sperimentare nuove forme di processi didattici funzionali all'idea di società e di suo sviluppo. I quadri teoretici di riferimento, pertanto, vengono valutati e assunti nella misura in cui riescono ad assolvere alla funzione di garantire la trasmissione di una norma (come sistema ideologico di valori da conservare in funzione della conservazione dell'identità sociale) e, insieme, di promuovere l'innovazione formativa in rapporto alle sempre nuove dinamiche e sollecitazioni che dalla società pervengono all'istituzione scolastica.

Uno dei temi centrali coinvolgente i piani della teoria, della politica linguistica, della formazione dei docenti e degli allievi è costituito dalla dialettica fra monolinguisimo e plurilinguisimo, fra due visioni profondamente differenti delle condizioni normali delle reti di scambio sociale e della struttura istituzionale.

Su tale tema concentriamo la nostra analisi, ritenendolo quello che più caratterizza il farsi delle politiche linguistiche nazionali e sovranazionali (europee comunitarie) negli ultimi decenni, cioè in quelli che hanno concretizzato, a partire dal secondo dopoguerra, la nascita di quadri di riferimento politici, valoriali, formativi condivisi fra i cittadini europei. L'idea di uno stato-nazione garantito da una lingua condivisa – una e unica – è stata necessariamente sottoposta a revisione critica nel momento in cui la nuova Europa di condivisione operativa di valori si è dovuta confrontare con la compresenza di più lingue, ognuna con uguali diritti in termini di valori simbolici intrinseci, d'uso e ideali. Tale critica si colloca al punto di frizione fra i saussuriani 'spirito di campanile' e 'forza di interscambio', ovvero fra la lingua nazionale e la coesistenza della pluralità linguistica come risultante della coesistenza di più Stati e dei loro rispettivi idiomi nei nuovi assetti politici comunitari.

Ancor più, però, la riflessione sul plurilinguisimo come necessario quadro di riferimento per l'azione politica e formativa è derivata dai cambiamenti sociali che hanno attraversato in modo crescente e massiccio, ancora una volta soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, i vari Stati europei in seguito ai movimenti migratori: prima dai Paesi meridionali verso quelli del nord, poi dal resto del mondo verso tutti i Paesi europei, anche quelli – come l'Italia – tradizionalmente solo di emigrazione. Da tale processo è risultata l'attuale situazione di profonda diversificazione linguistica dei Paesi europei, che ora vedono la presenza di un numero di lingue ben superiore a quello abitualmente caratterizzante la situazione precedente².

Contiguità, contatto e condivisione degli idiomi nelle istituzioni comunitarie; diversificazione interna anche come conseguenza dei nuovi flussi immigratori: la dialettica fra monolinguisimo e plurilinguisimo ha imposto scelte alla politica comunitaria che si sono concretizzate nei progetti europei di ambito linguistico che, dagli anni Settanta in

² Per una ricognizione sull'Europa plurilingue v. De Mauro (2014).

poi, hanno avuto come esito i documenti di riferimento che oggi sono di fatto condivisi a livello comunitario e che costituiscono comunque punti di riferimento anche a livello extraeuropeo.

Quali sono le fonti teoretiche per la risposta plurilingue alle esigenze di gestione di tale situazione?

A tale domanda e alle conseguenze che ne derivano sulla formazione dei docenti di lingua in Italia cerca di rispondere il presente contributo.

2. Le indicazioni europee per la promozione del plurilinguismo in contesto educativo in movimento

Proprio nel campo della formazione dei docenti di lingue, come sottolinea, fra gli altri, Dendrinou (2018), si giocherà la più grande sfida che l'Europa si trova di fronte nel campo dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione delle competenze linguistiche. Negli ultimi 20 anni le indicazioni su tali materie contenute nei documenti europei di politica linguistica hanno posto al centro la dialettica fra monolinguisma e multi-/plurilinguismo, optando per quest'ultimo e considerando obiettivi dell'educazione linguistica l'apprezzamento della ricchezza linguistica che caratterizza il continente e la promozione del multi-/plurilinguismo, per la facilitazione dell'integrazione e il mantenimento della coesione sociale e per l'inserimento nel mondo dello studio e del lavoro. Il raggiungimento di questi obiettivi presuppone necessariamente un nuovo paradigma formativo per chi si troverà a insegnare le lingue nelle scuole e nell'educazione degli adulti nei decenni a venire.

È superfluo ricordare il ruolo centrale che l'Unione Europea attribuisce alle lingue, ruolo che emerge già dai suoi atti costitutivi. L'art. 3 del Trattato sull'Unione europea (TUE) afferma che l'Unione "rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica" e l'articolo 165, paragrafo 2, del trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) individua come promotore di tale obiettivo il mondo dell'educazione "in particolare mediante l'insegnamento e la diffusione delle lingue degli Stati membri". Tale centralità è rimasta inalterata negli anni, anche se, pur interpretando costantemente il mantenimento della diversità linguistica intrinseca ai paesi europei una risorsa, si è passati dagli anni 2000 ad oggi da una esaltazione dei vantaggi a livello sociale e culturale per favorire l'apertura, il dialogo, la tolleranza, la coesione, a una maggiore attenzione a finalità più strumentali e utilitaristiche: la competenza in più lingue rappresenta la componente essenziale perché ogni cittadino possa muoversi nel mondo moderno e nel mercato del lavoro (Council of the European Union, 2011).

La sfida verso il multi-/plurilinguismo in campo educativo si definisce in modo più netto a partire dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, d'ora in poi *Quadro*, (Council of Europe, 2001), in particolare nella prima parte del volume in cui vengono definiti il quadro teorico entro cui si iscrive la scelta su cui poggia il testo e, conseguentemente, l'approccio adottato per l'insegnamento e la valutazione delle competenze linguistiche. Nel documento si contrappongono due visioni: si definisce *multilinguismo* la conoscenza a livello individuale e la compresenza a livello sociale di più lingue, una accanto a un'altra, mentre con *plurilinguismo* si intende rappresentare «la condizione che vede nell'individuo e nella società interagire in piani diversi modalità

espressive differenti» (Vedovelli 2010:44). Il plurilinguismo si riferisce quindi a un utente che possiede un repertorio, implementabile nel corso della vita e quindi dinamico, di risorse semiotiche differenziate (lingue, varietà, linguaggi) ed è in grado di utilizzarle a seconda dei contesti e degli interlocutori per costruire e co-costruire il senso.

Sofferamoci sull'impatto che una visione del genere può produrre sull'insegnamento delle lingue: la centralità del plurilinguismo, come scelta teorica e come obiettivo da raggiungere, porta già nella prima versione del *Quadro* a evidenziare che: *«il compito dell'educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la 'padronanza' in una due o anche lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del 'parlante nativo ideale'. Al contrario, l'obiettivo è sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche»* (p. 5).

Il valore fondante e centrale del plurilinguismo per l'educazione linguistica viene ripreso e ulteriormente ampliato nella seconda versione del *Quadro*, il *Volume Complementare* (2018), d'ora in poi *Quadro_VC*, in cui viene altresì aggiornata e arricchita la parte relativa all'abilità di mediazione – già presente nella prima versione, ma priva di descrittori –, abilità considerata centrale nei processi di comprensione e costruzione del senso e che attraverso le diverse lingue e linguaggi a disposizione permette a ciascun apprendente di ampliare il proprio repertorio e di muoversi in uno spazio linguistico articolato. Come sottolinea Enrica Piccardo (autrice insieme a Brian North della sezione relativa alla mediazione e ai suoi descrittori nel *Quadro_VC*), la mediazione: *«embraces a complex and dynamic vision of language construction with a focus on linguistic and cultural repertoires of individuals seen as agents that are constantly changing in relation to all their experiences and interactions with other agents within changing contexts. These individuals are constantly mediating: to (co-)construct meaning, to enable communication beyond linguistic and cultural barriers, to make sense of a text. They are mediating across languages as well as within languages, as plurilingualism recognizes variation of languages in a fractal configuration»* (Piccardo 2019:194).

La condizione per il plurilinguismo consiste quindi nella capacità da parte di ciascun apprendente di mettere in atto l'abilità di mediazione a livello ricettivo, produttivo e interattivo. Le scale di descrittori contenute nel *Quadro_VC* presentano la descrizione dell'abilità di mediazione e delle strategie per attuarla sia a livello intralinguistico (la mediazione come abilità necessaria per la co-costruzione del senso e come parte fondamentale di ogni apprendimento e in particolare dell'apprendimento di ogni lingua – *Quadro_VC*, p. 35), e interlinguistica (la mediazione come abilità che permette la comprensione plurilingue, la costruzione e l'uso di un repertorio plurilingue). Siamo di fronte a descrittori che, come sottolinea Piccardo (2019:197): *«broaden the scope of language teaching and learning to embrace a more dynamic and transformative view of languaging and plurilanguaging have the potential to foster the necessary attitude change called for by plurilingualism»*.

In sintesi, si presenta nella parte teorica delle due versioni del *Quadro* una visione dell'apprendimento, insegnamento e valutazione linguistici basata sui seguenti assi fondativi di tipo teorico:

- a) Il *Quadro* considera il plurilinguismo come tratto caratteristico delle società europee (ieri e oggi) e il monolitismo linguistico (De Mauro 2007) non presente nella realtà (né ieri né oggi).

-
- b) Il *Quadro* considera il plurilinguismo come obiettivo dell'attività didattica e come condizione 'normale' del cittadino europeo ai fini della integrazione, della coesione sociale, dello studio, del lavoro.
- c) Il *Quadro* definisce la competenza linguistico-comunicativa come capacità di muoversi in uno spazio linguistico dinamico che comprende anche i repertori di partenza degli studenti e di conseguenza destruttura l'ideale 'parlante nativo' come concetto teorico e come obiettivo per l'apprendimento. Ricordiamo che il concetto di 'parlante nativo', che tuttora costituisce il target di riferimento per i tradizionali processi di insegnamento, viene messo in discussione sul piano teorico già nel 1983, quando Ferguson aveva affermato: «*Linguists ... have long given a special place to the native speaker as the only true and reliable source of language data ... much of the world's verbal communication takes place by means of languages which are not the users' mother tongue, but their second, third or nth language, acquired one way or another and used when appropriate. This kind of language use merits the attention of linguists as much as do the more traditional objects of their research ... the whole mystique of native speaker and mother tongue should preferably be quietly dropped from the linguists' set of professional myths about language*» (Ferguson 1983, p. vii, ma v. anche De Mauro 2007). A maggior ragione l'allontanamento dal paradigma del 'parlante nativo' deve interessare l'educazione linguistica e quindi sia l'insegnamento sia la valutazione della competenza linguistico-comunicativa, come Davies ripetutamente sottolinea (Davies 1991; 2003; 2008; 2013).
- d) Infine, il *Quadro*, rifiutando il paradigma monolinguisco e l'attenzione esclusiva alle lingue storico-naturali che ha dominato l'educazione, riconosce le varie semiotiche al centro non solo dell'educazione linguistica, ma anche di ogni materia di studio (De Mauro 2007).

Come sottolineano Beacco *et al.* (2011:23), «*la prospettiva plurilingue trae da ciò alcune conseguenze che si riflettono in quella che potrebbe essere una "rivoluzione copernicana" nell'insegnamento delle lingue: pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire*».

In conseguenza di questo, e anche alla luce delle contingenze sociali che stavano trasformando il contesto scolastico in un ambiente in cui lingue e culture diverse sempre più si ponevano in contatto ed era ineludibile una riflessione sulle possibilità di gestione di questa diversità, parallelamente e a partire dal *Quadro*, da parte delle istituzioni europee si è sviluppata una serie di analisi e proposte politiche e applicative che intendono sostenere e operativamente promuovere il plurilinguismo in contesto educativo. Pur non essendo adottata nei documenti politici delle istituzioni europee la diversa visione di multi- e plurilinguismo che invece è definita nel *Quadro* (Dendrinos 2018:26), il riferimento al valore della diversità linguistica e al multilinguismo come ricchezza che porta benefici educativi, cognitivi, sociali, interculturali, professionali ed economici è costante. La lettura della "Council Recommendation of 22 May 2019 on a *Comprehensive approach to the teaching and learning of language*" fa emergere vari temi già presenti nel *Quadro*, come la trasversalità della lingua e delle lingue nei processi di apprendimento (di ogni disciplina), la valorizzazione e l'incoraggiamento all'uso di repertori linguistici multipli, anche quelli derivanti da apprendimento informale, e il

ruolo dell'abilità di mediazione, e perfino l'utilizzo del portfolio linguistico, documento in cui la descrizione di tutte le esperienze di lingua trova spazio. Per rispondere alla "rivoluzione copernicana" nell'educazione, si sottolinea l'importanza della formazione iniziale e un aggiornamento continuo non solo per i docenti di lingue, ma anche per docenti di materie non linguistiche al fine di promuovere la consapevolezza dell'importanza delle lingue nei processi di apprendimento e della diversità linguistica.

Se l'importanza della considerazione e promozione di repertori multipli anche in contesto educativo è presente nei documenti di politica linguistica, i temi della diversità linguistica e dell'educazione plurilingue sono in maniera esplicita centrali nei vari documenti operativi commissionati dalla Commissione a esperti del settore. Precursori di questo approccio all'insegnamento sono i lavori di Beacco e Byram (2007) e poi Beacco *et alii* (2011), in cui, rivolgendosi a tutti gli attori dell'insegnamento delle lingue straniere o della lingua di scolarizzazione, si evidenzia che «*lo squilibrio che si manifesta nell'attuazione delle indicazioni del QCER riguarda innanzitutto l'educazione plurilingue e interculturale che costituisce una delle finalità fondamentali che il QCER si propone e come questa sia raramente presa in considerazione nei curricoli in modo esplicito e conseguente, mentre invece potrebbe creare l'opportunità di rendere più efficace l'insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più vulnerabili oltre che alla coesione sociale*». Sulla stessa scia si pone la proposta a cura di Candelier (Council of Europe, 2012) che si occupa di «*approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente **più** (= più di una) varietà linguistiche e culturali*» (p. 5) [grassetto nel testo originale], come l'approccio interculturale, la didattica integrata delle lingue, l'intercomprensione tra lingue affini, e l'*éveil aux langues* o movimento del *Language Awareness* (Hawkins 1984; 1999).

Ancor più di recente la Commissione Europea ha promosso consultazioni di esperti che hanno prodotto report come, ad esempio, uno del 2017 che, già dal titolo (*Rethinking language education and linguistic diversity in schools*), invita a ripensare i concetti chiave dell'insegnamento: la *literacy*, considerata come un continuum fra una molteplicità di lingue, o il *language mixing*, non più visto come un qualcosa da sanzionare, ma come normale condizione della costruzione del senso, la lingua madre e il suo ruolo accanto alle altre lingue e linguaggi, e, conseguentemente il parlante nativo, non più considerato come obiettivo finale di apprendimento (p. 9).

Questa visione della lingua/delle lingue sul piano teorico e applicativo non è frutto esclusivo della riflessione a livello europeo, ma emerge anche in altri contesti. Citiamo solo i lavori di García e Wei (2014), Otheguy, García e Reid (2015), García e Otheguy (2019) per un'educazione plurilingue che valorizzi l'identità linguistica degli studenti, e il recentissimo *Manifesto* che propone l'adozione nell'insegnamento linguistico di una prospettiva che «*recognize and support students' dynamic languages and ways of knowing*» (García *et al.* 2021:16).

Da tutti questi studi emerge il rischio di una carenza di formazione e di esperienza dei docenti nelle scuole in Europa e oltre su questi temi. La portata e complessità di questo nuovo approccio all'educazione linguistica sono evidenti (European Commission, 2016:33; 2017a; 2017b) e si portano dietro la necessità di un ripensamento della formazione iniziale e dell'aggiornamento continuo dei docenti, almeno di quelli di lin-

gue, per renderli in grado di costruire la loro azione di educazione linguistica intorno a concetti come la centralità delle lingue e delle loro varietà, dei linguaggi, e più generale delle semiotiche, a considerare il plurilinguismo come una risorsa su cui costruire, a partire dal retroterra linguistico degli studenti, a considerare la competenza linguistico-comunicativa come capacità di movimento in uno spazio semiotico e linguistico composito.

3. Nuova visione dell'educazione linguistica, che non è tanto nuova: le Dieci Tesi Gisel per l'educazione linguistica democratica

L'impianto europeo fin qui evidenziato trova antecedenti proprio in Italia, e in particolare nelle posizioni della "educazione linguistica democratica" propugnata da Tullio De Mauro e formalizzata nelle *Dieci Tesi Gisel* per l'educazione linguistica democratica (Gisel, 1975). Non è per nazionalismo che rivendichiamo un primato italiano sulla questione testimoniato almeno a partire dalle riflessioni di Graziadio Isaia Ascoli nel Proemio all'Archivio Glottologico Italiano (1872), ma solo perché l'Italia è stata e continua ad essere un laboratorio esemplare per le dinamiche linguistiche, per i modelli della loro descrizione e per la loro gestione in contesto formativo. L'Italia ha uno storico plurilinguismo che la porta a essere il primo Paese europeo per indice di diversità linguistica di Greenberg, l'11° Paese per numero di immigrati stranieri; il 4° per percentuale sul numero totale di immigrati. Vecchie e nuove forme di contatto fra idiomi caratterizzano il volto linguistico nazionale. Per dare conto di tale condizione sono stati elaborati vari modelli teorici, di natura sociolinguistica come quello di "repertorio" o attenti alle dinamiche linguistiche e generalmente semiotiche della condizione individuale e collettiva, come quello dello "spazio linguistico e culturale" elaborato da De Mauro (1980).

Proprio fra i modelli di gestione in contesto formativo della pluralità linguistica si stagliano le *Dieci Tesi Gisel*, che hanno un carattere rivoluzionario, di spartiacque fra momenti e modi di fare scuola sulle tematiche linguistiche e generalmente simboliche. Si tratta di un documento 'di linea', di politica linguistica, che segna prospettive strategiche di azione raccogliendo le esperienze e il sentire di tanti docenti, e rielaborandoli in una proposta generale.

Pur essendo state scritte a distanza di diversi decenni, in contesti anche storico-sociali oltre che sociolinguistici diversi, le *Dieci Tesi* e i documenti europei hanno un comune progetto di politica linguistica.

Quali sono le dimensioni del problema 'lingua' affrontato dalle *Dieci Tesi*? Innanzitutto, una teorica: la consapevolezza demauriana della pluralità stratificata della realtà simbolica, la dimensione aperta, vaga e insieme regolata, formale della lingua. Senza questo aggancio a un modello teoretico di semiosi si rischia di non cogliere la portata della proposta delle *Dieci Tesi*. Poi, c'è una consapevolezza storico-linguistica: l'identità linguistica italiana è intrinsecamente plurale perché plurale è la sua storia e la sua storia linguistica.

Le *Dieci Tesi* si pongono il problema di come gestire questa pluralità linguistica che dalla società entra nella scuola; il punto di partenza è la constatazione del fallimen-

to dell'azione scolastica improntata al rifiuto di riconoscere il pluralismo linguistico nazionale e di gestirlo positivamente. La prospettiva postunitaria di G.I. Ascoli è stata ignorata o comunque disattesa dalla scuola dello stato italiano, con rare e luminose eccezioni (tra queste, Giuseppe Lombardo Radice); ha prevalso invece una prospettiva monolingvistica, impregnata dell'ideologia che lega stato-nazione-lingua, e che vede nell'unità della lingua la condizione di possibilità per la nazione coincidente con lo stato. In questa visione, i patrimoni linguistici identitari originari devono essere lasciati fuori della porta della scuola, combattuti se vi entrano. I risultati sono noti: livelli storicamente altissimi di analfabetismo; livelli altissimi anche oggi di analfabetismo funzionale e di ritorno; punti di crisi nelle dinamiche linguistiche che impedivano la partecipazione consapevole e attiva alla vita democratica. Il monolinguisma non livellava su un'unica lingua, ma uccideva le lingue di origine della maggior parte dei cittadini, e in più impediva di conquistare gli strumenti per capire e dire nel rapporto sociale, nell'agorà.

Nel testo delle *Dieci Tesi* è profonda la critica alla pedagogia linguistica tradizionale, dove questo aggettivo ha per significato "monolingvistica", riduzionisticamente limitata all'italiano, divergente dunque dalla storia e dalle derive sociolinguistiche contemporanee. Una pedagogia inefficace, parziale, inutile, addirittura nociva.

Nella decima tesi emerge la questione centrale: che cosa si deve intendere per 'buona competenza linguistica'? Quale modello di competenza deve avere la scuola? Le *Dieci Tesi* contrappongono un modello lineare e verticale a uno pluridimensionale. Il primo è quello che vede nel raggiungimento di una unica e 'più alta' norma l'unico e vero obiettivo della formazione; il secondo vede nella capacità di muoversi entro una vasta gamma di varietà e di lingue il vero senso dell'azione formativa. Per le *Dieci Tesi* il punto di riferimento è lo sviluppo della funzionalità comunicativa: ovvero, il dominio di un vasto spazio linguistico, la capacità di scelta dei mezzi linguistici di volta in volta adeguati al compito, all'interlocutore, al contesto, agli obiettivi della comunicazione. In questa visione si riuniscono le scienze del linguaggio del Novecento, dalla linguistica teorica alla semiotica, alla linguistica applicata, alla sociolinguistica, alla linguistica educativa.

Per le *Dieci Tesi* l'educazione linguistica è plurale: è educazione ai linguaggi e alle lingue; è dominio delle diverse norme; è rispetto per le lingue e per i loro utenti perché è grazie ai sistemi simbolici, ai linguaggi e alle lingue che possiamo costruire la nostra identità, relazionarci con gli altri, combattere contro l'inesprimibile alla ricerca del senso. Il logos impronta tutta la vita individuale e collettiva, e la scuola è il soggetto che deve fornire gli strumenti per vivere il logos. L'azione della scuola non può essere, allora, che mirata allo sviluppo del plurilinguismo: di linguaggi, lingue, idiomi.

4. Educazione linguistica e formazione degli insegnanti

Come abbiamo visto, un'educazione linguistica mirata allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli studenti è al centro delle *Dieci Tesi*, a partire dalla valorizzazione dei repertori plurilingui di cui ciascuno studente è portatore, anche se riferibile a uno spazio linguistico nazionale, considerato l'intrinseco plurilinguismo dello spazio linguistico italiano.

E sempre le stesse *Dieci Tesi* suggeriscono la necessità di un nuovo curriculum per gli insegnanti, che implichi «un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione» al fine di formare docenti in modo «adeguato alle esigenze di una società democratica» fornendo loro «competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra ... sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere» (Tesi IX).

Sappiamo che, purtroppo, le Tesi non hanno prodotto l'impatto desiderato sul mondo della scuola (Calò, Colombo 2007:124 ss.) e anzi continuano ad essere oggetto di ingiustificate critiche (si veda per tutti il contributo di Sobrero 2019).

Conseguentemente anche la formazione iniziale e continua dei docenti di lingua, L1 e L2, ha subito lo stesso atteggiamento di indifferenza da parte delle istituzioni preposte ed è rimasta ancorata a una visione tradizionalmente monolingue e prevalentemente letteraria. Solo a partire dalla fine del XX secolo è iniziata una riflessione, ma negli ultimi venti anni non solo non è stata risolta (non si è voluta risolvere) la contrapposizione polarizzata fra le visioni sintetizzabili nelle espressioni “basta sapere per sapere insegnare” vs “occorre sapere e avere strumenti del saper insegnare”, ma è stata continuamente modificata la struttura del percorso formativo. Infatti da una attenzione concentrata sui concorsi di abilitazione basati su conoscenze letterarie più che linguistiche, siamo passati ai corsi biennali delle SSIS – Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (istituite dalla legge 19 novembre 1990, n. 341) – nel periodo fra gli anni accademici 1999-2000 e 2008-2009, che ponevano attenzione, per la prima volta, almeno sulla carta, al ‘sapere’ attraverso un percorso formativo costituito da vari insegnamenti (con relativi esami di profitto), ma anche al ‘saper insegnare’ attraverso laboratori, alcuni comuni a tutti gli indirizzi (trasversali) ed altri caratterizzanti l'indirizzo e/o la classe di abilitazione, e il tirocinio didattico educativo da svolgersi in buona parte nelle istituzioni scolastiche.

Non è questo il luogo per stilare un bilancio sul progetto delle SSIS, che comunque ha avuto il merito di promuovere una riflessione sulla formazione degli insegnanti, anche di lingue, che in vari casi è stata anche ben affrontata e resa operativa (ricordiamo che l'offerta formativa delle SSIS era strutturata dalle singole università in cui erano attivate) e rimandiamo alla, purtroppo, non nutrita bibliografia in merito (come ad esempio Crivellari 2000; Parisini 2010). Dopo 9 tornate, le SSIS sono state sostituite dai TFA, Tirocini formativi attivi, attivati per due cicli annuali nel 2011-2012 e nel 2014-2015. Il TFA, sempre organizzato dalle singole università all'interno dei paletti degli ordinamenti ministeriali, prevedeva oltre a vari insegnamenti disciplinari anche attività di base psicopedagogiche e metodologico-didattiche e 475 ore di tirocinio.

In seguito alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, cosiddetta “La buona scuola”, il TFA è stato abolito e al suo posto è stato istituito il FIT, Formazione Iniziale e Tirocinio. La Legge di bilancio 2019 (art. 1 cc. 792-795 della legge 30 dicembre 2018, n. 145) ha abolito anche il FIT, che peraltro non ha mai nemmeno visto la luce, e si è tornati alla formula dei vecchi concorsi abilitanti, che erano apparsi l'ultima volta nell'a.a. 1999-2000. Nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), fra le varie riforme che riguardano il settore

dell'istruzione, è stata prevista quella del percorso di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria e del loro continuo aggiornamento. Da poco è stato pubblicato il Decreto Legge 36 del 30 aprile 2022, che prevede un'ulteriore revisione del sistema di formazione iniziale e reclutamento del personale docente della scuola secondaria, attraverso un percorso abilitante di formazione iniziale di 60 CFU erogato dalle università al quale si può accedere anche durante la laurea triennale o magistrale, un concorso pubblico nazionale e un periodo di prova di un anno.

È impossibile prevedere quale impatto questa riforma produrrà, non conoscendo come il percorso iniziale sarà organizzato. Esprimiamo dei dubbi sulla possibilità prevista di accedere al percorso durante la laurea triennale e magistrale, cioè quando la formazione è ancora in fase iniziale, e ci preoccupa come i 60 CFU del percorso universitario verranno suddivisi dalle singole università. Nel decreto si indica un percorso *«finalizzato all'acquisizione di elevate competenze linguistiche e digitali, nonché di conoscenze e competenze teoriche e pratiche inerenti allo sviluppo e alla valorizzazione della professione del docente negli ambiti delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento e delle discipline volte a costruire una scuola di qualità e improntata ai principi dell'inclusione e dell'eguaglianza, con particolare attenzione al benessere psicofisico degli allievi con disabilità»*. Il riferimento esplicito alla necessità di incrementare le competenze linguistiche (ammesso che non ci si riferisca solo alla lingua inglese!) e di formare i futuri docenti nelle metodologie e tecniche didattiche potrebbe costituire la premessa per realizzare un grande progetto di formazione all'educazione linguistica e alla svolta plurilingue che anche le istituzioni europee raccomandano.

Ricordiamo che nel caso delle lingue, al problema della formazione insegnanti, si è accompagnata la scarsa rilevanza data all'educazione linguistica, anche in termini sua presenza e consistenza nei percorsi scolastici, producendo così un effetto devastante sulle competenze nelle lingue straniere, le lingue insegnate a scuola, oltre che nella L1. Ricordiamo infatti che l'Italia è tra i paesi europei con l'offerta di lingue straniere più limitata: l'inglese è la lingua prevalentemente, o più precisamente quasi esclusivamente, insegnata a partire dal primo anno della scuola primaria, fatta eccezione di una seconda lingua nelle scuole secondarie superiori di primo grado (Eurydice, 2017) e delle lingue offerte nei licei linguistici o in indirizzi esplicitamente dedicati alle lingue.

L'analisi delle competenze, raggiunte dagli studenti anche in italiano, continua a dipingere il quadro di una scuola nazionale e di un paese segnato da profonde differenze e disuguaglianze nei risultati e nelle condizioni: tra soggetti, tra tipi di scuola, tra nord e sud, tra regioni, tra scuole e sedi di uno stesso territorio, tra ragazzi e ragazze, tra italiani e immigrati di prima e seconda generazione, tra strati sociali, persino (purtroppo) tra la prima fase della scuola e le fasi successive (che diventano via via più insoddisfacenti) (v. i risultati delle indagini PIAAC, PISA, PIRLS e TIMSS).

Le conseguenze della mancanza di una politica strutturata per l'educazione linguistica, tuttora basata su visione monolingue e normativa, è evidente se si analizzano i risultati che sono forniti dalle indagini sulle competenze degli studenti nelle lingue straniere. Precisiamo che i dati che abbiamo a disposizione sulle competenze raggiunte dagli studenti sono pochi. Ricordiamo infatti che l'Italia ha scelto di non partecipare all'*European Survey for Language Competences*, promossa dalla Commissione Europea

e condotta nel 2012, con l'obiettivo di ottenere dati statisticamente significativi e comparabili sulle competenze linguistiche degli studenti di scuola secondaria nelle lingue (inglese, francese, tedesco, italiano e spagnolo) apprese come prima e seconda lingua straniera. I dati a disposizione riguardano solo la lingua inglese valutata attraverso le prove INVALSI somministrate negli anni 2018 e 2019 nel grado 5°, 8° e 12° del percorso scolastico, e sono parziali perché riguardano solo le abilità di ascolto e di lettura (Barni, Minardi 2021). I risultati delle prove INVALSI di inglese (ad es. i dati del 2019), pur nella loro parzialità, mostrano che i problemi vengono da lontano e paradossalmente crescono all'aumentare dei livelli scolastici, così come crescono le differenze tra territori. Se poi confrontiamo le curve dei risultati delle prove di italiano e inglese, sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria, vediamo che sono simili sia per l'italiano che per l'inglese. Le differenze di prestazione sono piccole nella scuola primaria, crescono nella scuola secondaria di primo grado e diventano ancora più significative nella scuola secondaria di secondo grado. Dagli stessi risultati emerge che gli studenti immigrati di prima e seconda generazione superano in inglese i nativi nei gradi scolastici successivi alla scuola primaria. Le cause di questi risultati andrebbero approfondite, anche al di là di quanto già rilevato da Barni, Masillo e Minardi (2022), indagando il peso delle lingue di origine sull'apprendimento di altre lingue (Garraffa, Sorace, Vender 2020).

Sarebbe comunque fondamentale che con l'attuale riforma si invertisse la tendenza che negli ultimi 20 anni ha fatto corrispondere a ogni legislatura una modifica del percorso di formazione iniziale dei docenti, peraltro realizzata senza una analisi strutturata dell'impatto che ciascuna tipologia di percorso ha prodotto sulla scuola, sugli insegnanti e sugli studenti, e anche sulle università e sui loro precorsi formativi, anche a causa della brevissima esistenza in vita di ciascuno di questi percorsi e la conseguente impossibilità di poterne misurare gli effetti.

A fare le spese di questi continui e poco giustificati cambiamenti, sono stati gli aspiranti docenti, costretti a barcamenarsi tra continui mutamenti di prospettiva, e anche gli studenti che da sempre patiscono della scarsa o ondivaga attenzione alla formazione iniziale e continua di chi ha il compito di insegnare loro.

5. Conclusioni

Purtroppo il nuovo e complesso contesto plurilingue, che si è aggiunto a quello tradizionalmente presente in Italia, non è stato affrontato come una sfida per riformulare i principi dell'educazione linguistica democratica, e per riaffermare la centralità e la trasversalità dell'educazione linguistica stessa per la costruzione di una scuola realmente inclusiva. Il sistema scolastico italiano ha risposto adottando politiche occasionali, non strutturali e non consistenti nel tempo, anche nel caso della formazione iniziale dei docenti.

Possiamo affermare che finora abbiamo perso quell'"occasione imperdibile" che l'arrivo dei nostri nuovi concittadini e delle loro lingue ci aveva offerto, *«un'occasione unica per definire gli obiettivi fondamentali di una politica linguistica che promuova la conoscenza delle lingue straniere e che, di conseguenza, affrontando il punto critico centrale del livello di alfabetizzazione della nostra società, ne promuova il generale sviluppo linguistico-comunicativo e culturale (e sia consentito anche economico-produttivo)»*

(Vedovelli 2010:44-45) e per ripensare in modo sistematico alla formazione dei docenti raccogliendo la sfida che il plurilinguismo nella realtà già presente nelle classi aveva offerto.

Auspichiamo che, muovendoci in una prospettiva comunitaria e riflettendo sulle proposte che istituzioni europee stanno avanzando, proposte che, come abbiamo visto, hanno molti punti in contatto con i modelli di descrizione delle dinamiche linguistiche e della loro gestione in contesto formativo già presenti in Italia, potremo recuperare l'occasione ad oggi perduta, anche costruendo un dialogo con i processi di formazione degli insegnanti con quelli di altri Paesi europei.

Bibliografia

- Barni M., Minardi S., 2021, "La prova INVALSI per Inglese. Prima parte: criteri per la costruzione della prova", *lend*, L, 4, pp. 7-21.
- Barni M., Masillo P., Minardi S., 2022, "Le prove invalsi per la lingua inglese sotto la lente di ingrandimento", *lend*, LI, 1, pp. 8-37.
- Beacco et alii, 2011, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, versione italiana 2016, consultabile al link <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.
- Beacco J.C., Byram M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, consultabile al link <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Calò R., Colombo A., 2007, *Le Dieci Tesi e ... gli insegnanti: un'indagine*, in GISCEL, a cura di, *Educa zione linguistica democratica. A trent'anni dalla Dieci Tesi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 124-138.
- Commissione Europea, 2017, *Eurydice in breve - Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, consultabile al link <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-ae9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-it/format-PDF>.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, versione in italiano consultabile al link <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Council of Europe, 2012, *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.
- Council of the European Union, 2011, *Council conclusions on language competences to enhance mobility* consultabile al link <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e2c1625-ec72-4f93-a6b7-a259677a8e0d>.
- Crivellari C, 2000, "Le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario", *Il Mestiere di Storico - Annale SISSCO*, consultabile al link <https://www.sissco.it/articoli/annale-i2000-1053/le-scuole-di-specializzazione-per-linsegnamento-superiore-1066/le-scuole-di-specializzazione-allinsegnamento-secondario-1069/>
- Davies A., 1991, *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Davies A., 2003, *The Native Speaker: Myth and Reality*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Davies A., 2008, "The Native Speaker in Applied Linguistics", in A. Davies, C. Elder (eds), *Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell, New York, pp. 431 - 450.
- Davies A., 2013, "Is the native speaker dead?", *Histoire Épistémologie Langage*, 35-2, pp. 17-28.
- De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., 2006, "Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse", *LIDI*, 1,1, pp. 11-37 consultabile al seguente link https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5726/pg_005-024_moenia11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Mauro T., 2013, "Linguistica educativa: ragioni e prospettive", in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica Educativa*, Bulzoni, Roma, pp. 2-22.
- De Mauro T., 2014, *In Europa son già centotré. Troppe lingue per una democrazia?*, Laterza, Roma-Bari.

-
- Dendrinos B., 2018, "Multilingualism language policies in the EU today: a paradigm shift in language education", *Training Language and Culture*, 2(3), pp. 9-28.
- European Commission, 2016, *Language teaching and learning in multilingual classroom*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission, 2017a, *Rethinking language education and linguistic diversity in schools*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission, 2017b, *Preparing teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ferguson C., 1983, "Language planning and language change", in H. Cobar- Rubias & J. Fishman (eds.), *Progress in Language Planning*, Mouton, Berlin, pp. 29-40.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M., 2020, *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- García O. & Wei, 2014, *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Macmillan Pivot, Palgrave.
- García O. & Otheguy R., 2019, "Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and Divergences", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), pp. 17-35.
- García O., Flores N., Seltzer K., Wei L., Otheguy R. & Rosa J., 2021, "Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto", *Critical Inquiry in Language Studies*, DOI: 10.1080/15427587.2021.1935957.
- Giscler - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscler.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Hawkins E., 1984, *Awareness of language: An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hawkins E., 1999, "Foreign language study and language awareness", *Language Awareness*, 8, 3 & 4, pp. 124-142.
- Otheguy R., García O. & Reid W., 2015, "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics", *Applied Linguistics Review*, 6(3), pp. 281-307.
- Parisini R., 2010, "Per un bilancio dell'insegnamento della storia delle Ssis", *Società e storia*, 128, pp. 311-321.
- Piccardo E., 2019, "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept", *Cahiers de l'ILOB*, pp. 183-204 consultabile al seguente link <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3825>
- Sobrero A., "C'è un nuovo analfabetismo?" consultabile al link <https://giscler.it/wp-content/uploads/2019/07/Sobrero-.pdf>
- Vedovelli M., 2010, *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, EdUP - Edizioni dell'Università Popolare, Roma.

Approcci plurali e formazione degli insegnanti

Elisabetta Bonvino

Università degli Studi Roma Tre

1. Introduzione

Le metodologie e gli approcci sviluppati per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue hanno ovviamente da sempre come principale obiettivo il plurilinguismo, nel senso che mirano all'ampliamento del repertorio linguistico del singolo individuo. La vastissima letteratura sull'argomento ha studiato il contatto linguistico, ha descritto i repertori delle persone bi/plurilingui sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista sociolinguistico, ha approfondito e definito il concetto della competenza plurilingue, attraverso descrittori e quadri di riferimento¹.

Questo riconoscimento scientifico e interdisciplinare del plurilinguismo ha avuto delle ricadute a livello di politiche educative. In ambito europeo, vi sono le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa² che suggeriscono agli stati membri di incoraggiare la ricerca e l'uso di metodi pedagogici innovativi, inclusivi e multilingui, ivi compresi, per esempio, gli strumenti digitali, l'intercomprensione e i modi di insegnare le materie attraverso una lingua straniera (apprendimento integrato di lingua e contenuto) che innovino la formazione iniziale degli insegnanti per una didattica plurilingue a tutti i livelli di istruzione e in tutti i settori sociali. In Italia, le Linee guida del Ministero dell'Istruzione sottolineano la necessità della valorizzazione dei repertori plurilingui e di considerare tutte le lingue/varietà linguistiche (es. lingue di origine, L2, L3, dialetti) presenti nella classe come un'importante risorsa che è funzionale sia alla valorizzazione delle diversità sia al successo scolastico di tutti e che rappresenta il presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica³.

¹ Cfr., fra gli altri, Byalistok E. 2001; Bhatia & Ritchie 2012; Cook 1992; Grosjean 1989; Hagège 1992; Jessner 2006; Weinreich 1953.

² Cfr. la Raccomandazione del 22 maggio 2019, intitolata "Su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue" e la recente Raccomandazione, del 2 febbraio 2022, che si intitola "Sull'importanza di un'educazione plurilingue e interculturale per una cultura democratica".

³ Cfr. MIUR, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, 2014; MIUR Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, 2015; Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2018.

In tempi relativamente recenti, sono stati introdotti i concetti di educazione al plurilinguismo e di educazione plurilingue che sono al centro delle politiche linguistiche europee (cfr., fra gli altri, Beacco *et al.* 2010; Coste *et al.* 2007; Council of Europe, 2001, 2018; Gajo 2014). In relazione a ciò sono stati elaborati strumenti e approcci didattici che si ispirano direttamente o indirettamente agli assunti dell'educazione plurilingue. Tra questi vi sono gli approcci plurali, oggetto del presente studio.

Questo contributo intende esaminare le competenze che sono richieste per insegnare le lingue in maniera plurale, dal momento che la formazione degli insegnanti è un aspetto fondamentale per l'inserimento curricolare e capillare della didattica plurilingue. Per fare questo, si analizzano brevemente i diversi approcci plurali evidenziando le specificità e i punti in comune (§2), si esaminano poi i possibili contesti applicativi degli approcci plurali e i potenziali profili di insegnanti (§3), alla luce delle caratteristiche didattiche e dei bisogni formativi, si evidenziano quindi le competenze richieste e le conseguenti esigenze a livello formativo (§4).

2. Quale didattica prospettano gli approcci plurali

Gli Approcci plurali sono «*quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali*» (Candelier *et al.* 2007:6)⁴. Tali approcci considerano le lingue in maniera non isolata e si oppongono a quegli approcci (detti 'singolari') che prendono in considerazione nel percorso didattico una sola lingua o una cultura alla volta. Nel *CARAP* si sottolinea inoltre che, oltre ad essere plurali, tali approcci sono 'parziali' in quanto prevedono lo sviluppo di competenze diversificate e variabili in ciascuna lingua del repertorio. Con gli approcci plurali la parzialità, da concetto che evoca mancanza, non raggiungimento, diventa espressione di possibilità.

Gli approcci plurali nascono dall'esigenza di superare l'idea, molto radicata in diversi contesti educativi, che l'educazione plurilingue consista nell'introduzione precoce nel percorso formativo di una sola L2/LS, in genere, l'inglese (Cognigni 2020:97). Una delle caratteristiche più interessanti, e per certi versi rivoluzionarie, condivise dalla maggior parte degli approcci plurali è l'idea che alcune competenze linguistiche, ancorché parziali, possano essere sviluppate in più lingue in un corso o quanto meno nel contesto di un programma unico di insegnamento.

Gli approcci plurali condividono inoltre i seguenti principi (tratti da Gajo 2014:121 e ripresi da Cognigni 2020:96): la valorizzazione del plurilinguismo inteso come insieme di competenze in continua evoluzione che costituisce non solo il fine della didattica plurilingue ma anche il mezzo per raggiungerla; l'integrazione nelle pratiche didattiche del naturale contatto tra tutte le lingue presenti nella classe e nel territorio; la concezione trasversale del linguaggio verbale e delle relazioni che esso instaura tra le lingue e le discipline: le lingue sono intese sia come materia di insegnamento sia come strumento imprescindibile per insegnare altre materie.

⁴ Ci limiteremo qui a un rapido excursus degli approcci plurali. Per una trattazione completa degli approcci plurali rimandiamo a Candelier 2007, Curci 2012, Cognigni 2020.

Una didattica plurale porta, inoltre, a scardinare alcuni assunti⁵ della didattica delle lingue “singolare” e in particolare porta a:

- superare una prospettiva massimalista dell’insegnamento-apprendimento, che mira a una competenza idealizzata del parlante nativo;
- rinunciare ad una visione a compartimenti stagni delle differenti lingue di studio e delle differenti competenze linguistiche presenti nei repertori degli apprendenti;
- mettere in rilievo la dimensione ricettiva dell’apprendimento linguistico, spesso considerata meno importante rispetto alla dimensione produttiva;
- valorizzare anche i contesti di appropriazione informale;
- non temere le somiglianze linguistiche.

I vari approcci plurali valorizzano il trasferimento dei saperi e il transfer. Il transfer può avvenire sulla base anche della conoscenza che collega diverse lingue nel repertorio plurilingue di un individuo e contribuisce a formare il suo sistema interlinguistico. Per queste ragioni le possibilità di transfer sono più numerose, più complesse e multidirezionali (Bonvino & Garbarino 2022:83; Meißner 2019:185; Fiorenza 2020:129). Quanto si sa in una lingua può contribuire a comprenderne un’altra o capire come funziona. Pertanto, per chi possiede un repertorio linguistico ricco e vario, le possibilità di trasferire da una lingua in un’altra elementi e strutture in maniera positiva sono più numerose e complesse. Il processo è inoltre multidirezionale: verso la lingua target ma anche dalla lingua target. Infatti, quanto viene compreso o appreso in una lingua, arricchisce tutto il repertorio linguistico e metalinguistico dell’apprendente con ricadute importanti anche sulla L1. Per queste ragioni consideriamo che la didattica plurilingue contribuisca ad arricchire le conoscenze della L1, delle altre lingue conosciute, e, più in generale, di tutto il lessico mentale dell’apprendente.

Secondo il *Cadre de Référence des Approches Plurielles* (CARAP, Candelier *et al.* 2007:6-7) appartengono agli approcci plurali per lo sviluppo delle lingue: 1) l’*Éveil aux langues*, 2) la didattica integrata delle lingue e 3) l’intercomprensione⁶. Oltre agli aspetti comuni illustrati sopra, questi approcci si distinguono in quanto a caratteristiche didattiche specifiche, potenzialità e condizioni di applicabilità⁷.

L’*Éveil aux langues* (EaL) si è sviluppato come applicazione ed estensione del movimento *Language Awareness* diffusosi negli anni ’80 in Inghilterra grazie a Eric Hawkins, e prevede attività che integrino tutte le varietà linguistiche, della famiglia, dell’ambiente e del mondo, senza escluderne nessuna. L’obiettivo del percorso didattico, infatti, non è quello di far raggiungere un livello di competenza nelle lingue affrontate, quanto piuttosto, come indica il nome stesso, un ‘Risveglio alle lingue’ e alle culture e propone principalmente una sensibilizzazione volta a far scoprire la pluralità delle forme e dei

⁵ I seguenti punti sono adattati da Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2021.

⁶ Il CARAP annovera tra gli approcci plurali anche l’approccio interculturale, il cui obiettivo principale è lo sviluppo della consapevolezza, non solo delle differenze e dei punti in contatto con altre culture, ma anche dei propri riferimenti culturali (cfr. Catarci & Fiorucci 2015). In questa sede limiteremo la trattazione agli approcci che coinvolgono direttamente lo sviluppo di competenze linguistiche.

⁷ Pur essendosi sviluppato in un contesto diverso, partendo da altri assunti teorici e non essendo inserito nel CARAP, anche il *Translanguaging*, approccio relativamente recente e molto in voga, condivide in gran parte le finalità degli approcci plurali, soprattutto per quanto riguarda l’integrazione del contatto linguistico nella pratica didattica (Cognigni 2020:97). Le pratiche didattiche del *Translanguaging* prevedono in classe attività discorsive plurilingui, attraverso cui ciascun partecipante può attingere al proprio repertorio linguistico e semiotico. Dal momento che non appartiene formalmente agli approcci plurali, non verrà trattato in questa sede e si rimanda a Garcia & Li Wei 2014; Carbonara *et al.* 2020; Carbonara & Scibetta 2020.

significati esprimibili in una lingua o in lingue diverse (Calò 2015:134) presenti nelle classi o nel territorio, attraverso l'osservazione e il confronto. Il numero di lingue prese in considerazione in un corso è pertanto potenzialmente infinito (Bonvino & Garbarino 2020:42). L'EaL è spesso usato in ambito scolastico, soprattutto nella scuola d'infanzia e nella scuola primaria, per l'inclusione di alunni stranieri in quanto favorisce la curiosità e un atteggiamento positivo verso le lingue e le culture altre.

Nella didattica integrata delle lingue (DIL) vengono invece affrontate un numero limitato di lingue inclusa la lingua madre (o la lingua di scolarizzazione), con il principale obiettivo di stabilire legami fra esse, per facilitare l'accesso ad una prima lingua straniera, e poi a queste due lingue per agevolare l'accesso a una terza e così via (CARAP:6). La DIL mette pertanto in evidenza gli aspetti legati all'ordine di acquisizione delle lingue: L1 precede L2, che a sua volta precede L3. Infatti, apprendere una seconda lingua, e ancora di più una terza o una quarta lingua, presuppone avere sviluppato già delle strategie di apprendimento delle lingue. Questo approccio intende promuovere un'educazione linguistica trasversale, in cui le varie lingue presenti nel percorso didattico e i processi acquisizionali che sottendono possano integrarsi e rafforzarsi a vicenda. Il transfer, tanto temuto nella didattica tradizionale delle lingue affini, è invece valorizzato, e sono evidenziate le peculiarità dell'apprendimento di una lingua terza (*Tertiärsprachenlernen*) ad esempio del tedesco appreso dopo l'inglese (cfr., fra gli altri, Bausch & Manfred 1990; Berger *et al.* 2003). La DIL è, tra gli approcci plurali, quella che più si avvicina a un corso di lingua 'singolare' in quanto l'integrazione è vista in un percorso longitudinale, cioè una lingua dopo l'altra, e può prevedere il raccordo fra insegnamenti di lingue diverse, che devono essere concertati, e/o fra insegnanti di lingue diverse che devono coordinarsi. La DIL aggiunge agli assunti già presenti nel Q CER «l'attenzione all'uso contestuale di più lingue (alternanza linguistica) e l'attenzione all'attività metalinguistica, come strumenti privilegiati per costruire la cittadinanza interculturale» (Coste 2007:21 trad. it.). Come indica il nome stesso, il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) comporta l'integrazione di lingua e contenuto disciplinare, in quanto propone l'apprendimento simultaneo di un contenuto e di una lingua straniera usata come lingua veicolare. Viene quindi di solito inserito fra gli approcci plurali, come una particolare declinazione della DIL (cfr. Candelier *et al.* 2007), in quanto gli obiettivi della metodologia CLIL sono quelli di mettere gli apprendenti in contatto con un contenuto di apprendimento espresso in una lingua non perfettamente controllata, per comprendere la quale è necessario attuare una serie di strategie di comprensione, integrando lingua e disciplina (De Carlo 2015). Il CLIL ha avuto un importante inserimento curricolare in Italia⁸ e questo può essere considerato un significativo passo avanti verso il plurilinguismo. Tuttavia, si può davvero annoverare il CLIL tra gli approcci plurali solo qualora nella sua applicazione vengano valorizzate le relazioni fra le lingue e queste vengano impiegate per costruire ed estendere il repertorio plurilingue, facendo dialogare il repertorio linguistico degli studenti con la lingua veicolare⁹.

Anche l'approccio dell'*intercomprensione* (IC) adotta un modello di didattica integrata delle lingue, che però non sono affrontate una dopo l'altra, come nell'approccio

⁸ Nota ministeriale del 9 dicembre 2010 in riferimento ai DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 87/2010, 88/2010 e 89/2010.

⁹ Cfr. De Carlo (2015); Cognigni (2020); Bonvino (2020).

visto sopra, bensì simultaneamente. L'obiettivo della didattica dell'IC non è quello di sviluppare una competenza di tutte le abilità nelle lingue target, bensì quello di sviluppare la capacità di comprensione, facendo leva sulle strategie inferenziali, sulle affinità linguistiche e sul transfer positivo, e, eventualmente, a partire da questa capacità, promuovere un'interazione in cui ciascuno si esprime nella sua lingua e comprende le lingue degli altri, imparando a parlare la lingua preferita in modo da essere facilmente compreso. È opinione condivisa dai vari gruppi di ricerca che la capacità di IC possa essere sviluppata contemporaneamente in più lingue. L'insegnamento simultaneo di più lingue in IC permette infatti di moltiplicare le occasioni di confronto tra vari sistemi linguistici e culturali, di sfruttare le somiglianze linguistiche e la trasversalità dell'apprendimento (quello che imparo in una lingua, mi serve per impararne un'altra), di valorizzare l'uso della L1 e di tutte le varietà linguistiche note all'apprendente.

La didattica prospettata dagli approcci plurali presi in esame prevede l'impiego di diverse lingue all'interno di uno stesso percorso didattico e permette agli apprendenti di sviluppare una ginnastica mentale che favorisce il confronto linguistico, la comprensione, la trasferibilità dei saperi e la consapevolezza della vicinanza linguistica. Fornisce inoltre agli insegnanti strumenti e metodologie per lavorare in classi non omogenee sia dal punto di vista delle lingue sia per il livello di competenza: lingue nel repertorio diverse, lingue target diverse, apprendenti plurilingui con gradi diversi di competenza in ciascuna lingua (Bonvino & Garbarino 2020:56-57).

Illustriamo a titolo esemplificativo un solo strumento didattico, *Euromania*¹⁰, che accoglie e integra le istanze di tutti gli approcci plurali presi in esame in questa sede, a dimostrazione del fatto che i diversi approcci plurali sono permeabili (cfr. Bonvino 2020:8) in quanto condividono principi e obiettivi comuni. *Euromania* è un manuale scolastico che si rivolge a bambini tra gli 8 e gli 11 anni ed è costituito da moduli di varie discipline, che trattano, in maniera conforme ai programmi nazionali, argomenti di scienze, tecnica, matematica, storia, ecc., utilizzando testi in 7 lingue romanze simultaneamente (portoghese, spagnolo, catalano, italiano, occitano, francese, romeno). Il manuale si pone il duplice obiettivo di avviare alla comprensione di tali lingue e soprattutto di insegnare i contenuti disciplinari da apprendere. *Euromania* nasce come manuale di IC, in quanto si punta ad una conoscenza unicamente ricettiva, ma costituisce anche un eccellente esempio di DIL in quanto utilizza la metodologia *CLIL* per fare educazione linguistica e per far interagire i repertori plurilingui in una "tripla integrazione": delle lingue fra di loro, delle lingue e delle competenze disciplinari, delle lingue nei curricula (Escudé 2011:133). Si tratta di un esempio virtuoso di *CLIL* in cui non viene impiegata un'unica lingua veicolo semplificata, è favorita l'integrazione dei repertori linguistici degli allievi, si sottolinea la complessità del rapporto tra lingua di apprendimento, lingua della disciplina e lingue presenti nella classe. Il lavoro su più lingue simultaneamente arricchisce i punti di vista e permette a volte di comprendere meglio alcuni fenomeni, oltre a dare spunti per la riflessione metalinguistica. Il manuale si presta a un impiego di EaL nelle classi multilingui per l'inclusione di apprendenti stranieri, con attività di sensibilizzazione alle lingue volte ad integrare il repertorio linguistico offerto dal manuale con le lingue presenti nella classe. Si tratta

¹⁰ Cfr. Escudé 2011 e <http://www.euro-mania.eu> https://euro-mania.org/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=15; oppure [untitled \(gencat.cat\)](http://untitled.gencat.cat) consultati il 15/05/2022.

pertanto di uno strumento didattico prezioso che promuove il plurilinguismo sin dagli stadi iniziali della formazione e che permette di condividere percorsi educativi a livello europeo. Euromania è particolarmente utile nelle classi multilingui in cui permette di valorizzare le lingue di origine degli apprendenti presenti (Escudé 2011). Si possono trovare diverse applicazioni sperimentali di valorizzazione del repertorio della classe anche in Italia, ad esempio con le sperimentazioni condotte seguendo l'approccio plurale dell'EaL nell'ambito di "Noi e le nostre lingue" (Androno & Sordella 2020; Sordella & Andorno 2017).

Una didattica delle lingue plurale appare estremamente utile nel contesto italiano in quanto risponde al bisogno di plurilinguismo necessario all'internazionalizzazione e permette altresì di operare in tutti i contesti di multilinguismo presenti nel territorio italiano sia quelli legati a situazioni di dilalia e diglossia caratteristiche delle regioni in cui sono molto presenti dialetti e varietà regionali, sia quelli derivanti dalla presenza di studenti alloglotti (Lugarini 2007).

3. Contesti educativi e profilo dell'insegnante

La didattica plurale non può prescindere dall'osservazione della complessità del contesto educativo e sociale in cui si inserisce e dall'identificazione della situazione d'insegnamento. Dal breve excursus presentato nel paragrafo 2, si evince che la tipologia delle situazioni educative in cui si può far ricorso agli approcci plurali è molto varia, anche perché gli approcci plurali per loro stessa natura sono flessibili e dipendenti dal contesto¹¹. Possono pertanto essere impiegati ai vari livelli del percorso formativo: l'EaL è usato principalmente nei primi stadi della formazione a partire dalla scuola d'infanzia; la DIL è proposta principalmente nella formazione secondaria (di primo o secondo grado); l'IC è inserita in diversi contesti universitari¹², ma ha uno scarso inserimento curriculare nelle scuole, pur avendo possibilità di impiego in tutti i diversi gradi della formazione. Gli approcci plurali possono inoltre essere impiegati in diversi contesti professionali. Ci si può allora domandare qual è la figura di insegnante a cui gli approcci plurali fanno riferimento?

Gli approcci plurali potrebbero essere utilizzati proficuamente da insegnanti inseriti in tutti i livelli del percorso educativo con differenti profili e diverse discipline di riferimento¹³:

- insegnanti di L2 (lingua straniera o seconda)
- insegnanti di L1 (nel nostro caso italiano/lettere)
- insegnanti di lingue classiche
- insegnanti di varie discipline (scienze, matematica, storia, ecc., nel caso del *CLIL*)
- formatori in percorsi specifici
- docenti universitari di varie discipline

¹¹ Cfr. Cavalli 2012, Curci *et al.* 2008.

¹² Per una ricognizione aggiornata si veda Bonvino & Garbarino 2022:38-40.

¹³ La formazione dell'insegnante di lingue degli approcci 'singolari', che prevede, di solito, oltre a competenze e conoscenze elevate relative alla lingua e alla cultura da insegnare, anche competenze e conoscenze linguistiche e didattiche, e soprattutto glottodidattiche e in ambito acquisizionale, non è direttamente oggetto del presente lavoro.

-
- operatori e mediatori in contesti migratori e di vulnerabilità¹⁴.

Gli insegnanti di L1 e L2 potrebbero ricorrere all'EaL nelle prime fasi di formazione (scuola d'infanzia o primaria) sia per preparare gli alunni alla diversità linguistica e culturale sia per includere allievi allogloti sia per valorizzare le varietà linguistiche regionali presenti nel territorio e nella classe. A livelli più avanzati del percorso formativo, l'insegnante di lingua potrebbe invece usare fruttuosamente la DIL per collegarsi agli altri insegnamenti linguistici presenti nel curriculum. La DIL prevede infatti la presa di coscienza, per l'insegnante di una data lingua, del fatto che sta preparando il terreno agli insegnamenti e agli apprendimenti paralleli o futuri in altre lingue (principio di anticipazione, Coste 2007:148, trad. it.). Di converso, ogni acquisizione linguistica ulteriore provoca una ristrutturazione delle conoscenze già acquisite e anche questo si traduce nella presa di coscienza per gli insegnanti dell'impatto che ha l'apprendimento delle varie lingue (principio di retroazione Coste 2007:149, trad. it.). Gli insegnanti di L1, di L2, di LS o anche di lingue classiche potrebbero infine partire da un modulo di IC su un pacchetto di lingue, lavorando in questo modo sulle strategie di ricezione e il ruolo che queste hanno nell'apprendimento di una lingua, per poi approfondire l'insegnamento della loro lingua di specialità. L'insegnante di una qualsiasi materia si può giovare della conoscenza degli approcci plurali che favoriscono l'impiego di un input ricco e vario, aiutano a riflettere sulla complessità del linguaggio della disciplina insegnata e permettono di interagire con i repertori presenti nella classe, in un'ottica vera di integrazione. In contesti universitari professionali o anche meno istituzionali, potrebbero essere richieste figure di formatori per bisogni specifici.¹⁵

Gli approcci plurali sono pertanto da considerarsi un utile complemento per la formazione di profili di insegnanti diversi e operanti in diversi contesti formativi.

4. Le dimensioni di un'educazione linguistica plurale

Quali sono le competenze che rendono l'insegnante capace di attuare una didattica plurale?

Si possono distinguere tre dimensioni fondamentali per la formazione degli insegnanti che devono necessariamente essere considerate per descrivere le competenze e le conoscenze richieste per insegnare utilizzando gli approcci plurali¹⁶: una dimensione linguistica, una dimensione didattica e una dimensione etica.

La dimensione linguistica è estremamente importante e si articola in tre sottodimensioni che riguardano le competenze linguistico-comunicative, le competenze metalinguistiche e metacomunicative e le conoscenze in ambito linguistico.

La sottodimensione linguistico-comunicativa fa riferimento allo sviluppo della competenza comunicativa e di apprendimento plurilingue ed interculturale dell'insegnante. Nello specifico dei singoli approcci plurali, le competenze linguistiche richieste ai formatori variano da un approccio all'altro in un continuum che parte da scarsa

¹⁴ Cfr. Benucci et al. 2021; Benucci & Grosso 2021; Benucci et al. 2022.

¹⁵ Nel progetto UNITA, ad esempio, che propone l'IC come strumento di comunicazione in un consorzio di università europee, è emersa l'esigenza di formare agli approcci plurali e all'IC docenti universitari di varie discipline.

¹⁶ Tali dimensioni si ispirano, in parte, ai descrittori del CARAP e soprattutto a quelli identificati nell'ambito dell'IC plurilingue dal REFEDIC.

o nessuna competenza nell'EaL e arriva ad un massimo di competenze prevista dalla DIL. L'EaL non prevede l'insegnamento di competenze linguistiche: di conseguenza l'insegnante non è tenuto a conoscere tutte le lingue che possono essere oggetto dell'intervento formativo. L'IC prevede lo sviluppo di competenze linguistiche parziali di solito in gruppi di lingue affini, prevalentemente in ricezione (scritta e orale), cui si aggiungono competenze di produzione (parlo la mia lingua preferita in modo da farmi capire da parlanti di altre lingue¹⁷) e competenze interattive in una comunicazione plurilingue in cui ciascuno si esprime nella lingua che preferisce. L'insegnante di IC ideale non è un poliglotta che conosce perfettamente tutte le lingue insegnate, quanto piuttosto una persona che, avendo seguito un percorso di IC è in grado di guidare gli apprendenti a sviluppare strategie inferenziali e trasferenziali di comprensione, strategie di mediazione e strategie interattive. Se la classe è monolingue, piuttosto che la conoscenza di tutte le lingue target, può essere rilevante una conoscenza approfondita della lingua veicolare della classe ovvero la L1 degli apprendenti, perché chi ha questa conoscenza può più facilmente guidare gli apprendenti a sfruttare a pieno le informazioni provenienti dalla propria lingua. Per la DIL, sia l'insegnante di lingua (L2, L3, ecc.) sia il disciplinarista, oltre ai necessari requisiti linguistici previsti per l'insegnamento scolastico, dovranno essere in grado di coordinarsi con gli altri insegnanti in modo da sfruttare il transfer, la riflessione sulle analogie e sulle differenze interlinguistiche e i diversi giochi di anticipazione e di retroazione a vantaggio di tutte le lingue insegnate e soprattutto di tutti gli apprendenti. La collaborazione può comportare la ricerca di un linguaggio comune, gli accordi su certe tecniche di gestione della classe, l'esplicitazione dei modelli di descrizione della lingua fino ad arrivare alla realizzazione di un curriculum integrato delle lingue e delle discipline insegnate (Coste 2007).

Benché le competenze richieste agli insegnanti nelle abilità linguistiche delle specifiche lingue varino molto a seconda dell'approccio, appare comunque evidente un profilo linguistico specifico del docente plurale che dovrebbe sperimentare in prima persona l'apprendimento plurilingue al fine di sviluppare il proprio repertorio linguistico e culturale in modo da poter gestire situazioni comunicative multilingui e interculturali. Infatti la didattica delle lingue plurale non può fossilizzarsi su un'unica lingua ma deve promuovere il confronto e lo scambio.

La sottodimensione che riguarda le competenze metalinguistiche e metacomunicative include le rappresentazioni delle lingue e delle culture e soprattutto la capacità di analizzare e di riflettere sulle situazioni comunicative multilingui ed interculturali, in tutte le loro possibili declinazioni (in presenza, a distanza, scritte, orali). L'insegnante nell'EaL non deve insegnare le lingue, quanto piuttosto sviluppare «*specifiche attitudini e atteggiamenti verso la varietà linguistica mediante azioni di 'risveglio', ossia di sensibilizzazione, che concorrano alla costruzione di una maggiore consapevolezza dei fenomeni linguistici e dei rapporti che intercorrono tra le diverse lingue*» (Andorno & Sordella 2020:333). La capacità di confronto e la consapevolezza metalinguistica sono competenze che sono richieste anche dagli altri approcci plurali e si sviluppano soprattutto in maniera induttiva, tramite la sperimentazione di percorsi plurilingui, ma sono più facilmente raggiungibili grazie a conoscenze di carattere linguistico teorico.

¹⁷ Cfr. Balboni 2009.

La terza sottodimensione linguistica infatti fa riferimento alle conoscenze riguardanti aspetti di linguistica generale e teorica, di linguistica tipologica e del contatto, di linguistica comparata relativa alle principali famiglie linguistiche, di pragmatica. Una formazione linguistica di base in questi ambiti permetterebbe ai docenti di fare ipotesi sui fenomeni linguistici incontrati, di condurre in classe laboratori di osservazione e analisi linguistica, fornendo supporto alle naturali attitudini di osservazione degli studenti.

La dimensione didattica riguarda la formazione metodologica. Benché ciascun approccio abbia le sue peculiarità e i suoi obiettivi (§2), che richiedono attenzione specifica, una formazione trasversale in didattica delle lingue con particolare focus sugli approcci plurali sarebbe utile a tutte le tipologie di insegnanti e in tutti i contesti delineati sopra (§3). Tale formazione trasversale prevede: la conoscenza approfondita dei principi didattici degli approcci plurali e delle metodologie che a tali approcci fanno capo; la rilevazione dei bisogni e del *background* degli apprendenti; la dimestichezza con gli strumenti didattici, i *task*, le tecniche, le risorse on-line, le tecnologie per l'e-learning e la telecollaborazione scritta e orale, sincrona e asincrona; la capacità di promuovere il lavoro multilingue, il dialogo interculturale, la condivisione e un atteggiamento collaborativo; la possibilità di lavorare in una classe multilivello; la capacità di concepire e realizzare programmi di formazione secondo gli approcci plurali; la valutazione della progressione delle competenze degli apprendenti; la riflessione sui risultati del lavoro svolto.

Infine, la dimensione etica e politica intende l'educazione linguistica plurale come una modalità di partecipazione democratica che rispetta un mondo caratterizzato dalla diversità linguistica e culturale. Il formatore si deve impegnare nella promozione del dialogo interculturale allo scopo di assicurare il riconoscimento effettivo di tutte le lingue e culture a livello macro-sociale. L'educazione linguistica plurale è allora interpretata come una sfida politica ed etica e come un'opportunità di educazione al plurilinguismo, all'interculturalità e all'inclusione (De Carlo & Garbarino 2016:16).

5. Considerazioni conclusive

L'importanza dell'educazione linguistica e l'esigenza di un approccio plurale non sono concetti nuovi: già negli anni Settanta del secolo scorso le Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica del GISCEL (GISCEL 1975; De Mauro 2007) avevano sottolineato il ruolo centrale del linguaggio, con la sua pluralità e complessità, nella formazione. Tuttavia, gli interventi che vanno verso una didattica plurilingue sono, soprattutto in Italia, ancora troppo spesso isolati, hanno carattere di progetto, che spesso non ha un seguito, non hanno una diffusione sistematica e capillare nei vari livelli del sistema educativo, hanno scarso radicamento a livello istituzionale e ancor più scarso riconoscimento sociale. Le cause di questa situazione sono molteplici e interrelate. Da un lato vi è la credenza, molto radicata nella società, che per essere efficiente la comunicazione debba essere monolingue, preferibilmente in inglese e che richieda un livello di competenza estremamente elevato, e di fatto in molti casi irraggiungibile¹⁸. Dall'altro lato vi è una non sufficientemente chiara definizione dei concetti di competenza bi- /

¹⁸ Per una discussione si veda, tra gli altri, De Mauro 2014; Melo-Pfeifer 2018; Bonvino & Garbarino 2022.

multi- /pluri-lingue¹⁹ a cui si aggiunge la mancanza di strumenti condivisi e affidabili per la valutazione di tale competenza²⁰.

Ai problemi elencati sopra, sui quali il dibattito è acceso, si aggiungono problemi di tipo operativo che riguardano la mancata definizione dei requisiti che un insegnante deve avere per poter mettere in pratica una didattica plurale adeguata e di conseguenza la carenza di formazione su queste tematiche. Come si è cercato di mostrare, gli approcci plurali costituiscono una proposta valida per la promozione del plurilinguismo e per un'educazione plurilingue in contesti educativi molto vari, è pertanto necessario che vengano inseriti nel percorso formativo degli insegnanti attraverso i canali istituzionali. Le dimensioni – linguistica, didattica e etica – per una formazione plurale dovrebbero perciò diventare parte integrante della formazione di tutti gli insegnanti oltre a quelli che si occupano direttamente di lingua anche potenzialmente tutti quelli che usano la lingua per veicolare sapere. È in questi giorni in corso la riforma del sistema di reclutamento e formazione degli insegnanti²¹ ed è dunque questo il momento di intervenire sui contenuti della formazione. Sarebbe quindi auspicabile che in questo nuovo progetto di formazione sia compresa una realizzazione concreta delle proposte per un'educazione linguistica plurale sia a livello di conoscenze sia a livello di competenze.

Riferimenti bibliografici

- Andorno C. & Sordella S., 2020, "Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di *éveil aux langues*", *Italiano Lingua Due*, 12 n.1 <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13765>
- Araújo e Sá M.H. & Melo-Pfeifer S., 2021, "Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension. In *Recherches en didactique des langues et des cultures*", *Les cahiers de l'Acedle 18-2 | 2021 Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches*, <https://doi.org/10.4000/rdlc.9318>
- Balboni P., 2009, "Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza", in Jamet, M. C. (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Le Bricole, Venezia, 197-203.
- Bausch K.-R., Heid M., 1990, *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektive*, Brockmeyer, Bochum.
- Beacco J., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M., Goullier F., Panthier J., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. (2016), nuova edizione riveduta e aggiornata. Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano Lingua Due*, 8, 2, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Benucci A. & Grosso G., 2021, *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusive*, UTET, Torino.
- Benucci A., Grosso G., Monaci V., 2022, *Linguistica educativa e contesti migratori*, SAIL21 Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Benucci A., Da Pra L.M.G., Grosso G., Monaci V., Trotta G., 2021, *Didattica inclusive e azioni educative in contesti di vulnerabilità*, Aracne, Roma.
- Berger M.C., Curci A.M., Gasparro A., 2003, *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*, Goethe Institut Inter Nationes, Milano.
- Berthele R., 2021, "The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category", *Language Learning* 71(S1).
- Bhatia T. K., Ritchie W. C., 2012, *The handbook of bilingualism and multilingualism*, Blackwell, Oxford, UK.
- Bonvino E., Garbarino S., 2022, *Intercomprensione*, Caissa Italia, Cesena/Bologna.
- Bonvino E., 2020, "Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti", in Serena E., Bernhard G., Gallerani I., Visser J. (eds.), *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento. Quaderni di Italiano LinguaDue n. 4*, Università degli Studi di Milano, Milano, 4-15.
- Calò R., 2015, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.

¹⁹ Per una discussione e un punto di vista lucido e controcorrente si veda Berthele 2021.

²⁰ Sulla valutazione delle competenze plurilingui si veda, fra gli altri, Bonvino 2021 Melo-Pfeifer S. & Ollivier Ch., in stampa, Ollivier et al 2019. Si veda anche il progetto EVAL-IC, <https://evalic.eu/> il primo progetto per la valutazione delle competenze plurilingui in IC.

²¹ DECRETO-LEGGE del 30 aprile 2022, n. 36 in Gazzetta Ufficiale.

- Candelier M. (éd.), 2007, *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, CELV- Conseil de l'Europe, Graz. Trad. it. (2012), *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2.
- Carbonara V. & Scibetta A., 2020, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging con pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Carbonara V., Scibetta A., Bagna C., 2020, "'L'Altroparlante'. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging", *Italiano LinguaDue*, 12(1), 353-371.
- Catarci M., Fiorucci M., 2015, *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- Cavalli M., 2012, La "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale: scopi, struttura, destinatari", *Italiano LinguaDue*, n. 1 riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279/2506
- Cognigni E., 2020, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, IANUA, Edizioni ETS, Pisa.
- Cook V., 1992, "Evidence for multi-competence", *Language Learning*, 42, 557-91.
- Coste D. (ed), 2007, *Un cadre européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Consiglio d'Europa, Strasburgo. Trad. it. di R. Claò e S. Ferreri *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?* Sette città, Viterbo, 2009.
- Coste D., Moore D., Zarate G., 2009, *Plurilingual and pluricultural competence (Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching)*, Consiglio d'Europa, Divisione delle politiche linguistiche, Strasburgo.
- Council of Europe, 2001, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg. Trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.
- Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Trad. it di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020.
- Curci A.M., 2012, "Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)", *Italiano LinguaDue*, n. 2.
- Curci A.M., Mineni E., Rainoldi M., 2008, "L'integrazione delle lingue nel curriculum scolastico: dalla teoria alla pratica", *lend*, XXXVII, n. 3, pp. 147-152 http://muttercourage.files.wordpress.com/2009/11/curci_mineni_rainoldi_3_08.pdf
- De Carlo M., Garbarino S., 2016, "Integrare l'intercomprensione ai curricula istituzionali: le risorse della piattaforma Miriadi", *Italiano a stranieri*, n. 21, 20 - 25 <http://www.edilingua.it/it- it/Prodotti.aspx?ElementID=074f096d-2e02-426d-a4bd-67c7ad4e5c22>
- De Carlo M., 2015, "L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue nella scuola italiana", in Benucci A. (a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET, Torino, 77-102.
- De Mauro T., 2007, "Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta", GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Franco Angeli, Milano, 42-55.
- De Mauro T., 2014, *In Europa son già 103: troppe lingue per una democrazia?* Bari: Laterza.
- Escudé P., 2011, "L'intercompréhension et la triple intégration", in Bonvino E., Caddéo S., Pippa S. (a cura di), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste. Redinter-Intercompreensão*, vol. 3, pp. 129-146.
- Fiorenza E., 2020, *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*, Caissa Italia, Cesena/Bologna.
- Gajo L., 2014, "From Normalization to Didacticization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics", in J. Conteh, G. Meier (eds.) *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*, Multilingual Matters, Bristol, 113-131.
- García O., Wei L., 2014, *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, New York.
- GISCEL, 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Grosjean F., 1989, "Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person", *Brain and Language* (36). 3-15.
- Hagège C., 1992, *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*, Odile Jacob, Paris.
- <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Jessner U., 2006, *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language: English as a third language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Lugarini E., 2007, "Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui", in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, pp. 79-104.
- Meißner F.J., 2021, "Analogie, inférence, transfert dans une perspective diachronique", in E. Castagne & Ph. Monneret (eds.), *Intercompréhension et analogie*, De Boeck Supérieur, Louvain La-Neuve, 183-203.
- Melo-Pfeifer S., Ollivier Ch., in press, *Assessment of plurilingual competence in educational settings*, Routledge, London.
- Melo-Pfeifer S., 2018, "When non-Romance languages break the linguistic contract in Romance languages chat rooms: Theoretical consequences for studies on intercomprehension", in J. Buendgens-Kosten, D. Elsner (eds.), *Multilingual Assisted Computer Language Learning*, Multilingual Matters, 151-170.
- Ollivier Ch., Capucho F., Araújo S. & Sá H., 2019, "Defining IC competencies as prerequisites for their assessment", *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX, 2.
- Sordella S., Andorno C., 2017, "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Eveil aux langues nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, 162-228 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.
- Weinreich U., 1953, *Languages in contact. Findings and problems*, Publications of the linguistic circles of New York, New York.

Innovare la didattica con la formazione.

Il *Discussion Study* per promuovere pratiche inclusive nella didattica della scrittura a scuola¹

Stefania Ferrari

Università del Piemonte Orientale

Greta Zanoni

Università di Bologna

1. La discussione a classe intera per la scrittura

Osservare l'interlingua è un progetto di formazione e ricerca-azione che accompagna i docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado nella progettazione e realizzazione di percorsi di educazione linguistica inclusiva mirati allo sviluppo delle abilità di scrittura (Pallotti, Borghetti e Rosi 2020; <https://interlingua.comune.re.it>). Come suggerisce il nome, il progetto si basa sull'approccio dell'interlingua all'educazione linguistica e incoraggia pratiche didattiche capaci di mettere l'apprendente al centro, rendendo l'osservazione sistematica delle competenze linguistiche il punto di partenza degli interventi in classe (Pallotti 2017). In questa prospettiva, partendo dall'assunto che la lingua scritta standard della scuola possa essere considerata una "lingua seconda" per tutti gli allievi, anche per chi ha l'italiano come lingua materna (Siegel 2010; Cloran *et al.* 2015), il concetto di interlingua viene applicato ai tentativi con cui i bambini e i ragazzi monolingui e bilingui acquisiscono la lingua scritta (Pallotti 2017).

I percorsi proposti dal progetto promuovono un approccio processuale e collaborativo alla scrittura, invitando gli allievi a fare esperienza, esercitare e interiorizzare le fasi di produzione dei testi – generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione (cfr. Boscolo 1990; 2002; White e Arndt 1991; Guerriero 2002). Procedendo con attività strutturate per *task* e favorendo un'alternanza tra attività individuali, a piccolo gruppo e a classe intera, i percorsi mirano a stimolare un'attiva partecipazione degli apprendenti e il confronto tra pari, promuovendo di fatto l'autonomia e la capa-

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 1, 2, 3, 4, 5.1 e a Greta Zanoni la sezione 5.2, 6.

cità degli studenti di autoregolarsi (Ede e Lunsford 1990; Johnson, Johnson e Holubec 2008; Storch 2013). La discussione a piccolo e grande gruppo accompagna in modo sistematico i processi decisionali alla base della produzione di un testo (Pallotti, Ferrari 2021), contribuendo a favorire in generale lo sviluppo delle competenze linguistiche (e.g. Vygotskij 1990; Pontecorvo *et al.* 2004) e più in particolare le abilità nella produzione scritta (e.g. De Mauro *et al.* 2012; Storch 2005). Nonostante gli indubbi vantaggi di questo modo di procedere, la discussione a grande gruppo è spesso considerata problematica dai docenti. Il dialogo a classe intera richiede infatti da parte dell'insegnante non solo un'attenta pianificazione del compito, ma anche una consapevole gestione delle proprie strategie interazionali.

Con l'obiettivo di rafforzare le competenze dei docenti in merito alla discussione in classe e contemporaneamente fornire strategie concrete per sfruttarne le potenzialità, all'interno del percorso formativo di *Osservare l'interlingua*, si sono sviluppati approfondimenti basati sulla metodologia del *lesson study* (cfr. Bartolini Bussi e Ramploud 2018), ridefinito in tale contesto come *discussion study* (d'ora in poi DS, cfr. Bertolini *et al.* in preparazione). Il presente contributo illustra in dettaglio tali interventi, con l'intento di mostrare come un'esperienza formativa incentrata sulla collaborazione attiva tra docenti abbia permesso agli insegnanti di affinare sia le proprie capacità di analisi sia la consapevolezza rispetto al loro ruolo nella gestione delle dinamiche comunicative in classe, con evidenti ricadute sulla qualità della discussione didattica. Più in dettaglio, dopo aver brevemente illustrato il DS come modello formativo (§2) e la sua declinazione all'interno del progetto *Osservare l'interlingua* (§3), si descrive il processo di progettazione didattica da parte di uno dei gruppi di docenti in formazione (§4) e si analizzano le principali ricadute sulle dinamiche interazionali di classe (§5). Si conclude con alcune riflessioni finali (§6).

2. Dal *lesson study* al *discussion study*

Il *lesson study* è una pratica di formazione docenti nata in Giappone e sviluppatasi poi prevalentemente in Cina incentrata su un processo collaborativo di progettazione, implementazione, osservazione e discussione di lezioni (Chen e Yang 2013; Fernandez e Yoshida 2004). Grazie al gruppo di ricerca dedicato al *lesson study* del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia², nel 2014 si avviano in Italia le prime sperimentazioni di trasposizione culturale del *lesson study*. Se in una fase iniziale tale tecnica viene impiegata in percorsi formativi legati all'ambito scientifico-matematico (e.g. Bartolini Bussi e Martignone 2013; Bartolini Bussi *et al.* 2017; Ramploud e Munarini 2015), ben presto si assiste a una sua espansione ad altre discipline, tra cui l'educazione linguistica (Bartolini Bussi e Ramploud 2018; Bertolini

² Il gruppo di ricerca del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia è coordinato da Maria G. Bartolini Bussi e Alessandro Ramploud, coinvolge tra gli altri Chiara Bertolini, Laura Landi e Silvia Funghi e prevede il coinvolgimento attivo di Centri di ricerca e formazione del territorio quali il Multicentro Educativo di Modena M.E.MO di Modena e Officina Educativa di Reggio Emilia. Per un approfondimento sulle attività svolte tra il 2014 e il 2019 si rimanda al sito del progetto: <https://memoesperienze.comune.modena.it/lessonstudy/index.html>.

2018). Nel 2019, il gruppo di ricerca promuove poi uno studio multidisciplinare³ sull'uso della discussione a classe intera come strumento per favorire la rielaborazione di ciò che è stato appreso e la costruzione collettiva di nuove conoscenze. Tali interventi di formazione e ricerca vengono ridefiniti *discussion study* (cfr. Bertolini *et al.* in preparazione), con una parte delle sperimentazioni messe in atto che si integrano a *Osservare l'interlingua*.

Il DS riprende sostanzialmente il modello di formazione degli insegnanti in servizio tipico del *lesson study*. Secondo tale approccio, a differenza di quanto avviene nelle formazioni tradizionali, non si prevede la presenza di esperti esterni alla guida di un numero più o meno ampio di docenti, ma si favorisce la collaborazione attiva e alla pari tra piccoli gruppi di insegnanti, anche appartenenti a diverse aree disciplinari o ordini di scuola. Ciascun gruppo di lavoro è dunque invitato a gestire in autonomia il percorso formativo, avvalendosi di una serie di strumenti metodologici che, pur lasciando lo spazio per pensare liberamente le proprie lezioni rispetto a scelta di obiettivi, contenuti, materiali e strategie didattiche, garantiscono un'organizzazione efficace degli incontri in termini di scansione temporale, durata e finalità. Tali strumenti inducono i docenti da un lato al rispetto dei tempi di lavoro, dall'altro a un'attenta analisi del contesto, a una pianificazione dettagliata dell'intervento didattico e a una precisa osservazione dell'esperienza. Per quel che riguarda l'organizzazione complessiva, il piano di lavoro prevede 3 incontri formativi della durata massima di 2 ore ciascuno, dedicati rispettivamente alla co-progettazione, osservazione e ri-progettazione di una lezione realizzata da un membro del gruppo nel ruolo di docente sperimentatore. Il lavoro è poi guidato da due schede operative: la *scheda di progettazione estesa* e il *piano della lezione*. La prima richiede ai docenti un'analisi del contesto specifico della classe pilota, una descrizione dettagliata del percorso didattico esteso, l'identificazione di tre lezioni da dedicare alla discussione a classe intera e la definizione di strategie per valutare il percorso nel suo complesso. La seconda guida invece la progettazione dettagliata di una lezione incentrata sulla discussione a classe intera, l'analisi dei relativi materiali e la definizione delle modalità di osservazione e valutazione dell'esperienza. Nelle prossime sezioni si descriverà come tale modello sia stato proposto all'interno del progetto *Osservare l'interlingua*, illustrando poi una delle sperimentazioni formative.

3. Il DS di Osservare l'interlingua

Il DS applicato al progetto *Osservare l'interlingua* ha coinvolto 4 gruppi di lavoro formati da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, educatori, insegnanti di italiano L2, studenti universitari in tirocinio e ricercatori, impegnati nella progettazione collettiva di una lezione realizzata da un membro del gruppo (insegnante sperimentatore) nella sua classe. Ciascun ciclo di DS prevedeva tre incontri del gruppo di docenti in formazione della durata di circa due ore ciascuno e tre discussioni condotte in aula con gli studenti. Il primo incontro è stato dedicato all'individuazione dei biso-

³ Lo studio denominato "Il *Lesson Study*: studio multidisciplinare di uno strumento a sostegno della professionalità docente" è un progetto FAR promosso dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Coordinato da Chiara Bertolini, prevede la partecipazione di Maria G. Bartolini, Federico Corni, Gabriele Pallotti, Maria E. Favilla, Tiziana Altiero, Maja Antonietti, Andrea Zini, Silvia Funghi, Alessandro Ramploud, Alessandra Landini, Laura Landi, Loretta Maffoni, Maria C. Bugli, Stefania Ferrari e Greta Zanoni, oltre che la collaborazione attiva con Officina Educativa (OE) e gli Istituti Comprensivi di Reggio Emilia. Per un approfondimento sulle attività svolte si rimanda al sito del progetto: <https://www.lessonstudy.unimore.it/chi-siamo/dal-lesson-study-al-discussion-study/>.

gni educativo-didattici della classe pilota e dei singoli studenti, alla definizione della situazione di partenza, alla progettazione del percorso esteso e all'individuazione degli spazi in cui collocare le tre lezioni incentrate sulla discussione a classe intera: una prima discussione (D1), progettata e condotta autonomamente dai docenti sperimentatori; una seconda discussione (D2) da progettare e osservare collettivamente; infine una terza discussione (D3) da riprogettare collettivamente sulla base dell'analisi del lavoro precedentemente svolto. Il secondo incontro è stato poi riservato alla condivisione da parte dei docenti sperimentatori dei punti forti e deboli di D1, alla progettazione collettiva di D2 e all'individuazione degli aspetti da monitorare attraverso l'osservazione partecipante di alcuni docenti. Il terzo incontro, realizzato dopo D2, era mirato invece alla condivisione dei risultati dell'osservazione, all'analisi collettiva della videoregistrazione della lezione e alla conseguente ri-progettazione di D3. Vediamo ora i passaggi salienti del percorso di DS così come si è sviluppato per uno dei gruppi di docenti di *Osservare l'interlingua*.

4. Il percorso DS dalla prospettiva del gruppo di docenti in formazione

L'esperienza di DS che qui si descrive è stata condotta in una classe terza di scuola secondaria di primo grado della città di Reggio Emilia. Tale classe aveva partecipato alle sperimentazioni educative del progetto *Osservare l'interlingua* fin dalla classe prima ed era composta da 23 alunni di cui 7 con bisogni educativi speciali. Dal punto di vista degli apprendimenti, ad esclusione di pochi studenti definiti come molto competenti, il docente collocava la classe in una fascia di rendimento medio-bassa. Dal punto di vista relazionale, l'insegnante descriveva il gruppo come poco coeso: la collaborazione tra pari tendeva ad attivarsi solo su esplicita sollecitazione dei docenti, mentre nella partecipazione alle attività gli allievi in genere si limitavano a svolgere i compiti richiesti, con scarso interesse verso ulteriori approfondimenti. Dal punto di vista interazionale, un numero limitato di studenti tendeva a monopolizzare il dialogo in classe, anche nei casi in cui l'attività stessa richiedeva una partecipazione collettiva. Infine, rispetto agli obiettivi in termini di didattica della scrittura, nonostante i progressi ottenuti attraverso il lavoro dei due anni precedenti con il progetto *Osservare l'interlingua*, per la classe permanevano difficoltà nella revisione dei testi. Il contesto risultava essere particolarmente adatto all'organizzazione di un DS mirato a promuovere la discussione a classe intera, offrendo lo spazio per un duplice obiettivo di lavoro: da un lato, attraverso il DS, migliorare da un punto di vista sia quantitativo che qualitativo la partecipazione degli allievi alle discussioni a classe intera; dall'altro, attraverso i percorsi di *Osservare l'interlingua*, rafforzare l'attenzione didattica verso la fase di revisione del testo. Vediamo dunque come hanno proceduto gli insegnanti nell'analisi e progettazione dei tre momenti di discussione previsti nel percorso didattico esteso.

4.1. Discussione 1

Come anticipato, la lezione dedicata a D1 è stata pianificata e realizzata in autonomia dal docente sperimentatore, con il supporto del facilitatore linguistico assegnato alla classe. Essa prevedeva tre attività in sequenza: una prima discussione a classe intera mirata a concordare i criteri di revisione di un testo espositivo scritto; la revisione

in piccolo gruppo di un testo espositivo prodotto da uno studente di un'altra classe; una seconda discussione a classe intera finalizzata a concordare un elenco di classe di apprezzamenti e consigli per l'autore del testo. Nell'incontro del gruppo di formazione dedicato alla condivisione di D1, l'insegnante sperimentatore ha avuto modo di mettere in luce i punti forti e deboli della lezione. Per quel che riguarda gli aspetti positivi, il docente sperimentatore ha riconosciuto l'utilità di proporre un'attività di discussione a partire da un obiettivo concreto: definire i criteri di revisione tenendone presente l'applicazione a un testo specifico ha evitato che gli studenti percepissero il compito come mera ripetizione di un'attività nota. Altrettanto opportuna la scelta di proporre l'attività di revisione su un testo prodotto in un'altra classe, elemento che ha permesso agli allievi di dedicarsi al compito con un certo distacco emotivo. Per quel che riguarda poi l'organizzazione della lezione, la scelta di scandire chiaramente in attività distinte il lavoro e alternare momenti a classe intera con attività in piccolo gruppo ha permesso agli studenti di rimanere focalizzati sul compito, senza disperdere eccessivamente l'attenzione. Nel complesso, dunque, l'insegnante ha valutato positivamente la lezione proposta in termini di prodotto finale. La classe infatti è riuscita a elaborare un buon numero di consigli migliorativi. Per quel che concerne invece la discussione a classe intera, il docente ha evidenziato una certa insoddisfazione. Solo un numero limitato di studenti è intervenuto spontaneamente, mentre il resto della classe è rimasto principalmente in ascolto. Una piccola parte ha preso la parola su sollecitazione diretta, mentre diversi studenti non sono intervenuti nemmeno quando stimolati dal docente. Nel complesso dunque la discussione è andata scemando rapidamente.

Alla luce dell'analisi di D1 da parte del docente sperimentatore, il gruppo di lavoro ha stimolato ulteriori riflessioni, attraverso domande o confronti con il proprio contesto di insegnamento. Secondo una modalità fortemente partecipata, il gruppo ha evidenziato possibili criticità rispetto alle scelte fatte in termini di *setting* d'aula, organizzazione delle attività e consegne. Per quel che riguarda il *setting*, si è osservato come durante le tre attività l'organizzazione dello spazio dell'aula sia rimasto invariato, con gli studenti disposti su due file concentriche a ferro di cavallo. Il gruppo è arrivato a concordare che tale disposizione non fosse adeguata al compito di discussione: da un lato, gli studenti in molti casi si davano le spalle, posizione che non favoriva l'ascolto e lo scambio reciproco tra tutti; dall'altro l'insegnante si ritrovava in qualche modo fisicamente al centro dell'attività, in una posizione che sostanzialmente favoriva una comunicazione studente-docente piuttosto che studente-studente o studente-classe. Rispetto all'organizzazione delle attività e alle consegne, il gruppo ha concordato sull'importanza di distinguere il momento in cui gli studenti "pensano" da quelli in cui "discutono". In altre parole, il dover prendere decisioni mentre la discussione è in atto, così come avvenuto per la prima attività di D1, senza un momento di preparazione individuale o a piccolo gruppo, ha probabilmente contribuito alla scarsa partecipazione di buona parte della classe, anche in ragione della complessità del compito proposto. Sulla base del lavoro di confronto e discussione, il gruppo ha concordato di affrontare la progettazione collaborativa di D2 fissando quattro obiettivi: rendere l'attività accessibile sia agli studenti più reticenti a partecipare sia a quelli che sono all'inizio del percorso di apprendimento dell'italiano L2; distinguere il momento di preparazione dal momento di discussione; ridefinire il ruolo di ciascuno studente, scardinando l'abitudine ormai consolidata nella classe di affidarsi passivamente ai più partecipi; avviare la discussione con un mate-

riale di classe anziché con le proposte di una minoranza. Per raggiungerli, nella progettazione di D2 si è previsto di intervenire su tre dimensioni: attività, consegne e *setting*.

4.2. Discussione 2

Il gruppo di docenti ha progettato pertanto D2 proponendo il seguente *task*: elaborare un elenco di consigli per scrivere un testo espositivo esaustivo, completo e coerente. Il lavoro è stato organizzato in tre attività. La prima prevedeva l'analisi e il confronto tra un testo espositivo tratto da una rivista di divulgazione scientifica e quello prodotto dagli studenti. Gli allievi in piccolo gruppo dovevano annotare un elenco di similitudini e differenze tra i due testi, concentrandosi sia su aspetti di forma che di contenuto. La seconda, a coppie, richiedeva agli studenti la selezione della similitudine o differenza per loro più significativa. Infine la terza era incentrata intorno a una discussione a classe intera: gli studenti, a partire dalle affermazioni precedentemente selezionate, dovevano concordare e riordinare per priorità una serie di consigli per la produzione di un testo espositivo.

L'osservazione partecipata in classe da parte dei docenti del gruppo di lavoro e l'analisi collettiva della videoregistrazione della lezione hanno permesso agli insegnanti di riflettere attivamente sull'esperienza didattica. I docenti hanno avuto modo di riconoscere l'utilità di una serie di scelte progettuali. Innanzitutto, le due attività di preparazione alla discussione hanno permesso la creazione di un materiale intorno al quale incentrare la discussione che includeva il contributo di tutti gli studenti, evitando che alcuni studenti si sentissero più coinvolti di altri, come accadeva appunto in D1. Variando poi di attività in attività l'organizzazione degli studenti – piccoli gruppi, coppie e classe intera – si sono create diverse occasioni per riflettere e condividere le proprie idee, con l'effetto di limitare almeno in parte le possibilità di delega della responsabilità rispetto al compito agli studenti più attivi. Infine, per quel che riguarda il *setting*, poiché si era definita un'organizzazione dell'aula riadattata di volta in volta ai diversi compiti, gli studenti hanno avuto modo di percepire con maggior chiarezza la conseguente variazione delle dinamiche interazionali prevista dalle diverse attività. Per quel che riguarda la partecipazione complessiva degli studenti, gli insegnanti sperimentatori hanno constatato come la classe sia riuscita a mantenere l'attenzione durante tutta la lezione: la fase di discussione è risultata attiva e sufficientemente ben sostenuta. Alla luce dell'analisi a posteriori, il gruppo ha individuato quattro obiettivi per la progettazione di D3: mantenere un'attività di preparazione a coppie o in gruppi di massimo tre studenti, definendo con precisione i ruoli; incentrare la discussione su un compito concreto; organizzare le attività in modo che gli studenti linguisticamente più deboli siano in qualche modo "forzati" ad intervenire e quelli comunicativamente più competenti portati ad assumere un ruolo meno centrale; imparare a tollerare il silenzio; rivedere la disposizione degli studenti e la posizione del docente.

4.3. Discussione 3

Riprendendo le indicazioni del gruppo di lavoro, il docente sperimentatore ha progettato D3 intorno a un tema vicino all'esperienza degli allievi. Poiché diversi studenti della classe avevano vissuto l'esperienza della migrazione e comunque tutti il successivo anno scolastico, con l'inizio della scuola superiore, si sarebbero dovuti inserire in un nuovo gruppo di pari, si è proposto alla classe di produrre un testo argomentativo

a partire dalla seguente domanda: “Per integrarsi in un nuovo gruppo di amici è meglio omologarsi alle abitudini e ai gusti degli altri o è importante mantenere la propria identità?” Per favorire la raccolta di idee, l’insegnante sperimentatore ha proposto il breve video musicale “*Stand out fit in*” della band One Ok Rock (min. 00:00-02:30) che raccontava l’esperienza di uno studente immigrato: nel tentativo di farsi accettare dai nuovi compagni, il protagonista del video finiva con l’assumere atteggiamenti in contrasto con la famiglia. Lo stimolo dunque portava in modo non scontato l’attenzione degli studenti su temi che avrebbero potuto affrontare in futuro.

Dopo la presentazione generale del percorso e la visione del video, la lezione incentrata su D3 veniva organizzata in tre attività: nella prima gli studenti, con il supporto di domande guida, ripercorrevano in piccolo gruppo il contenuto del video e stabilivano la loro tesi, definendo anche un elenco di argomenti a sostegno della loro proposta; nella seconda uno studente per ciascun gruppo aveva il compito di presentare il lavoro alla classe; nella terza, a grande gruppo, la classe, selezionata una delle due possibili tesi, concordava una serie di argomenti a favore o contro. Per quel che riguarda la suddivisione dei compiti tra gli allievi, in tutte le attività l’insegnante ha assegnato il ruolo di portavoce allo studente che in genere mostrava maggiore reticenza ad intervenire nelle attività di discussione a grande gruppo. In questo modo, la discussione non solo avrebbe preso il via da contenuti di classe, come in D2, ma avrebbe previsto un contributo esplicito, almeno per la parte iniziale, da parte degli studenti in genere meno attivi, con l’idea che questo potesse essere di stimolo per ulteriori interventi anche in sede di discussione. Per quel che riguarda il *setting*, è stata mantenuta la strategia di modificare l’organizzazione dell’aula con il variare dell’attività – ferro di cavallo durante la visione del video, isole per il lavoro a coppie e cerchio di banchi per la discussione. Questa volta l’insegnante si è seduto con gli studenti, senza assumere una posizione centrale o predominante.

5. Il DS dalla prospettiva dell’interazione in classe

Con l’obiettivo di rilevare come il processo di co-progettazione, osservazione e ri-progettazione previsto dal DS abbia portato a variazioni nelle dinamiche interazionali di classe, in questa sezione si analizzano e confrontano il parlato del docente e degli studenti in D1 e D3, ossia nelle due lezioni progettate e realizzate in autonomia dall’insegnante sperimentatore, rispettivamente prima e dopo il percorso formativo.

5.1. Discussione 1

Per quel che riguarda D1, l’analisi condotta sulle trascrizioni dei momenti di discussione conferma la valutazione poco soddisfacente del docente sperimentatore rispetto sia alla qualità della discussione sia alla partecipazione degli allievi (cfr. §4.1), evidenziando come tale risultato possa essere almeno in parte un effetto delle strategie di gestione dell’interazione adottate dall’insegnante.

Durante entrambi i momenti di discussione previsti, il docente occupa una posizione predominante nello spazio interazionale: non solo interviene più frequentemente degli studenti e con turni estesi, ma tende a condurre in modo esclusivo il dialogo. Anziché stimolare e moderare la discussione, i suoi interventi sono direttivi e orientati

principalmente ad anticipare e condurre lo sviluppo del ragionamento. Esempio di tale modalità è l'estratto, riportato in (1)⁴, relativo a un momento in cui la discussione verte sulle scelte lessicali da compiere nella scrittura di un testo espositivo. Il docente desidera portare la classe a riflettere sul fatto che l'uso di lessico specialistico sia fondamentale quando l'obiettivo è produrre testi precisi, completi e chiari. Anzi-ché stimolare la discussione problematizzando il tema, il docente anticipa la soluzione: *“quindi userò un lessico anche un po' più”*, con un intervento che lascia agli allievi solo il compito di completare correttamente una frase. Nonostante uno studente (ST7) intervenga in modo pertinente, il docente non coglie la sua proposta. Con l'intento di condurre la classe verso la risposta corretta propone un ulteriore indizio – *“se dico un termometro invece che uno strumento che misura la temperatura se è caldo o gelido eh”*. Una studentessa prende la parola suggerendo un possibile effetto della scelta linguistica di far riferimento a termini precisi – *“ti semplifichi la vita”* –, ma il docente la ignora valutando implicitamente l'intervento come poco pertinente. Rilancia, di nuovo senza problematizzare o aggiungere elementi che in concreto stimolino la riflessione, cercando di 'forzare' gli studenti verso la risposta che ha già in mente. Di fronte al silenzio della classe, prova a guidare gli allievi verso la soluzione corretta con un ulteriore indizio, di nuovo occupando un turno piuttosto esteso. ST2 tenta di inserirsi nel flusso del ragionamento del docente, ma la sua risposta viene rapidamente liquidata come non accettabile. A questo punto l'insegnante offre la soluzione e critica la mancata risposta corretta da parte della classe, sottolineando come il tema fosse già stato trattato approfonditamente nelle lezioni precedenti.

[1]

INS: il termometro #02 quindi userò un lessico anche un po' più

ST2: dell'aria?

ST7: dettagliato

INS: dell'aria o della della terra è lo stesso no? comunque #02 se dico un termometro invece che uno strumento che misura la temperatura se è caldo o gelido eh

ST7: ti semplifichi la vita [sovrapposizione, turno ignorato]

ST?: (xxx nessuno) [turno ignorato]

INS: cosa vuol dire questo?

[silenzio #04]

INS: oppure se invece che dire #01 sto facendo un testo letterario e invece che dire eh devo controllare che nei le righe della poesia eeh le ultime due sillabe siano uguali e quando sono uguali fanno un ritmo diverso come si chiama questa è la rima no? e io uso il termine rima invece che dire le sillabe sono uguali

ST2: abbreviazione [soprapponendosi al docente]

⁴ Negli esempi STnumero indica gli studenti e INS l'insegnante. Le trascrizioni riportano i turni e le parole degli allievi e del docente, senza utilizzare convenzioni che indicano in modo sistematico elementi quali intonazione, rapidità dell'eloquio o tono della voce. Si annotano invece le pause con #numero, indicandone la durata; ? segnala i casi di frasi con intonazione interrogativa; eventuali gesti o commenti sono riportati tra parentesi quadre, mentre i termini poco o non udibili tra parentesi tonde.

INS: no # cioè io utilizzo un lessico # abbiamo visto queste cose ragazzi, lessico specifico, cioè adatto per la materia cioè è inutile che a uno che è esperto di o che sta parlando di letteratura gli vado a spiegare di nuovo cos'è una rima, che lo sanno tutti, okay? o che il termometro è lo strumento che misura la temperatura mhm?

In D1 la discussione fatica a procedere in ragione del fatto che da un lato, essendo richieste risposte brevi e precise, gli studenti non hanno lo spazio per contributi personali estesi, dall'altro sono poco motivati a intervenire poiché consapevoli che è il docente a stabilire se ciò che dicono è corretto, senza spazi per una negoziazione dei punti di vista, come invece dovrebbe avvenire in un'attività di discussione. L'insegnante, controllando e gestendo il flusso conversazionale, limita di fatto lo svilupparsi della discussione, proponendo al contrario un modello di interazione direttivo che non apre la strada alla partecipazione attiva degli studenti.

Tale modello si riflette anche nelle scelte impiegate per sollecitare l'intervento degli allievi. Anche in questo caso il docente adotta strategie piuttosto direttive. Così come esemplificato in (2), l'insegnante prima invita genericamente la classe ad intervenire – “qualcuno?” – poi si rivolge ad uno studente in particolare, selezionando tra chi più difficilmente prende spontaneamente la parola: – “ST13 dicci cosa pensi” –. In questi casi le formulazioni non solo sono dirette ed esplicite, ma anche in qualche modo pressanti. Di fronte alla reticenza ad intervenire di ST13, l'insegnante incalza con una richiesta esplicita di accordo con quanto detto prima – “eh tu # sei d'accordo con questa cosa che è stata detta”, senza riuscire a stimolare un reale intervento dello studente nella discussione. Non riconoscendo tale risultato come effetto delle sue modalità di sollecitazione, ma attribuendole a un aspetto caratteriale dello studente, il docente conclude la sequenza con un commento sarcastico – “ovviamente” –, di nuovo dando spazio a un giudizio esplicito e negativo sullo studente in questione.

[2]

INS: qualcuno? ST13 dicci cosa pensi

ST13: io?

INS: eh tu #02 sei d'accordo con questa cosa che è stata detta

ST13: [annuisce]

INS: ovviamente [sorridendo ironica]

Altrettanto problematiche risultano le sequenze interazionali in cui il docente prova a coinvolgere nella discussione gli allievi di recente immigrazione. Di fronte al loro silenzio, l'insegnante procede rivolgendo una domanda diretta: “ST19 è comprensibile questo testo?”. La richiesta di presa di parola non avviene dunque sul tema oggetto della discussione, ma si incentra piuttosto sulle sue competenze linguistiche, chiedendo un'autovalutazione della comprensibilità del testo su cui si sta lavorando. Ottenendo una risposta negativa, il docente incalza con una serie di domande in rapida sequenza – “quanto hai capito? da zero a dieci quanto? quanto hai capito?”. Di nuovo, anziché interpretare il silenzio come risultato dell'imbarazzo generato dalla richiesta, insiste con

un tono di voce alto, sottolineando la sua insofferenza: “*oh? [richiamando l’attenzione del ragazzo] #02 zero?*”, arrivando così ad ottenere una timida risposta. Analogamente procede poi con il secondo studente. In entrambi i casi l’interazione si conclude rapidamente, senza aprire a riflessioni più ampie sulle difficoltà di comprensione emerse.

[3]

INS: vorrei sapere una cosa da ST19 # ST19 è comprensibile questo testo?

ST19: no

INS: quanto hai capito? da zero a dieci quanto? quanto hai capito?

ST19: [sorride ma non risponde]

INS: oh? [richiamando l’attenzione del ragazzo] #02 zero?

ST19: cinque [a voce bassa]

INS: cinque ha detto cinque ok #02 e ST21?

ST5: (xxx)

INS: questo testo è comprensibile? [voci sovrapposte] hai capito questo testo? oh? [richiamando l’attenzione di ST21] #03 no niente?

ST21: [fa segno di no con la testa]

Anche in questo caso sembrerebbe che la mancata partecipazione degli allievi, anche se sollecitati direttamente, sia probabilmente legata alle strategie conversazionali adottate dall’insegnante, piuttosto che a una mera incapacità degli allievi di gestire l’interazione stessa.

5.2. Discussione 3

Nella ri-progettazione di D3, il docente sperimentatore, seguendo le riflessioni condivise con il gruppo di colleghi, opera una serie di variazioni non solo nell’organizzazione delle attività e nella definizione delle consegne, ma anche rispetto alla distribuzione dei ruoli tra gli studenti e al *setting* d’aula (cfr. § 4.3). Tali scelte generano interessanti variazioni nelle dinamiche interazionali durante la discussione.

L’analisi qualitativa delle trascrizioni mostra infatti una diversa struttura interazionale: poiché il docente assume il ruolo di moderatore, lo sviluppo del ragionamento non è più orientato esclusivamente dall’insegnante: aumentano di conseguenza sia il numero di interventi da parte degli studenti sia le sequenze di negoziazione tra allievi. Come esemplificato in (4), gli interventi del docente sono meno estesi e sostanzialmente funzionali a regolare i turni di parola.

[4]

INS: ehm ST20?

ST20: io volevo dire che riesci a capire se una persona è tua amica quando magari in momenti di difficoltà ti aiuta che quando fai qualcosa di sbagliato ti dice questo è

sbagliato non devi farlo (xxx) quello là che invece non è tua amica che non ti sta vicina nei momenti difficili che magari quando fai una cosa sbagliata quella persona lo fa insieme a te non ti dice che è una cosa sbagliata

INS: c'era ST15 forse in ordine? sto guardando un po' l'ordine di chi ha alzato la mano per primo eh

ST15: io penso che uno che ti vuole veramente bene ti dà dei consigli su certe cose che tu potresti migliorare invece uno che mhm non è davvero tuo amico ehm magari fa finta di darti consigli però quello che vuole è solo farti essere come vuole lui e non come sei tu veramente non ti dà (consigli) ma [voce bassa] non so se mi son fatta capire

In (5) si può osservare come, dopo l'intervento esteso di ST9, il docente si limiti a riassumere con tono neutro quanto appena detto, ST10 prende la parola interrompendolo prima per esprimere disaccordo – “*beh però*” – e poi per argomentare il proprio punto di vista. Nello scambio iniziale tra ST9 e ST10, si inserisce anche ST7 che riprende parzialmente l'affermazione di ST10 ampliandola con ulteriori considerazioni. Nel momento in cui il docente riprende la parola per tirare le fila del discorso e poi chiedere la restituzione del lavoro a un altro gruppo, ST11 si inserisce nella discussione per specificare ulteriormente il suo punto di vista rispetto a una precedente osservazione di ST9 e facendo quindi proseguire la discussione.

[5]

ST9: forse perché il bambino forse lui si # i compagni forse cioè non lo volevano escludere forse era lui che si faceva queste idee cioè che si sentiva diverso dagli altri e quindi siii # si sentiva diverso dagli altri e quindi si allontanava di più cioè non cercava di # avere un approccio con loro # si sentiva diverso e quindi si era allontanato

INS: lui si sentiva diverso, ma in realtà voleva che lo isolassero

ST10: beh però #03

ST9: forse i compagni neanche lo volevano isolare però #02

ST10: però secondo me questa cosa che hai detto del #02 del bambino è la conseguenza del fatto che gli altri lo prendono in giro, perché poi uno dopo si sentee escluso, e di conseguenza non sta con gli altri, si allontana perché ha paura del giudizio degli altri

ST7: beh però, cioè se tu dici che si sta emarginando #01 cioè, che in realtà non è lui #01 cioè, in realtà non son gli altri che lo escludono ma è lui che sta da solo, però #02 io direi che quando questo ragazzino tornava al posto, diceva i compagni mi prendono in giro così

poi dopo # è una cosa #

ST9: ma non sembrava

ST7: noo

ST9: che lo prendessero in giro

ST7: invece era un mimare...

ST9: sì ma (xxx) forse era per fare una battuta, cioè si è voltato perché alla fine ha visto che lui rideva quindi ha smesso di ridere, perché si è reso conto che voleva fare una battuta, uno scherzo; non era sua intenzioneeee

ST7: mhm [annuisce ma in modo poco convinto]

INS: quindi questo gruppo ha un'idea fondamentalemente un po' diversa dagli altri vedo #02 forse (xxx)

ST11: volevo dire una cosa su quello che ha detto ST9 forse va bene che quel bambino che ha fatto (xxx) stesse scherzando, però è uno scherzo che ha fatto male al bambino perché si sente come se lo stessero prendendo in giro.

Si registrano inoltre maggiori interventi anche da parte degli alunni in genere meno propensi ad esporsi in attività a classe intera. Anche questi ultimi hanno modo, in diverse occasioni, di prendere spontaneamente la parola e contribuire con elementi nuovi alla discussione. Esempio il caso di ST13. Se in D1, come mostrato in (2), lo studente non prendeva la parola nemmeno su sollecitazione diretta ed esplicita del docente, anche in ragione, come abbiamo visto, delle strategie impiegate per stimolarne l'intervento, nell'esempio (6), tratto da D3, lo studente alza più volte la mano per intervenire durante la discussione. Il docente, attraverso l'esclamazione "madonna" (di uso frequente nella varietà regionale emiliana, senza connotazioni negative), seguita dal nome dell'alunno, esprime il suo stupore e incoraggia positivamente ST13 a proseguire il suo intervento – "dai ST13 forza". Lascia poi spazio all'allievo per presentare il suo punto di vista, sostenendone l'intervento attraverso una serie di rinforzi positivi.

[6]

INS: madonna ST13

ST?: dai dai

[voci sovrapposte]

INS: dai ST13 forza #02 cosa avete detto voi?

ST13: che (xx) il comportamento chee sia positivo che sia negativo, perché # negativo perché comunque ha fatto troppi # troppii cambiamenti per essere accettato e #02 invece non dovrebbe #03

INS: non era necessario

ST13: sì non è necessario cambiare per essere accettato dalle altre persone le altre persone dovrebbero accettarti per quello che sei # invece è positivo perché comunque ha fatto un #02 un passo avanti per integrarsi

INS: un passo avanti per integrarsi
ST13: sì #01 perché prima stava da solo poi
INS: e poi invece con gli amicii [l'insegnante si alza e si mette in piedi per ascoltare e dare maggiore attenzione a ST13]

Alcune differenze sono riscontrabili anche nelle modalità con cui vengono coinvolti alcuni allievi di recente immigrazione. In D3 questi studenti, seppure non sempre partecipino con contributi verbali alla discussione, mostrano una maggiore attenzione verso l'attività: seguono l'interazione tra i compagni e offrono una serie di segnali non verbali di accordo e disaccordo. Probabilmente, le attività di preparazione alla discussione, previste in questa lezione, hanno dato loro modo di riconoscere nella fase di discussione a classe intera i contributi offerti nel lavoro in piccolo gruppo. Il docente in ogni modo coglie positivamente questa modalità di prendere parte alla discussione e sollecita esplicitamente l'intervento dello studente solo quando rileva tentativi di offrire un contributo espressi attraverso commenti rivolti al compagno seduto accanto. Così come esemplificato in (7), in questi casi si può osservare come il docente, a differenza di quanto accadeva in D1, invita ST23 a intervenire formulando la domanda in modo tale da lasciare libera la studentessa di prendere la parola o declinare. La diversa strategia adottata dall'insegnante permette a ST23 di sentirsi incoraggiata e di esprimersi, seppur timidamente, davanti alla classe.

[7]

ST7: no cioè però alla fine ci sono molte promesse di ci vediamo un giorno usciamo eccetera che vanno perse nel nulla #01 nulla nulla nulla
INS: forse ST23 stavi dicendo qualcosa?
ST23: no è che lei ha (xxx) ciao ci vediamo poi appena arrivati a scuola nessuno ti hai dett0 niente

A differenza di quanto avveniva in D1, in D3 il docente modifica in modo rilevante le sue strategie di gestione della discussione: interviene sostanzialmente per regolare, quando necessario, la presa di parola o per riassumere o chiarire quanto appena detto, o ancora per fare il punto della situazione, sostenere o rilanciare la discussione, mantenendo con coerenza il ruolo di moderatore. Di conseguenza, in D3 la discussione risulta maggiormente partecipata: gli studenti trovano lo spazio per intervenire spontaneamente, confrontarsi tra loro, riprendere ciò che viene detto dai compagni e argomentare il loro punto di vista, anche attraverso sequenze di negoziazione di una certa estensione.

6. Conclusioni

Il DS applicato ai percorsi di didattica della scrittura di *Osservare l'interlingua* ha preso il via dall'idea che la discussione a classe intera orchestrata dal docente sia uno strumento chiave per lo sviluppo dell'organizzazione del pensiero e del linguaggio, favorendo non solo i processi decisionali tipici della scrittura, ma promuovendo di fatto lo sviluppo di competenze metalinguistiche alla base della capacità di scrivere testi

chiari e coerenti. Allo stesso tempo il processo di co-progettazione, osservazione e ri-progettazione messo in atto nel percorso formativo ha aiutato i docenti ad affrontare le complessità tipiche della discussione in classe. Promuovere un efficace dialogo didattico non significa semplicemente chiedere agli allievi di discutere intorno a un tema, ma prevede l'attenta pianificazione delle attività didattiche, del *setting* e delle consegne, oltre che una consapevole modulazione delle strategie interazionali del docente. Il DS, offrendo lo spazio per l'analisi di un contesto didattico specifico e l'osservazione di interventi collettivamente costruiti, ha stimolato da un lato un approccio alla didattica inteso come ricerca collaborativa di soluzioni concrete da adottare, dall'altro ha promosso consapevolezze professionali di carattere più generale.

Nel corso degli incontri di gruppo, i partecipanti si sono concentrati sulla lezione, operando una serie di interventi su elementi quali *setting* e consegne. Tuttavia l'analisi delle videoregistrazioni delle lezioni ha mostrato come tali variazioni abbiano portato in modo più o meno consapevole i docenti a modificare le proprie strategie di conduzione delle discussioni in classe, con ricadute positive sulla partecipazione complessiva degli allievi. In altre parole, attraverso il DS gli insegnanti hanno portato esplicitamente l'attenzione su lezioni e alunni, ma implicitamente hanno avuto modo di lavorare sulle proprie modalità di gestione della comunicazione con e tra allievi. Grazie al supporto del gruppo di lavoro e alla possibilità di ritornare sulle proprie lezioni osservandone a posteriori le videoregistrazioni, il docente sperimentatore ha potuto riflettere sulle proprie strategie didattiche da una prospettiva esterna, arrivando con il supporto dei colleghi non solo a progettare attività più funzionali alla discussione, ma anche a rivedere le proprie strategie interazionali nella gestione della discussione in aula. Una singola esperienza di DS non può forse garantire effetti duraturi, ma offre indubbiamente ai docenti un'opportunità di riflessione attiva sulle proprie pratiche, favorendo la crescita professionale basata sull'interazione collaborativa tra colleghi e sull'esperienza didattica.

Riferimenti bibliografici

- Bartolini Bussi M.G., Martignone F., 2013, "Cultural Issues in the Communication of Research on Mathematics Education", *For the Learning of Mathematics*, 33(1), pp. 32-38.
- Bartolini Bussi M. G., Ramploud A. (a cura di), 2018, *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Bartolini Bussi M.G., Bertolini C., Ramploud A., Sun X., 2017, "Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom", *International Journal for Lesson and Learning*, 6 (4), pp. 380-95.
- Bertolini C., 2018, "Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, pp. 173-188.
- Bertolini C., Zini A. (a cura di), in preparazione, *Il Discussion Study. Un percorso di ricerca e formazione sulla discussione a scuola*.
- Boscolo P., 1990, *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P., 2002, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Roma.
- Chen X., Yang F., 2013, "Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lessonstudy", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2, 3, pp. 218-236.
- Cloran C., Butt D., Williams G. (eds.), 2015, *Ways of saying: ways of meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan*, Bloomsbury Academic, London.
- De Mauro T., De Luca C., Bini G., Detti E., Fascicolo L., Fioramanti M., 2012, *Come scrivere un testo*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Ede L.S., Lunsford A.C., 1990, *Singular texts/plural authors: perspectives on collaborative writing*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Edwarsville.

-
- Fernandez C., Yoshida M., 2004, *Lesson Study. A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ.
- Guerriero A.R., (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Johnson D. W., Johnson R., & Holubec E., 2008, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Pallotti G., 2017, "Applying the interlanguage approach to language teaching", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55 (4), pp. 393-412.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F., 2020, *Una didattica della scrittura efficace e inclusiva. Il progetto Osservare l'interlingua*, Caissa editore, Bologna.
- Pallotti G., Ferrari S., 2021, "Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva", in Daloiso M., Mezzadri M., (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Pontecorvo C., Ajella A.M., Zucchermaglio C., 2004, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Ramploud A., Munarini R., 2015, "Il 'Lesson Study', trasposizione culturale di una metodologia di formazione", *Scuola Italiana Moderna*, 10, pp. 54-61.
- Siegel J., 2010, *Second dialect acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Storch N., 2005, "Collaborative writing: product, process and students' reflections", *Journal of Second Language Writing*, 14, pp. 153-173.
- Storch N., 2013, *Collaborative writing in L2 classrooms*, Multilingual Matters, Bristol.
- White R., Arndt V., 1991, *Process Writing*, Longman, Harlow.
- Vygotskij L.S., 1980, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

"Xinfu resta ancora in silenzio..."

Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione

Paolo Della Putta, Silvia Sordella

Università di Torino

1. Introduzione

Gli approcci alla formazione degli insegnanti di lingue vengono classificati in base a tre macro linee operative (Wallace 1991; Mardesic 2018), radicate in diverse filosofie e tradizioni pedagogiche. Vi è, in primo luogo, la cosiddetta "via artigianale", in cui il futuro docente assume la figura dell'apprendista di bottega e segue, essenzialmente imitando, il modello fornitogli da un "maestro"; tale prospettiva subordina il sapere scientifico alla trasmissione dell'esperienza da parte di un collega più esperto, che funge da guida fornendo suggerimenti operativi.

Il secondo modello, chiamato "scientifico-applicato", mette invece al centro dell'attività formativa una serie di nozioni teoriche sul linguaggio e sulla sua didattica che vengono trasmesse direttamente da formatore a formando; questa modalità operativa è spesso manchevole di un chiaro legame con le necessità della prassi, ed è così sentita lontana dai bisogni di chi insegna (Ur 2019).

La terza via formativa è quella riflessiva, nata negli anni '80 del secolo scorso in seno alla revisione del rapporto fra la teoria e la prassi didattica nella formazione degli insegnanti (Orland Barak, Yinon 2007). Questo modello "intermedio" ha caratteristiche costruttiviste (Korthagen 1999) e prevede, accanto a una formazione teorica e a un tirocinio, un'intensa attività esplorativa e analitica delle prassi didattiche, delle convinzioni pregresse e delle emozioni che i neo insegnanti esperiscono all'inizio del (e durante il) loro percorso professionale.

L'approccio riflessivo è ritenuto da molti studiosi (Colombo, Varani 2008; Richards 2008; Borg 2018) un'opzione formativa efficace per sostenere lo sviluppo di una competenza pedagogica critica, autoanalitica e flessibile, che aiuti i docenti ad adattare le proprie prassi alle caratteristiche dei diversi contesti pedagogici che, verosimilmente,

si porranno loro innanzi. Gli insegnanti assumono, così, il ruolo di costruttori creativi e consapevoli di didassi viepiù efficaci e adeguate, abbandonando così la funzione di meri “esecutori” di alcune prescrizioni operative. Focale all’approccio riflessivo è la tematizzazione di convinzioni pregresse sull’insegnamento/apprendimento, convinzioni che vengono messe alla prova dei fatti proprio grazie alla revisione delle pratiche e all’analisi delle loro ricadute sull’apprendimento; allo stesso modo, centrale è il ruolo delle emozioni provate durante l’attività didattica: esplorare ciò che si è “sentito” in classe è, di norma, una chiave di volta importante per avere contezza di perché si è agito in un determinato modo, e di come fare per ottenere risultati migliori dalla propria attività.

Ispirandosi a quest’ultima linea formativa, a partire dal 2013 il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino segue, ogni anno, il percorso formativo di 26 aspiranti docenti di italiano L2, ancora studenti o neo laureati, che partecipano al progetto *Italiano L2 a scuola*, pensato per gli allievi neo arrivati nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della città.

L’esperienza educativa e didattica dei neo insegnanti coinvolti in *Italiano L2 a scuola* è l’oggetto di indagine del presente contributo. Grazie alla stretta relazione fra formatori e formandi, tipica dell’approccio riflessivo, e grazie alla redazione dei diari di bordo, *report* esperienziali che i docenti sono tenuti a compilare a cadenza settimanale, è possibile avere un quadro puntuale degli aspetti emotivi e cognitivi che sottostanno alle prassi didattiche messe in atto lungo i sei mesi di durata del progetto. Sono altresì apprezzabili gli eventuali cambiamenti che il percorso formativo promuove nelle attività dei docenti, così come nelle loro convinzioni e nella gestione delle emozioni.

Occorre però, innanzitutto, inquadrare il contesto pedagogico a cui questa azione formativa pertiene: nel prossimo paragrafo presenteremo il progetto *Italiano L2 a scuola*; in seguito, daremo conto della natura del percorso formativo pensato per i neo insegnanti partecipanti al progetto, per poi delineare la metodologia di ricerca seguita in questo studio; presenteremo poi i risultati e li inquadreremo nel più ampio tema della formazione dei docenti di lingua che si trovano a operare in contesti socio/pedagogici difficili, come quelli delle “scuole di frontiera” a cui la maggior parte degli sforzi dell’azione formativa considerata in questo contributo sono dedicati.

2. Il progetto Italiano L2 a scuola e la formazione degli insegnanti

Italiano L2 a scuola nasce nel 2013 da una visione comune del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino e del Servizio Inclusione Scolastica del Comune della stessa città. L’idea di fondo era di coniugare il percorso formativo degli studenti universitari con i bisogni educativi delle scuole cittadine rispetto al primo inserimento in classe degli alunni stranieri neo arrivati (NAI, secondo l’acronimo ministeriale). Grazie alla convenzione così stipulata, ogni anno vengono selezionati 26 studenti universitari, aspiranti docenti di italiano L2, a cui viene assegnata una borsa di studio per partecipare al progetto.

Parallelamente alla selezione dei neo insegnanti¹, a ogni ripresa dell'anno scolastico si invitano le scuole primarie (classi quarte e quinte) e secondarie di primo grado della città a segnalare le loro necessità in merito alle difficoltà linguistiche degli allievi NAI. È opportuno a questo punto ricordare che questi allievi sono un sottogruppo degli 876.801 scolari con cittadinanza non italiana che, secondo l'ultimo rapporto MIUR (a.s. 2019/2020), popolano il sistema scolastico italiano, e che sono pari al 10,3% della sua popolazione totale.

In particolare, nell'a.s. 2019/2020, il 65,4% della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana è di seconda generazione: questi discenti non presentano difficoltà linguistiche nella socializzazione di base. Il rimanente 34,6% è costituito da allievi non nati in Italia; fra costoro, un'altissima percentuale è arrivata nel nostro Paese ben prima dell'inizio del percorso scolastico, e ha avuto così il tempo di sviluppare competenze linguistiche in italiano soddisfacenti, o quanto meno sufficienti per un'integrazione efficace. Vi è però una piccola percentuale di quest'ultimi (circa il 5%, per un numero che si aggira attorno a 45000 unità) che non ha avuto il tempo e l'agio di imparare la nostra lingua prima di essere iscritta a scuola: si tratta, appunto, degli allievi NAI, indubbiamente i protagonisti più deboli del nostro impianto educativo.

Questi apprendenti hanno una conoscenza nulla o molto debole dell'italiano e non riescono, dunque, a iniziare spontaneamente il loro percorso educativo. I bisogni di questa esigua ma significativa categoria di discenti sono immediati e ampi e riguardano *in primis* aspetti linguistici, ma anche dinamiche psicologiche e identitarie profonde.

Italiano L2 a scuola intende contribuire allo sviluppo dei primi rudimenti della competenza comunicativa in italiano: si tratta, quindi, di lavorare attorno a competenze BICS² (Cummins 1979) immediate, che mettano gli apprendenti nella condizione di poter iniziare a usare l'italiano nell'interazione informale. Per perseguire questi scopi, i neo insegnanti del progetto lavorano bisettimanalmente, per circa sei mesi, con gruppi di massimo 10 discenti NAI indicati dalla scuola. Ogni gruppo segue cinquanta ore di lezione, che si svolgono parallelamente all'attività didattica ordinaria: il progetto ha dunque natura di *immersione con supporto linguistico sistematico* (Christensen, Stanat 2007), il modello integrativo che ha ricadute di apprendimento e integrazione scolastica migliori.

Una volta creati i gruppi di allievi NAI, inizia l'attività didattica e formativa dei neo insegnanti che, di norma, condividono basi epistemologiche e operative in merito alla didattica delle lingue straniere maturate durante i corsi universitari e gli eventuali percorsi di formazione seguiti.

Prima dell'inizio delle attività didattiche viene organizzato un incontro formativo corale in cui si presentano le finalità formative, le caratteristiche contestuali e le coordinate glottodidattiche di *Italiano L2 a scuola*. Si discute il modello pedagogico di fondo, i tipi di attività che si ritengono più utili per lavorare con i discenti NAI e le criticità del sistema scolastico che ospita il progetto. Ai neo insegnanti è dato accesso a un *database* elettronico di attività didattiche, raccolte nel corso degli anni: in tal modo vengono esemplificate con più chiarezza le modalità di lavoro.

¹ Il processo relativo al bando di concorso e alla selezione dei candidati per la borsa di studio coinvolge attivamente l'Ufficio Direzione didattica e Servizi agli studenti del Comune di Torino e la scuola di Scienze Umanistiche dell'Università.

² Le *Basic Interpersonal Communicative Skills* sono le competenze linguistiche necessarie per comunicare nella vita quotidiana.

Nel corso dei mesi seguenti vengono proposti altri tre momenti formativi di carattere seminariale su specifiche tematiche educative e glottodidattiche. Gli argomenti trattati vengono decisi assieme ai neo docenti sulla base delle complessità e dei problemi da loro esperiti durante l'insegnamento; i temi approfonditi con più frequenza sono la gestione del contesto didattico multilingue e multietnico, la didattica per compiti di realtà (cfr. paragrafo seguente), il bilanciamento fra grammatica e comunicazione, l'uso delle tecnologie e la relazione con il sistema scolastico che accoglie *Italiano L2 a scuola*. In questi incontri è favorita quanto più possibile la partecipazione discorsiva degli insegnanti in formazione, che sono invitati a condividere i loro problemi e le soluzioni adottate per risolverli.

Lo stesso atteggiamento discorsivo e cooperativo caratterizza la terza modalità formativa: un servizio di tutorato in cui, settimanalmente, i neo docenti possono incontrare i coordinatori didattici³ per discutere con loro, *vis-à-vis*, delle attività che vogliono proporre, dell'organizzazione delle lezioni e di problemi anche personali – in alcuni casi emotivi e relazionali – via via esperiti. I colloqui si avvalgono della disamina dei “diari di bordo”⁴, uno strumento formativo redatto settimanalmente dagli insegnanti e condiviso con i responsabili scientifici e i coordinatori. Sul diario di bordo sono annotate non solo le attività proposte di volta in volta alla classe ma, anche, stati d'animo, difficoltà, dubbi e complessità operative. In molti casi i colloqui settimanali partono con una disamina del diario e con un confronto su quanto vi è stato annotato.

Il quadro operativo a cui abbiamo fatto riferimento per attuare il processo di formazione dei neo insegnanti è quello socioculturale vygotskijano, in linea con l'approccio riflessivo alla formazione dei docenti (cfr. Johnson, Golombek 2020). In tutte e tre le tipologie di incontro formativo si fa ricorso alla mediazione discorsiva fra formatori e formandi per analizzare convinzioni, stereotipi e difficoltà sull'insegnamento linguistico e su come sia “giusto” attuarlo. Inoltre, la condivisione delle prassi e il confronto su tecniche e materiali è fondamentale per radicare l'azione formativa nel “presente didattico” del progetto: è spesso difficile, per i neo insegnanti, leggere e comprendere le caratteristiche e le necessità formative degli allievi NAI, così come le richieste loro rivolte dal sistema scolastico.

Le finalità di *Italiano L2 a scuola*, dunque, sono due:

1. contribuire a rispondere ai bisogni del territorio cittadino rispetto all'esigenza di facilitare il primo inserimento a scuola degli alunni NAI, lavorando sulle competenze comunicative di base dell'italiano L2;
2. integrare il percorso formativo degli studenti universitari con un'esperienza glottodidattica sostenuta da incontri di approfondimento teorico-metodologico, da un processo di auto-osservazione e riflessione e da un confronto periodico e sistematico per progettare, verificare e ricalibrare le attività laboratoriali condotte nelle scuole.

³ I coordinatori didattici sono ex insegnanti del progetto che si occupano di gestire l'esperienza di formazione dei neo docenti e di tenere i contatti con le scuole in cui essi operano.

⁴ I diari di bordo hanno una struttura preconstituita, che chiede agli insegnanti di riportare le difficoltà inerenti all'attuazione dei compiti di realtà, del FonF e del FonFs, così come aspetti che riguardano le dinamiche relazionali fra allievi e docenti e le loro ricadute emotive.

3. Le coordinate glottodidattiche del progetto

I neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola* lavorano con gruppi composti da massimo dieci alunni provenienti da classi diverse e selezionati in base al loro recente arrivo in Italia⁵.

Questa, assieme all'ordine di scuola – primaria o secondaria di secondo grado – è l'unica condizione di omogeneità considerata per la costituzione del gruppo mentre, per le altre caratteristiche dei partecipanti, si determina in tutti i casi una condizione di eterogeneità interna: diverse possono essere le loro classi di appartenenza, diverse le loro provenienze e le loro lingue di origine, diverso il rapporto con gli apprendimenti scolastici nella fase di inserimento e nel percorso pregresso, diversi gli stili cognitivi e relazionali.

La costituzione del gruppo, inoltre, non è data una volta per tutte all'inizio del percorso: la frequenza non è sempre assicurata, sia per le fisiologiche assenze degli alunni sia per la necessità di rimanere in classe per eventi della vita scolastica ritenuti particolarmente importanti dagli insegnanti curricolari; può inoltre capitare che ai gruppi si aggiungano studenti a corso già iniziato o che due gruppi si debbano fondere a causa di problemi logistici o di frequenza. È pertanto consueto che i gruppi classe debbano ricostituirsi di volta in volta, ridefinendo le dinamiche relazionali e riprendendo continuamente il filo delle esperienze condotte e del percorso di apprendimento.

In un siffatto contesto didattico, una progettazione lineare e rigidamente predeterminata delle attività può risultare controproducente se non, addirittura, frustrante, in particolar modo per quegli allievi che frequentano con poca assiduità le lezioni o che si inseriscono a progetto avviato.

Si è dunque optato per proporre incontri a carattere laboratoriale, in cui si lavora intorno alla realizzazione di un progetto comune, ideato insieme durante i primi incontri, che viene portato avanti con modalità di interazione ispirati ai principi del *cooperative learning* (Johnson, Johnson 1999). A partire dall'esplorazione degli interessi degli alunni, con un notevole impiego di risorse rispetto a una competenza comunicativa appena agli albori, i neo insegnanti cercano di catalizzare la motivazione del gruppo verso la realizzazione di un prodotto come, per esempio, un video musicale, un libro di ricette o un racconto a fumetti. In questo modo, non si lavora insieme per produrre dei materiali linguistici in senso stretto, ma si lavora insieme mettendo in gioco la nuova lingua, nell'accezione laboratoriale a disciplinarietà linguistica allargata ben definita da Bertocchi (2011). Questa modalità di lavoro si innesta nella macro cornice metodologica della didattica per progetti (*Project based learning* in inglese, cfr. Krajcik, Blumenfield 2006; Quartapelle 2009), in cui si riverbera il principio cardine del costruttivismo: l'apprendimento è stabile e duraturo se è fondato sulla scoperta attiva e dialogica di idee, nozioni e procedure. Un percorso didattico basato su tale principio favorisce il disvelamento dei meccanismi e del funzionamento di determinate aree del sapere tramite la formulazione di domande, la proposta di ipotesi e spiegazioni, la loro verifica tramite attività concrete attorno al fenomeno trattato e la conseguente costruzione di prodotti (libri, strumenti,

⁵ Si tratta, generalmente, di allievi arrivati in Italia da non più di sei/otto mesi. Vi sono, tuttavia, casi di arrivi ben più precoci, anche di poche settimane. Più raramente accogliamo nelle classi di Italiano L2 a scuola studenti che sono in Italia da anche più di un anno ma che, nonostante il periodo di residenza più lungo, hanno ancora molte difficoltà con l'italiano.

presentazioni etc.) su ciò che è stato scoperto in classe. La psicologia dell'apprendimento ha variamente dimostrato che le caratteristiche della didattica per progetti favoriscono un apprendimento più significativo e duraturo, e che la motivazione degli apprendenti viene sostenuta e migliorata proprio dalla dimensione creativa di questo modello pedagogico (Margiotta 2013). Tuttavia, esso non è pensato precipuamente per l'insegnamento linguistico, che va attuato tramite azioni pedagogiche precise, che tengano conto delle modalità di acquisizione di una L2. La soluzione glottodidattica più realizzabile all'interno di tale cornice operativa è quella del *Task based language teaching and learning* (TBTL, d'ora innanzi, Cortés Velásquez, Nuzzo 2018; Long 2015), una metodologia (Balboni 2014:44) situata nell'alveo dell'educazione linguistica di stampo comunicativo che aggiunge alle coordinate didattiche della pedagogia progettuale la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'acquisizione linguistica (Long 2015: cap. 4).

Il componente focale del TBTL è il compito di realtà – *task*, in inglese; si tratta di «un'attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico» (Ferrari, Nuzzo 2011:285) che si differenzia sostanzialmente da un esercizio linguistico “tradizionale”. Seguendo quanto Ferrari e Nuzzo (2011) scrivono in un contributo pensato per la realtà scolastica italiana, in un *compito di realtà*: 1) il significato è primario, e dunque ai discenti è richiesto di concentrarsi più su quello che devono dire o scrivere piuttosto che su come lo devono dire o scrivere; 2) gli apprendenti sono spinti a esprimere idee e opinioni, o a interagire fra loro, usando le risorse disponibili nel loro repertorio linguistico: non vengono offerti modelli di lingua precostituiti che devono essere imitati, come di norma capita negli esercizi; 3) i discenti sono spinti a confrontarsi con attività complesse, sia linguistiche che extralinguistiche; 4) gli studenti lavorano su temi e attività comunicative tipiche della realtà extrascolastica, che necessitano di un solido coordinamento delle informazioni enciclopediche sul mondo con le abilità linguistiche; 5) il raggiungimento dell'obiettivo è primario: lo scopo è di completare il *task* e non di dimostrare di conoscere una determinata struttura linguistica.

Se adeguatamente attuato, il TBTL favorisce la mobilitazione delle risorse semiotiche dei discenti, che sono spinti a ricorrere al loro repertorio comunicativo per portare a termine i compiti di realtà assegnati. Una volta motivati e adeguatamente coinvolti, gli apprendenti – e crucialmente, come sottolineato da Ellis (2020), soprattutto quelli più giovani – usano diversi codici per lavorare attorno al *task*: la gestualità, il linguaggio iconico, il repertorio di lingue conosciute e l'interlingua che stanno via via costruendo nel percorso di apprendimento della L2. Si attiva dunque una semiosi significativa e proattiva, che deve essere oggetto di attenzione da parte dell'insegnante che, durante lo svolgimento del compito, interviene sulle strutture linguistiche via via usate. Tale intervento dovrebbe essere effettuato grazie al *Focus on Form* (FonF, d'ora innanzi), una metodologia di insegnamento della grammatica e del lessico che ne stimola un apprendimento significativo perché integrato all'attività comunicativa, durante la quale l'insegnante convoglia l'attenzione selettiva dei discenti sugli usi non funzionalmente adeguati o, più generalmente, non corretti della L2. In questo modo, le risorse mentali del discente vengono momentaneamente dirottate dal significato che sta veicolando alla forma che ha usato per veicolarlo, innescando così il *noticing the gap*, ovvero la registrazione conscia dello scarto fra ciò che è stato detto e ciò che sarebbe stato più efficace o corretto dire.

A valle di questi interventi, e a lavoro sul progetto concluso, gli insegnanti possono proporre attività di natura più tradizionalmente metalinguistiche (dette di *Focus on Forms*) sulle strutture rivelatesi difficili per gli studenti.

Italiano L2 a scuola è dunque un progetto didattico che spinge gli allievi NAI a creare dei prodotti, concreti o astratti che siano, tramite lo svolgimento di compiti di realtà durante i quali gli insegnanti li guidano a usare forme linguistiche e unità lessicali viepiù adeguate alle finalità comunicative contestuali. Nel corso del tempo, sono stati così creati libri di ricette, semplici cartoni animati, canzoni o filastrocche, brevi *pièce* teatrali e strumenti per descrivere e valutare le loro emozioni a scuola (rimandiamo a Della Putta, Sordella 2022 per ulteriori esemplificazioni).

In figura 1 schematizziamo l'impianto pedagogico del progetto:

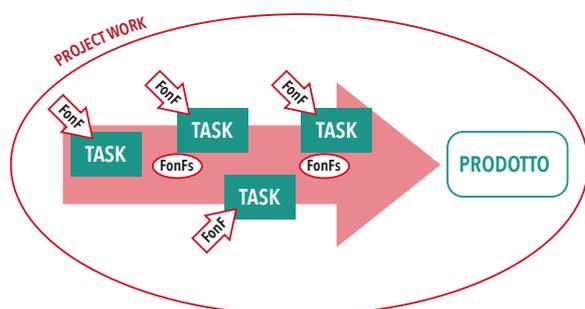


Figura 1. I *task* nella cornice del *project work*

È facile rilevare come queste coordinate glottodidattiche siano molto distanti da una pedagogia linguistica tradizionale, a cui i neo docenti sono avvezzi, principalmente per le loro esperienze pregresse di studenti di lingue: manca del tutto un syllabo pre-costituito, così come viene meno l'idea di basare il corso su attività direttive, incentrate sulle strutture linguistiche dell'italiano, presentabili dicotomicamente ed esercitabili tramite attività più o meno meccaniche. Non sono dunque sorprendenti i risultati delle numerose ricerche che dimostrano quanto sia complesso, per i docenti, attuare una glottodidattica basata sui compiti di realtà: sono state notate difficoltà interpretative e operative inerenti al concetto stesso di "compito di realtà", che sovente viene tramutato in esercizio con maggiore spinta comunicativa, così come sono state riscontrate numerose difficoltà nell'attuare correttamente il *FonF* durante l'esecuzione dei *task* (cfr. Erlam 2016; Bygate 2020).

Nel prosieguo dell'articolo vedremo quali di queste difficoltà sono riscontrabili fra i neo docenti partecipanti al progetto; prenderemo altresì in esame altre dimensioni dell'operato degli insegnanti, fra cui le difficoltà relazionali con gli allievi NAI.

4. Analisi delle difficoltà degli insegnanti

Quali sono le difficoltà più comunemente incontrate dai neo docenti in forza a *Italiano L2 a scuola*?

Come hanno influito sull'interpretazione e sull'attuazione dei principi glottodidattici a cui il progetto fa riferimento? In che modo il percorso formativo ha influito su queste difficoltà lungo i sei mesi di partecipazione al progetto?

Seguendo il filone di ricerca che indaga l'influenza della cognizione e dell'emotività degli insegnanti sulle loro prassi pedagogiche (Borg 2003), per rispondere a queste domande di ricerca abbiamo individuato, parzialmente modificando la proposta di Gatbonton (1999), cinque aree del sapere del docente di lingue che ci sembra opportuno analizzare: 1) la conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento; 2) la conoscenza degli studenti, delle loro necessità e motivazioni; 3) la conoscenza di tecniche e procedure didattiche; 4) la conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra apprendenti e docente; 5) la conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti.

Verificheremo quali di queste aree hanno posto maggiori difficoltà ai docenti e come tali problematicità operative siano state oggetto di analisi e critica nella dialettica formatori/formandi.

Per far questo, ci avvarremo di tre ordini di dati: 1) i materiali didattici prodotti dai neo docenti coordinatori; 2) i resoconti aneddotici delle coordinatrici del progetto, che hanno raccolto, durante i colloqui con gli insegnanti, alcune testimonianze di difficoltà operative ed emotive; 3) i diari di bordo via via redatti durante i sei mesi di lavoro. L'analisi dei diari di bordo è lo strumento principale di cui ci avvaliamo per rispondere alle domande di ricerca: i materiali didattici e le testimonianze aneddotiche sono dati importanti, ma secondari e solo di supporto.

Come è noto (cfr. McDonough, McDonough 1997:121 e segg., Daloiso, Ghirarduzzi in questo volume), i diari degli insegnanti sono uno strumento molto utile per avere una visione diretta e spontanea delle attività e delle convinzioni che caratterizzano e guidano l'attività didattica, e fungono anche da supporto all'auto-riflessione e alla riprogettazione dell'esperienza pedagogica. Vari studi (cfr., per esempio, Jarvis 1992; Jeffrey 2004) mettono in luce che la disamina dei diari può far emergere le motivazioni cognitive, emotive e formative che sottostanno a una determinata prassi didattica.

Per i nostri scopi, dunque, i diari di bordo sono una fonte preziosa di informazioni sull'operatività, sulla cognizione e sull'emotività dei neodocenti che li redigono. Si tratta, infatti, di scritture spontanee che restituiscono la fragranza delle modalità di applicazione dei principi glottodidattici di *Italiano L2 a scuola* e del lavoro pedagogico con cui gli insegnanti si confrontano bi- o trisettimanalmente.

Sono stati dunque analizzati 23 diari di bordo scritti nell'edizione 2018/2019 del progetto, ovvero prima che l'emergenza Covid-19 spostasse buona parte delle attività didattiche online. Per individuare nell'insieme di questi resoconti degli elementi ricorrenti e per poter estrapolare delle generalizzazioni dalle ventitré singolarità esperienziali qui considerate, si è scelto di seguire la metodologia di analisi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2009). Secondo la definizione dei suoi ideatori, la *Grounded Theory* consiste in «un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare, sistematicamente, una teoria fondata sui dati» (Glaser e Strauss 2009:22). Tramite questa metodologia di ricerca, dunque, si può studiare un fenomeno che ha una spinta generativa dal basso, costruendo così generalizzazioni a partire dalla raccolta di dati qualitativi: essa è infatti sovente proposta «come la soluzione metodologicamente più idonea a “mettere ordine” in grandi quantità di informazioni, identificando temi ricorrenti e relazioni fra essi» (De Gregorio, Lattanzi 2011:14).

Operativamente, ci siamo avvalsi del programma di analisi *Nvivo*, che permette una codifica dei dati testuali e una loro etichettatura in nodi tematici focali, che emergono dalla trama testuale e che poi vengono ordinati nelle categorie d'interesse dal ricercatore.

Come detto sopra, ai dati provenienti dai diari di bordo abbiamo accostato, quando utile, riflessioni secondarie scaturite dai materiali didattici creati dai neodocenti o dall'aneddotica riportata dai coordinatori didattici. Prenderemo ora in esame problemi e difficoltà inerenti alle cinque aree del sapere del docente presentate sopra, per ponderare adeguatamente quali sono i punti dell'attività didattica che presentano maggior complessità per i neo insegnanti coinvolti in *Italiano L2 a scuola*.

4.1. Conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento

Sotto questa categoria sono state raggruppate le testimonianze inerenti a difficoltà pedagogiche riconducibili a dubbi o a manifeste mancate conoscenze in merito alla lingua italiana. Ricordiamo che, generalmente, questa categoria pertiene soprattutto ai docenti non madrelingua, che possono conoscere in modo non sufficientemente approfondito la lingua che insegnano. Inoltre, data l'impostazione pedagogica di *Italiano L2 a scuola*, lo spazio all'insegnamento esplicito della grammatica è ridotto, e solo in rari casi si propone ai discenti una riflessione su strutture particolarmente complesse.

Per questi motivi, è normale che i nodi tematici ritrovati nei diari di bordo riconducibili alle difficoltà con l'italiano siano solamente cinque; le esperienze aneddotiche dei coordinatori in merito alle mancate conoscenze della lingua italiana sono anche esse molto esigue.

È interessante notare che in tre casi su cinque i dubbi dei neodocenti riguardano questioni di adeguatezza varietistica piuttosto che di correttezza grammaticale *tout court*. Il seguente estratto ne dà un esempio: un'insegnante dubita se sia corretto correggere una produzione a suo parere sub standard degli studenti:

1. Noto che l'uso dei pronomi soggetto in C. e X. è sub standard: usano praticamente sempre "te" e "lui/lei". Mi chiedo se sia giusto correggerli, dato che in classe, poi, useranno "tu" ed "egli/ella". E poi: suoneranno bene, così, le loro frasi?

Il richiamo a un "italiano ad uso scolastico" (Cortelazzo 2000:93) è forte⁶, ed emerge in maniera importante, in questa come nelle altre due testimonianze, il dubbio che gli studenti debbano conformarsi più a un italiano scolastico che a un italiano dell'uso comune.

4.2. Conoscenza delle necessità e delle motivazioni degli studenti

Questa area del sapere professionale degli insegnanti è di focale importanza per la buona riuscita di *Italiano L2 a scuola*. Da un lato, gli allievi NAI presentano complessità psicologiche e sociali decisamente rilevanti, come i traumi dovuti al percorso migratorio, di cui un docente deve essere a conoscenza⁷; dall'altro, riuscire a mobilitare le ri-

⁶ L'uso dei pronomi di terza persona "egli/ella" al posto di "lui/lei" è appunto uno dei tratti distintivi dello "scolastichese".

⁷ Sui problemi di inserimento nella scuola dei giovani cittadini neoarrivati molto è stato scritto, ed è impossibile, in questa sede, riassumere una mole così ampia di studi e riflessioni (cfr. Demetrio, Favaro 1997 per una panoramica). È interessante però notare, in merito, che spesso le condizioni psicologiche di arrivo di questi allievi interferiscono fortemente sulla motivazione allo studio della lingua parlata nella nuova società, sulla ricezione e sul riconoscimento delle proposte di formazione che ricevono. Per una riflessione su questi temi si vedano Iversen et al. 2014 e Morrice et al. 2021.

sorse emotive e cognitive di questi discenti è quanto mai necessario per poterli coinvolgere in attività linguistiche contestualizzate e finalizzate. Per questi motivi, il percorso formativo cerca di dare strumenti osservativi adeguati ai neodocenti, per metterli nelle condizioni di capire su quali leve emotive e tematiche possano appoggiare il proprio intervento.

I nodi tematici trovati nei 23 diari di bordo riconducibili all'area in analisi in questo paragrafo sono 72 e sono distribuiti su tutti i docenti in formazione: tutti loro hanno scritto almeno quattro commenti inerenti alle necessità e alle motivazioni degli apprendenti. Il tema più frequente (36 nodi tematici) riguarda la proposta di attività didattiche che non solleticano l'interesse degli studenti. Vediamo qui di seguito alcuni estratti:

2. Aver parlato di musei e luoghi della città non ha interessato i cinque ragazzi della classe. Le due ragazze forse un po' sì, ma i ragazzi proprio no. Devo trovare un tema che vada meglio e che attivi tutti.
3. L'attività non è andata come speravo: il mio obiettivo era quello di spingerli a comunicare tra loro [...] ma c'è stata pochissima comunicazione, preferiscono lavorare in silenzio e da soli. Ho inoltre cercato di creare gruppetti di due persone di livello differente, ma si è dimostrata una scelta sbagliata perché i più brividi non hanno aiutato gli altri.
4. Il silenzio di Xinfu⁸ mi fa quasi male: è restata in silenzio anche oggi, durante l'attività. Xinfu rimane ancora in silenzio, anche dopo quasi un mese di corso. Ho capito parlando con altri borsisti [neo insegnanti, nda] che forse è anche una cosa culturale, che spesso i bambini cinesi sono così, però devo ricordarmi di parlare di questo con le coordinatrici.

Il secondo tema più frequentemente rinvenuto in questa categoria (presente in 21 nodi tematici) riguarda la comprensione delle necessità linguistiche dei discenti. I docenti segnalano di aver proposto di lavorare su strutture o troppo complesse o già conosciute, e dunque frustranti o meno interessanti per alcuni apprendenti:

5. Ho pensato oggi di introdurre il condizionale, prima nella formula "vorrei X". Mi sono preparata delle carte con disegnati degli oggetti e due formulette ritagliate con "vorrei" e "potrei avere". Non è andata bene perché erano cose che quasi tutti sapevano e allora ho subito dovuto cambiare e non è stato facile.
6. Fanno ancora molta fatica con l'accordo nel sintagma nominale. Sbagliano la morfologia. Forse non è importante per dire quello che sanno dire, ma è molto utile e dunque devo insistere un po' e dargli degli esercizi.

I diari mostrano degli addensamenti temporali interessanti, per quanto riguarda le difficoltà nell'individuare bisogni e motivazione: 44 nodi tematici su 72 sono concentrati nei report scritti durante i primi due mesi di attività, e altri 20 sono collocati nel terzo mese. Questo suggerisce, ancorché indirettamente, che i neodocenti hanno affinato, con il tempo (e, possiamo solo ipotizzare, forse anche grazie alla formazione *in fieri*), la capacità di comprendere meglio i bisogni dei loro allievi.

⁸ Nome fittizio di allieva cinese, che lasciamo per esteso per richiamare il titolo di questo contributo.

4.3. Conoscenza di tecniche e procedure didattiche

Sotto questa categoria sono stati raggruppati i passi dei *diari di bordo* da cui emergono difficoltà operative e interpretative delle coordinate glottodidattiche del progetto. Come riportato nel paragrafo 3, attuare correttamente il TBTL in tutte le sue componenti (ideazione e proposta dei progetti e *Focus on Form* sulle produzioni dei discenti) non è cosa semplice. Per questo motivo i docenti modificano le caratteristiche del TBTL in modo tale da renderlo più affine ad attività glottodidattiche “classiche”, generalmente riconducibili al modello didattico “Presentazione, Pratica e Produzione” a cui sono tradizionalmente più abituati (Van den Branden 2016): il lavoro sulla forma linguistica tende verso il polo più esplicito e “meccanico”, perdendo la componente interattiva e tendenzialmente implicita del *Focus on Form*; i progetti proposti diventano un pretesto per presentare e lavorare sulla grammatica; la discussione prende il sopravvento sul lavoro di gruppo; la scelta dell’input ricade più sullo scritto che sull’orale, e gli insegnanti tendono a controllare con un’eccessiva minuzia la difficoltà degli stimoli linguistici proposti. Inoltre, i compiti di realtà vengono usati più come supporto o alternativa temporanea a una didattica di stile trasmissivo e non comunicativo che come metodologia esclusiva o prevalente.

I neodocenti di *Italiano L2 a scuola* presentano difficoltà e operativizzazioni “personali” in linea con quanto rinvenuto da Van den Branden (cfr. anche Bryfonski 2021): analizzando le attività elaborate durante i sei mesi di durata del progetto, si notano realizzazioni di *task* a scarsa spinta progettuale e operativa che sono, di fatto, esercizi grammaticali “mascherati” e con scarsa fecondità semiotica e interattiva (cfr. Cortés Velásquez, Nuzzo 2018); anche gli interventi di focalizzazione della forma classificati, dagli insegnanti, come *Focus on Form* si rivelano, in molti casi, attività metalinguistiche molto intrusive, la cui attuazione blocca sistematicamente il flusso comunicativo in atto fra gli studenti.

Alla luce di questi rilievi, non è sorprendente rinvenire che è proprio la conoscenza di tecniche e procedure didattiche a essere la dimensione del sapere professionale che ha collezionato il maggior numero di nodi tematici pertinenti: in 83 casi emergono, nei diari di bordo, dubbi e difficoltà operative in merito alle caratteristiche glottodidattiche di *Italiano L2 a scuola*.

Nei seguenti passi possiamo apprezzare alcune difficoltà operative con il *Focus on Form*:

7. C’è ancora molta confusione sull’uso di *un’* e *una*, e X. e F. mi hanno fatto domande in merito. Li ho fermati e gli ho spiegato ancora la regola, ricapitolando regolarità ed eccezioni alla lavagna. Un breve esercizio estemporaneo ha poi concluso la mia spiegazione.
8. Durante il lavoro di gruppo sono emersi molti problemi con i pronomi riflessivi. Ho fatto allora un *Focus on Form* fermando il lavoro e riscrivendo tutta la regola. Alcuni se la ricordavano, altri no, così l’abbiamo rivista.
9. Sono poi sorte alcune domande sui participi irregolari. Io ho allora ricapitolato alla lavagna i participi irregolari più comuni e ho poi scritto la regola dei participi regolari, per aprire un buon ripasso. Gli ho poi fatto rifare un esercizio che già avevo a disposizione.

Anche la difficoltà nel creare e proporre in classe compiti di realtà si può evincere dal seguente passo:

10. Mi sono presentata alla classe e ho proposto un gioco di conoscenza: a coppie hanno fatto domanda e risposta usando le mie indicazioni e dei cartoncini con su scritto le seguenti domande: Dove sei nato? Quanti anni hai? Da quanto sei in Italia? Hai fratelli o sorelle? Hai degli animali? Qual è il tuo piatto preferito? Poi ho introdotto il presente indicativo del verbo essere e avere.

L'esempio numero 10 è stato presentato dalla docente, durante un colloquio con le coordinatrici del progetto, come un compito di realtà: l'indubbia componente comunicativa ha fatto ritenere alla neo insegnante che questo fosse un *task*, e che l'introduzione di una regola grammaticale, fatta in maniera esplicita, fosse una naturale conseguenza al fatto che "senza verbi riflessivi presentarsi è molto difficile", come è stato appunto rivelato in fase di colloquio.

11. Propongo a questo punto un gioco con le indicazioni stradali: ho disegnato 4 mappe diverse di Torino. Ho suddiviso i ragazzi in coppie: un membro della coppia ha un bigliettino con tre indicazioni. Ad esempio: partenza = Mole Antonelliana; arrivo = stazione ferroviaria di Porta Nuova; mezzo di trasporto = con l'autobus. Il ragazzo con il bigliettino delle indicazioni deve chiedere al compagno come si arriva da una parte all'altra; il compagno con la mappa deve indirizzare nel modo corretto utilizzando le espressioni "vai dritto, svolta a destra, prendi la rotonda, fermati al semaforo."

Nell'estratto numero 11 si nota come la proposta di un esercizio comunicativo meccanico, rigidamente instradato dalla consegna e legato all'uso di determinate formule "preconfezionate" sia considerato, dal docente, un compito di realtà.

In effetti, molte discussioni con le coordinatrici sono inerenti a dubbi operativi e concettuali su cosa sia e su cosa non sia un *task*, e su come riuscire a bilanciare correttamente il lavoro sulla forma linguistica e l'attività comunicativa e progettuale dell'impianto pedagogico del progetto.

Tuttavia, va segnalato che non mancano operativizzazioni molto positive del TBTL e delle sue componenti: circa il 30% delle attività condivise con coordinatori e responsabili scientifici sono esempi di buone realizzazioni di compiti di realtà a sfondo prevalentemente ludico, che hanno generalmente riscosso successo nelle classi in cui sono state proposte.

4.4. Conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra studenti e docente

Instaurare delle relazioni positive con i discenti NAI è stato un altro punto di notevole difficoltà per i neodocenti: 65 nodi tematici riguardano questa dimensione operativa. Sono due i macro temi attorno ai quali ruotano le testimonianze dei docenti: problemi relazionali ed emotivi generici, causati principalmente dall'età e da aspetti biografici degli studenti, e difficoltà più immediatamente riconducibili alla gestione della classe durante le attività *task-based*. In merito al secondo tema, che qui approfondiamo, il nodo testuale più frequentemente individuato è inerente agli atteggiamenti di chiusura e rifiuto degli alunni che, in alcuni casi, non prendono attivamente parte al lavoro attorno ai compiti di realtà proposti. Nei seguenti estratti possiamo apprezzare alcune di queste difficoltà:

-
12. Gestire i fratelli moldavi è molto difficile ed è una cosa ansiogena. Stiamo tentando di farli uscire dal loro guscio, ma si fa fatica.
 13. S. sembrava essersi leggermente aperta ad un certo punto, ha iniziato a rispondere, anche non solo con sì o no. Abbiamo parlato dei loro compleanni e del fatto che quello del fratello era stato da poco. Poi sembrava stesse per dire qualcosa e si è zittita e ha parlato di nuovo poco. Non ho capito se ho fatto qualcosa di sbagliato io o se lei ha molta paura di sbagliare. Quando siamo rimaste da sole mi è sembrato di capire che capisca l'italiano ma forse un po' meno di quello che pensavo, ma tende a non ammetterlo anche su richiesta esplicita.
 14. G. dice spesso "non lo so", non capisco se il livello delle attività che propongo sia effettivamente troppo alto o se sia solo pigra o con poca fiducia in se stessa, perché poi si dimostra brava, ma all'inizio è molto restia a fare le attività proposte.
 15. L'attività non è andata come speravo: il mio obiettivo era quello di spingerli a comunicare tra loro in modo da poter notare gli aspetti di interlingua ma c'è stata pochissima comunicazione, preferiscono lavorare in silenzio e da soli. Ho inoltre cercato di creare gruppetti di due persone di livello differente, ma si è dimostrata una scelta sbagliata perché i più bravini non hanno aiutato gli altri.

La difficile gestione delle emozioni negative che in molti casi scaturiscono dall'atteggiamento di chiusura degli allievi è il conseguente punto dolente, frequentemente rinvenibile nei *report* dei docenti. Si notano difficoltà psicologiche, che portano a una generica sfiducia nelle capacità di insegnamento e coinvolgimento degli allievi:

16. La lezione è stata un disastro, sono riuscita a malapena a fare le prime due attività pensate e poi ho dovuto rinunciare al progetto che avevo pensato per le ultime tre lezioni (creazione di un fumetto e video finale, con vari aiuti come l'estrazione delle caratteristiche dei personaggi, dei verbi ecc.). La situazione è stata molto difficile dalla prima ora: ho svolto le attività con L., J. e C. (K. ha raggiunto dopo perché stava lavorando con l'insegnante di sostegno), ma C. ha iniziato a urlare e a lanciare cose, è ingestibile quando diventa competitiva nei giochi.
17. I maestri di classe mi hanno detto che L. la mattina prevalentemente dorme, ma durante il mio laboratorio è molto attiva (principalmente vuole solo giocare) e cerca l'attenzione dei compagni stuzzicandoli. Per me è difficile starle dietro, mi fa arrabbiare tantissimo e non so come fare a frenarla.
18. È molto dura quando non c'è grande reazione da parte loro. Penso di aver sbagliato tutto, magari ho scelto temi che non sono piaciuti. Capisco bene che per coinvolgerli ci vuole una disposizione d'animo particolare che forse io non ho. Boh...

Anche per questi motivi, il supporto dei coordinatori durante l'intera durata del progetto è fondamentale, e aiuta fattivamente il superamento di tali complessità psicologiche.

4.5. Conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti

Italiano L2 a scuola non prevede momenti formali di valutazione del progresso degli allievi, che non ricevono voti o giudizi sulla loro conoscenza dell'italiano. Tuttavia, l'impianto formativo del progetto propone modalità di osservazione dell'interlingua degli

allievi funzionali alla scelta di quali aspetti della morfosintassi italiana siano bisognosi di più attenzione. I neodocenti sono quindi spinti ad annotare quali strutture dell'italiano i discenti usano per esprimersi, e quali siano le traiettorie di sviluppo delle loro interlingue. Al fine di facilitare l'osservazione mirata delle risorse linguistiche emergenti dalla comunicazione spontanea, viene fornita una lista di descrittori ricavata dal sillabo di Gabriele Pallotti e Stefania Ferrari (2019:35-39). Questo strumento diventa, con il tempo, un reale punto di riferimento per i neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola*, che in breve dimostrano di sapersene adeguatamente impadronire.

I nodi tematici che rivelano criticità in merito a queste dinamiche osservative sono 38, e una loro analisi diacronica rivela che, all'inizio del progetto, molte osservazioni sono di carattere predittivo e comparativo: in questi casi i docenti tendono a osservare ciò che i discenti non fanno (usare), in un'ottica contrastiva fra l'interlingua e la grammatica dell'italiano:

19. Non mette quasi mai gli articoli anche se io li detto.

20. La concordanza tra articolo e sostantivo non c'è per nulla.

21. Mancato uso dell'articolo nell'accompagnare il nome.

Con il passare del tempo (e, ipotizziamo, forse per l'effetto positivo del percorso formativo), gli insegnanti imparano a valutare in positivo le produzioni dei discenti, entrando così in un'ottica osservativa funzionale più propria di un approccio didattico comunicativo:

22. Riescono spesso ad utilizzare l'articolo corretto davanti al nome.

23. Riesce a trasformare i sostantivi e gli aggettivi, maschile/femminile e singolare/plurale, ma spesso dimentica di farlo con gli articoli. Se sollecitato a correggere, utilizza correttamente IL/LA I/LE, non LO/GLI.

24. Con una sola forma verbale (es. "mangia" e "vada") esprime il presente e il futuro, ma anche la progressività (es. "qui questo momento io mangia" quando deve descrivere una sua fotografia).

25. A., N. e S. riescono a usare abbastanza bene i participi per raccontare eventi passati, mentre F. e J. sono ancora un po' indietro. J. si aiuta con lo spagnolo, a volte.

26. F. riesce a costruire frasi semplici a volte usando solo il verbo all'infinito altre volte al presente, ma confonde la prima persona con la terza.

5. Conclusioni

Dall'analisi dei diari di bordo e, in subordine, delle attività didattiche e delle testimonianze delle coordinatrici del progetto, è emerso che abbracciare una glottodidattica progettuale, declinata operativamente nel *Task Based Language Teaching and Learning*, non è cosa semplice. I 23 giovani insegnanti di cui abbiamo analizzato i diari si trovano quasi inconsapevolmente coinvolti in una tensione dialettica fra un passato formativo formale e direttivo, conosciuto nella loro esperienza di studenti, e una proposta pedagogica per loro sincronicamente nuova che, pur radicandosi in assunti storicamente e scientificamente fondati, si presenta come un *modus docendi* inaspettato, a tratti diffici-

le da capire e da interpretare. I neo docenti, in alcuni casi, hanno fatto fronte a queste difficoltà facendo riferimento a modalità didattiche tradizionali, più confortanti perché già conosciute e più semplici perché maggiormente direttive; in altri casi, gli aspetti di complessità del TBTL sono stati evitati o semplificati tramite interpretazioni lecite ma meno ortodosse di questa metodologia (cfr. par. 4.3).

Accanto a queste difficoltà operative, abbiamo rinvenuto importanti complessità relazionali con gli allievi NAI del progetto che, lo ricordiamo, hanno un'età compresa fra gli 8 e i 15 anni: come è naturale aspettarsi, i neo docenti fanno fatica a interpretare il mondo psicologico di questa categoria di discenti, non riuscendo sempre a comprenderne adeguatamente motivazioni e necessità (cfr. par. 4.4).

Il versante più “linguistico” del progetto ha presentato invece meno difficoltà: sono trascurabili i dubbi su “quale italiano insegnare” (cfr. par. 4.1), e l'attitudine a osservare “in positivo” l'interlingua degli allievi ha avuto un'evoluzione soddisfacente nei sei mesi di lavoro (cfr. par. 4.5).

In conclusione, le testimonianze prese in considerazione in questo studio mettono in luce che, pur con qualche difficoltà operativa e interpretativa, i 23 neo insegnanti qui “osservati”, durante i sei mesi di lavoro nelle scuole di Torino, sono riusciti a intraprendere un percorso di revisione critica di alcuni convincimenti e prassi consolidate ma non efficaci in un siffatto contesto pedagogico. I giovani docenti si sono così indirizzati verso una “nuova” via glottodidattica, certamente sentita come più difficile, ma dei cui effetti positivi sono riusciti ad avere contezza: è stata osservata una graduale transizione da modelli operativi più classici e trasmissivi a modelli più partecipativi, realmente comunicativi e maggiormente attenti alle caratteristiche dei discenti.

È certamente difficile dire quale sia l'incidenza del percorso formativo sulla buona riuscita del progetto, testimoniata certamente anche dall'entusiasmo rinvenuto generalmente negli allievi e nelle scuole che lo hanno ospitato. Tuttavia, possiamo globalmente asserire che il modello formativo di *Italiano L2 a scuola*, che fa suo un approccio socioculturale di pratica riflessiva su esperienze ed emotività, è una prospettiva percorribile per facilitare la transizione da modalità glottodidattiche “classiche” a visioni di educazione linguistica più attuali e più scientificamente fondate. Per raggiungere questi obiettivi occorre, però, considerare molto da vicino le difficoltà dei docenti, stare vicini alle loro prassi, ai loro convincimenti e alla loro emotività per poter disvelare l'esistenza di altre possibilità pedagogiche che, gradualmente – e non senza sforzo –, possono essere abbracciate con fiducia e competenza. Tale prospettiva, certamente bisognosa di un attento sforzo organizzativo, implica un atteggiamento osservativo, istintivamente curioso e non immediatamente giudicante, che permetta di osservare i fenomeni stando «*molto vicini all'esperienza*» (Dei 2018) dei protagonisti, collocandone il piano esplicativo non tanto su ampi schemi concettuali ma, piuttosto, sui rinvenimenti fattuali e sulle dinamiche di adattività messe in atto durante le attività quotidiane. Partendo da questo punto di vista esperienziale, riteniamo, si possono innescare meccanismi virtuosi di cambiamento nelle prospettive teoriche e nelle prassi dei docenti di lingua (straniera).

Bibliografia

- Balboni P., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino.
- Bertocchi D., 2005, "Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito", in Didoni R. (a cura di), *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*, Franco Angeli, Milano, 35-48.
- Borg S., 2003, "Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review", *Language Awareness*, 12(2).
- Borg S., 2018, "Evaluating the impact of professional development", *RELC Journal*, 49(2).
- Bryfonski L., 2021, "From task-based training to task-based instruction: Novice language teachers' experiences and perspectives", *Language Teaching Research*, ahead of print.
- Bygate M., 2020, "Some directions for the possible survival of TBLT as a real world project", *Language Teaching*, 53(3).
- Christensen G., & Stanat P., 2007, "Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed", *The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung*, 1-15.
- Colombo M., Varani A., 2008, *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Milano.
- Cortelazzo M. A., 2000, *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- Cortés Velásquez D. C., Nuzzo E., 2018, *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma TrE-Press, Roma.
- Cummins J., 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Daloiso M., Ghirarduzzi, A., questo volume.
- De Gregorio E., Lattanzi P. F., 2012, *Programmi per la ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Della Putta P., Sordella S., 2022, *Insegnare l'italiano a studenti neoarrivati. Un modello laboratoriale*, ETS, Pisa.
- Dei F., 2018, "Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?", in Dei F. (a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa, 9-39.
- Demetrio D., Favaro G., 1997, *Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellis R., 2020, "Task-based language teaching for beginner-level young learners", *Language Teaching for Young Learners*, 2/1.
- Erlam R., 2016, "I'm still not sure what a task is: Teachers designing language tasks", *Language Teaching Research*, 20/3.
- Ferrari S., Nuzzo E., 2011, "Insegnare la grammatica italiana con i task", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 284-295.
- Gatbonton E., 1999, "Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge", *The Modern Language Journal*, 83/1.
- Glaser B. G. & Strauss A., 1967, *The discovery of grounded theory*. Aldine, Chicago.
- Iversen C., 2014, "I don't know if I should believe him!: Knowledge and believability in interviews with children", *British Journal of Social Psychology*, 53/2.
- Jarvis J., 1992, "Using diaries for teacher reflection on in-service courses", *ELT Journal*, 46/2.
- Jeffrey D., 2004, "A teacher diary experience", *Asian EFL Journal*, 6/2.
- Johnson K. E., Golombek P. R., 2020, "Informing and transforming language teacher education pedagogy", *Language Teaching Research*, 24/1.
- Korthagen F., 1999, "Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education", *European Journal of Teacher Education*, 22/2.
- Krajcik J. S., Blumenfeld P. C., 2006, "Project-based learning", in Sawyer R. K. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 317-334.
- Long M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Mardesic S., 2018, "The reflective approach in pre-service foreign language teacher education", in Lopes A., Raúl Ruiz C. (Eds), *New Trends in Foreign Language Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 24-45.
- Margiotta U., 2013, *La didattica laboratoriale: Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Centro Studi Erickson, Trento.
- McDonough J., McDonough S., 1997, *Research methods for English language teachers*, Arnold, London.
- Morrice L., Tip L. K., Collyer M., Brown R., 2021, "You can't have a good integration when you don't have a good communication': English-language Learning Among Resettled Refugees in England", *Journal of Refugee Studies*, 34/1.
- Orland-Barak L., Yinon H., 2007, "When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse", *Teaching and Teacher Education*, 23/2.
- Pallotti G., Ferrari S., 2019, *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. <https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf>
- Quartapelle F., 2009, "Il progetto: uno strumento pedagogico per curricoli flessibili", *ILSA*, 1, 8-14.
- Richards J. C., 2008, "Second Language Teacher Education Today", *RELC Journal*, 39/2.
- Ur P., 2019, "Theory and practice in language teacher education", *Language Teaching*, 52.
- Van den Branden K., 2016, "The Role of Teachers in Task-Based Language Education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 36.
- Wallace M. J., 1991, *Educating foreign language teachers: A reflective approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

Il sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: un'analisi linguistica delle auto - ed etero - rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione

Michele Daloiso, Andrea Ghirarduzzi¹

Università di Parma

1. Il contesto della ricerca

La ricerca che presenteremo in questo contributo propone un'analisi delle auto- ed etero-rappresentazioni emerse nei diari di apprendimento di un gruppo di insegnanti e tutor impegnati in un percorso di formazione sull'educazione linguistica inclusiva realizzato presso l'Università di Parma nell'A.A. 2019-2020. Prima di procedere alla descrizione della ricerca, in questo paragrafo introduttivo tratteremo brevemente il contesto scientifico e formativo che ha dato origine allo studio, in modo da favorire una contestualizzazione dei dati che saranno discussi nei paragrafi seguenti.

I modelli e le pratiche didattiche inclusive rappresentano un ambito d'indagine caro alla ricerca italiana sull'educazione linguistica. Diversamente da quanto si potrebbe immaginare, l'interesse verso i processi di inclusione educativa ha una lunga storia e non è direttamente conseguente all'introduzione della recente normativa scolastica in materia di Bisogni Educativi Speciali (d'ora in avanti BES). Tale interesse è infatti rintracciabile con chiarezza in alcune opere fondative della Linguistica Educativa italiana risalenti agli anni Settanta, come le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (per una retrospettiva: De Mauro 2018) o gli studi sperimentali condotti da Titone e colleghi sull'educazione linguistica in situazione di disabilità (Titone *et al.* 1978). A distanza di oltre quarant'anni, la ricerca italiana nell'ambito dell'educazione linguistica ha raccolto l'eredità di quei primi studi non solo aumentando significativamente la

¹ L'articolo è stato concepito congiuntamente dai due autori. All'atto della stesura, i paragrafi 1 e 4 si devono ad Michele Daloiso, mentre i paragrafi 2 e 3 ad Andrea Ghirarduzzi. La ricerca è stata progettata da entrambi gli autori, mentre la costruzione e l'analisi del corpus di diari è stato curato da Andrea Ghirarduzzi; l'analisi conclusiva dei dati è frutto del lavoro congiunto degli autori.

quantità di ricerca dedicata specificamente all'insegnamento linguistico in presenza di bisogni speciali in senso ampio (per una disamina della ricerca italiana in quest'ambito dagli anni Settanta ad oggi: Daloiso 2020a), ma anche dimostrando un'attenzione al concetto di inclusività anche nelle ricerche orientate ad altre tematiche (per un approfondimento a questo proposito, rimandiamo agli atti del primo convegno scientifico italiano sull'educazione linguistica inclusiva, organizzato presso l'Università di Parma: Daloiso e Mezzadri 2021a).

Sono svariate le dimensioni che concorrono alla piena realizzazione di un'educazione linguistica inclusiva: oltre al livello legislativo, che in Italia ha dato vita a un sistema scolastico non differenziato per gli alunni con disabilità e BES (per una retrospettiva: Canevaro e Ianes 2018), vi sono poi questioni più prettamente edulinguistiche che investono la sfera metodologica e didattica e chiamano in causa i processi di formazione delle figure educative. Da una recente analisi delle proposte di formazione glottodidattica riguardanti in particolare i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Daloiso e Mezzadri 2021b) sono emerse tre principali criticità che vale la pena riprendere in questa sede. In primo luogo, a livello di struttura, gran parte dei corsi di formazione glottodidattica su questo tema tende a configurarsi come percorsi di breve durata focalizzati su tematiche circoscritte (es. la valutazione linguistica in presenza di DSA, l'adattamento dei materiali didattici), che difficilmente consentono lo sviluppo organico e progressivo di competenze professionali saldamente collegate al contesto educativo in cui il professionista è inserito. In secondo luogo, le tematiche proposte in questi percorsi privilegiano in molti casi un approccio che parte da categorizzazioni (definizione di DSA), illustra problemi (difficoltà degli studenti con DSA) e propone soluzioni *hic et nunc* (strategie didattiche, strumenti compensativi, misure dispensative ecc.). In questa impostazione riecheggia però una visione della disabilità poco in linea con il modello bio-psico-sociale (Engel 1977; Bolton e Gillett 2019), in quanto rafforza implicitamente l'idea che gli apprendenti con DSA siano studenti con "problemi" che vanno "gestiti" nella classe di lingua. La prospettiva bio-psico-sociale invita invece a concepire le difficoltà di funzionamento come interazione non ottimale tra le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui è inserita, il quale va indagato nel dettaglio per identificare barriere e limitazioni alla partecipazione sociale della persona. Infine, tra i destinatari di questi corsi di formazione non sono quasi mai incluse figure professionali diverse dagli insegnanti di lingua (educatori, tutor/tecnici dell'apprendimento) ma che concorrono parimenti all'educazione linguistica degli apprendenti con DSA. L'importanza di queste figure è emersa con evidenza, ad esempio, in una recente indagine sulle pratiche glottodidattiche inclusive attivate da un campione di insegnanti e tutor italiani durante il primo periodo di emergenza da COVID-19 (Daloiso 2020b), la quale ha altresì messo in luce le difficoltà che i tutor, in quanto figure non contrattualizzate nella scuola, hanno dovuto affrontare per poter proseguire la loro azione di supporto agli apprendenti con DSA. Per promuovere una reale ecologia dell'educazione linguistica inclusiva sarebbe certamente auspicabile che tali figure professionali ricevessero un maggiore riconoscimento e una collocazione più definita nel sistema scolastico.

All'interno di questo scenario formativo, nel 2018 ha preso forma presso l'Università di Parma il Progetto CEAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico), che promuove una riflessione sul profilo di competenze professionali incentrate sull'inclusività che dovrebbero possedere tutti gli 'educatori linguistici', siano essi insegnanti

curricolari o di sostegno, educatori professionali o tutor/tecnici dell'apprendimento. Il progetto, tuttora in corso, ha condotto alla definizione di un syllabo delle competenze-chiave dell'educatore linguistico inclusivo, all'elaborazione e sperimentazione di una specifica certificazione glottodidattica e a un percorso di preparazione metodologica e accompagnamento all'esame certificatorio (per una panoramica del progetto: Celentin e Daloso 2021).

Uno dei principali elementi di novità introdotto dal Progetto CEAL rispetto all'attuale panorama formativo è rappresentato dalla focalizzazione sull'educatore linguistico come figura professionale in grado di attivare processi inclusivi di apprendimento in tutte le fasi dell'agire glottodidattico. In altri termini, non si concepisce l'educazione linguistica inclusiva come uno dei tanti ambiti di formazione glottodidattica, bensì come *forma mentis* di un buon educatore linguistico *tout court*.

Questo cambio di prospettiva implica uno spostamento di focus anche durante i processi di formazione, che anziché incentrarsi sulla "gestione dei BES in classe" andrebbe piuttosto orientata alla costruzione di competenze-chiave che, nel loro insieme, costruiscono il profilo dell'educatore linguistico inclusivo. Uno degli esiti del Progetto CEAL è stato pertanto la definizione di un syllabo di queste competenze-chiave, organizzate secondo la distinzione tra *hard skills* e *soft skills*: le prime sono competenze professionali specifiche e tecniche (ad esempio, considerando la figura del docente: condurre un'analisi dei bisogni, progettare un percorso di apprendimento, raccogliere dati ai fini della valutazione linguistica), mentre le seconde sono un insieme variegato di competenze trasversali di carattere non cognitivo (es. osservare, decentrare il punto di vista, pensare fuori dagli schemi, operare con competenza emotiva). L'attenzione alle *soft skills* nella formazione professionale ebbe inizio già negli anni Settanta in ambito anglosassone in seguito a numerosi studi dai quali emergeva che proprio il possesso di *soft skills* influiva sulla performance e sul successo lavorativo più di altre variabili, quali il quoziente intellettivo, il grado di istruzione o il curriculum lavorativo (per una sintesi: Goleman 1998). Più recentemente, da un lato alcune meta-analisi sembrano confermare il ruolo delle *soft skills* nel lavoro e nell'apprendimento (tra gli altri: Murthy 2016; Smithers 2018), dall'altro sono emerse riflessioni anche sul ruolo di queste competenze trasversali nel profilo professionale dell'insegnante di qualità (Melser 2019).

Seguendo questa direzione, il Progetto CEAL riconosce nello sviluppo di *soft skills* un'area di formazione essenziale per l'educatore linguistico inclusivo, che è chiamato a gestire processi formativi complessi e relazioni potenzialmente conflittuali con gli apprendenti più fragili e le loro famiglie (Aielli *et al.* 2021); in quest'ottica, il percorso di formazione e accompagnamento alla certificazione prevede l'utilizzo di strumenti introspettivi, quali ad esempio il diario, che puntano a stimolare il formando a riflettere sulle proprie percezioni, convinzioni ed esperienze collegandole alle attività formative che di volta in volta vengono proposte (Bassani *et al.* 2021). Come si vedrà nelle prossime sezioni del contributo, l'utilizzo di strumenti di auto-riflessione longitudinali come il diario restituisce dati utili anche ai fini della ricerca, in quanto offre un punto di osservazione privilegiato per comprendere le modalità con cui l'educatore linguistico in formazione rappresenta se stesso e gli apprendenti con BES, e, indirettamente, in quale misura il percorso formativo è in grado di modificare queste rappresentazioni. L'indagine che presenteremo si inserisce, dunque, nel più ampio ambito di ricerca del-

la *Language Teacher Cognition* (per una sintesi: Borg 2006; Kubaniova e Feryok 2015), focalizzando l'attenzione sulla dimensione dell'inclusività, che ad oggi ci risulta ancora largamente inesplorata.

2. Il disegno di ricerca

In questa sezione si illustreranno gli obiettivi e la metodologia che hanno caratterizzato l'indagine descritta in questo contributo.

2.1 Obiettivi e domande di ricerca

L'indagine si pone come obiettivo di esplorare da un lato la percezione che l'educatore linguistico ha di se stesso, degli apprendenti con BES e dei loro genitori, e dall'altro la sua idea delle caratteristiche che gli attori del contesto educativo (l'educatore e l'apprendente) dovrebbero possedere. Trattandosi di un'indagine di ambito glottodidattico, non si farà riferimento alla macro-categoria BES, ma alla più circoscritta categoria BiLS (Bisogni Linguistici Specifici; cfr. Daloiso 2013), con la quale si identificano tutti gli apprendenti che, per loro caratteristiche individuali, presentano difficoltà nell'apprendimento linguistico.

Si proverà quindi a descrivere, partendo dall'analisi di pratiche autoriflessive di un campione di educatori linguistici: a) la narrazione (*discourse*) che l'educatore fa di sé, degli apprendenti con BiLS e dei loro genitori, b) la rappresentazione che l'educatore costruisce dei contesti educativi (e inclusivi) "ideali" e della distanza che intercorre tra questi e la prassi didattica quotidiana.

L'idea di fondo è che una visione globale di queste narrazioni e rappresentazioni possa servire come spunto di riflessione per chi si occupa di educazione linguistica sia dal punto di vista scientifico (linguistica educativa) sia a livello operativo (insegnanti, formatori, ecc...).

Dati questi obiettivi, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

1. *Come viene collocato l'apprendente con BiLS (Bisogni Linguistici Specifici) rispetto all'idea che l'educatore linguistico ha del 'buon apprendente di lingua'?*
2. *Come vengono collocati i genitori degli apprendenti con BiLS nel processo educativo?*
3. *Come vengono rappresentate le competenze del 'buon educatore linguistico', anche in riferimento all'esperienza personale dell'educatore linguistico?*

Le 3 domande di ricerca vogliono indagare le rappresentazioni che l'educatore linguistico costruisce circa i principali attori coinvolti nell'educazione linguistica inclusiva (se stesso, l'apprendente, la famiglia, ecc...). Mancano dati relativi alle rappresentazioni dei colleghi, ma si tratta di un dato non emerso dallo spoglio dei diari.

2.2 Il corpus e la metodologia della ricerca

Il corpus analizzato è costituito dai diari di formazione (*learning diaries*) di 20 parte-

cipanti² a un percorso di formazione per docenti/educatori di ambito linguistico svolto principalmente in modalità a distanza tra dicembre 2019 e maggio 2020 nell'ambito del Progetto CEDAL (cfr. paragrafo 1). Il percorso, suddiviso in moduli, era incentrato in particolare sulla tematica dell'educazione linguistica inclusiva e dell'accessibilità glottodidattica, e la maggior parte dei corsisti erano docenti di ambito umanistico (lettere o lingue straniere) di scuola secondaria o educatori/tutor. Si trattava in ogni caso di professionisti già inseriti (o in procinto di esserlo) nell'ambito educativo e che, investendo tempo e risorse in questo percorso di formazione specifico, hanno mostrato un vivo interesse per le tematiche affrontate.

Alla fine di ogni modulo, dopo avere studiato i contenuti teorici, i corsisti erano tenuti a compilare un diario di apprendimento suddiviso in 10 "tappe". Si trattava in ogni caso di un diario in modalità "guidata", in cui al corsista era richiesto di annotare le proprie riflessioni a partire da alcune domande input e/o affermazioni fornite dai formatori.

Il fatto che i diari (dal numero 1 al 10) siano stati stilati sulla base di domande puntuali e che ognuno di essi vertesse su argomenti specifici ha avuto il vantaggio di permettere un confronto di tipo verticale tra i testi prodotti dai diversi corsisti, i quali, pur differenziandosi tra loro, erano maggiormente prevedibili in termini di contenuti. Questo vantaggio risulta invece assente nei *web-forum* compilati dagli educatori: in quel caso, infatti, l'interazione libera consente l'emersione di dati molto più ricchi e variegati, ma rende molto più difficoltosi l'analisi e il confronto tra i diversi interventi.

Per quanto riguarda invece l'analisi longitudinale, si era inizialmente pensato di analizzare tutte le annotazioni di uno stesso corsista in ordine cronologico, e di rendere conto dei suoi cambi di prospettiva (a proposito di alcune tematiche precise) registrati lungo il percorso di formazione. Tuttavia, ci si è resi conto che questo tipo di prospettiva non sarebbe stato consono all'analisi di diari dalle tematiche e dai contenuti così variegati, e si è quindi deciso di analizzare la prospettiva dei corsisti solo da alcuni precisi punti di osservazione.

I punti di osservazione primari sono i diari 1, 5 e 10, mentre i punti di osservazione secondari sono i diari 2, 6 e 9. Gli input dei diari richiedevano al corsista di riflettere sulle seguenti tematiche:

- **diario 1:** gli aspetti più interessanti e/o importanti dell'insegnamento
- **diario 2:** i bisogni educativi e linguistici dell'educatore linguistico e dell'apprendente
- **diario 5:** le caratteristiche del buon apprendente di lingua (*good language learner*)
- **diario 6:** la progettazione didattica
- **diario 9:** la valutazione educativa
- **diario 10:** il colloquio con i genitori di un apprendente con BiLS.

Lo spoglio e l'analisi dei diari è avvenuta tra aprile e agosto 2021. I dati emersi sono stati inseriti in una griglia di osservazione in cui si incrociavano il punto di vista orizzontale (tra i diari di uno stesso corsista) e quello verticale (tra i diari di corsisti diversi).

² Il numero totale di partecipanti al percorso (tra docenti ed educatori/tutor) era di 60 persone.

I diari sono stati numerati in base all'ordine cronologico di compilazione (D1, D2, D3, ...), mentre ai corsisti (resi anonimi per motivi di riservatezza) è stato assegnato un codice dall'1 al 20 (C1, C2, C3, ...).

Il tipo di analisi scelto è quello qualitativo, e l'unità di analisi scelta può spaziare, a seconda delle fasi dell'indagine, dalla semplice parola alla proposizione, e fino all'intero testo di diario. Tuttavia, per completezza, saranno riportati anche alcuni dati quantitativi e numerici che possono aiutare a inquadrare la situazione globale con maggiore accuratezza.

Infine, per quanto concerne l'organizzazione e l'analisi dei dati, il paradigma teorico di riferimento è quello della *Discourse Analysis*. In particolare, è stato utilizzato un *framework* teorico proposto da Gee (2011), *The Context is Reflexive Tool*. Secondo Gee, il contesto è riflessivo in quanto "riflette" la lingua ed è a sua volta "riflesso" dalla lingua: quando parliamo e scriviamo diamo vita a contesti e istituzioni (come ad esempio il contesto educativo e scolastico) che prima non esistevano, ma sono proprio tali contesti che a loro volta ci permettono di utilizzare la lingua settoriale e istituzionale che stiamo usando. Occorre perciò servirsi di alcuni strumenti specifici ('tools') per individuare e isolare gli elementi contestuali riflessi nella lingua, quali le 'attività' (*activities*), la 'politica' (nel senso di attribuzione di valori sociali – *politics*, *i.e. the distribution of social goods*), l' 'identità' (*identity*), le 'relazioni' (*relationships*) e le 'connessioni' (*connections*).

3. Risultati e discussione

In questo paragrafo proveremo a dare una risposta alle 3 domande di ricerca alla luce dei dati presi in esame. Per supportare la nostra discussione ci serviremo di alcuni esempi estratti dai diari che costituivano il nostro corpus.

1. Come viene collocato l'apprendente con BiLS (Bisogni Linguistici Specifici) rispetto all'idea che il docente/educatore ha del 'buon apprendente di lingua'?

Per rispondere a questa domanda di ricerca abbiamo analizzato per prima cosa la terminologia utilizzata nel diario per designare gli apprendenti con BiLS. In 6 casi su 20 (C2, C5, C9, C11, C14, C19) l'apprendente viene designato semplicemente come 'studente', mentre in 1 caso su 20 (C20) semplicemente come 'figlio' o come 'ragazzo' (C3). In 3 casi su 20 (C7, C10, C14) l'apprendente non viene nominato, mentre nel resto dei diari viene etichettato in diversi modi: 'alunno' + 'studente' (C1), 'studente' + 'figlio' (C4, C8, C12), 'alunno' + 'ragazzo' (C6), 'studente' + 'ragazzo' (C17), 'studente' + 'figlio' + 'ragazzo' (C16), 'studente' + 'figlio' + 'ragazzo' + 'bambino' (C11), 'studente' + 'allievo' + 'figlio' + 'ragazzo' (C18).

In secondo luogo abbiamo analizzato gli attribuiti che nei diari D2, D5 e D10 vengono associati agli apprendenti con BiLS. Ad esempio, solo in 4 casi su 20 viene utilizzata l'espressione "con BiLS" o "con Bisogni Linguistici Specifici" (C1, C6, C9, C18), mentre in un solo caso si parla di "apprendenti con difficoltà" (C1). In 2 casi su 20 l'apprendente con BiLS viene invece associato all'ambito medico e all'effettuazione di "prove diagnostiche" o alla "valutazione diagnostica" (C2, C4). In 2 diari l'apprendente con BiLS viene confuso con l'apprendente con BES o con DSA (categorie alla quale è solo parzialmente sovrapponibile, in special modo la seconda): "bisogni linguistici specifici possono esse-

re la dislessia, il disturbo del linguaggio, disortografia, disgrafia e disturbo pragmatico della comunicazione sociale” (C4); “BiLS, ossia differenze evolutive di elaborazione cognitivo-linguistica”, “i BiLS possono prendere diverse denominazioni, come Disturbo Specifico del Linguaggio, Disturbi Specifici di Apprendimento...” (C18).

In alcuni casi il corsista, per ovviare all’uso di termini specifici o al termine “bisogno”, si riferisce all’apprendente con BiLS parlando di “situazione”, “studenti con una situazione simile (alla sua)”, “situazione in particolare”, “specificità” (C19), “situazioni stabili” (C10), “situazione di partenza” (C14).

Discutendo in generale delle potenziali caratteristiche dell’apprendente con BiLS, diversi corsisti fanno riferimento alle sue “debolezze” (C4, C5) o “fragilità” (C14). In altri casi, per parlare dei punti di fragilità dell’apprendente vengono utilizzati termini con una connotazione più negativa, quali “persistenti difficoltà” (C7), “difficoltà persistenti e nuove” (C12), “problematiche” (C10), “problematiche di partenza” (C15), “problematiche reali” (C17), “problemi” (C20), “aspetti critici” (C19), “insuccessi” (C10), “potenzialità che affondano” (*sic*) (C13) e “mancato raggiungimento degli obiettivi” (C20). Inoltre è interessante notare come in alcuni casi i corsisti definiscano i bisogni linguistici specifici come aspetti da “superare” (C6), “da risolvere” (C20, C6), e facciano riferimento a eventuali “miglioramenti permanenti” (C19).

Molto presenti sono però anche le caratteristiche di segno positivo attribuite all’apprendente con BiLS, quali i suoi “punti di forza” (C3, C4, C9) e gli “esempi positivi” (C1) o “tutto ciò che c’è di positivo” nella sua performance (C13). In particolare, si rilevano riferimenti all’area semantica del “progresso” (C5, C8, C10) o “progressione” (C10), del “miglioramento” (C5, C6, C10, C12), del “successo” (C9), del “raggiungimento degli obiettivi” (C20), della “graduale ascesa” (C13), e a quelle, forse più neutrali, del “cambiamento” (C6, C9).

In terzo luogo, abbiamo analizzato, all’interno dei diari D2 e D10, le affermazioni dei corsisti in cui gli apprendenti con BiLS svolgono il ruolo di ‘agente’ (1) e quelle in cui svolgono il ruolo di ‘paziente’ (2). In linea generale, si rilevano più esempi in cui l’apprendente svolge il ruolo di ‘agente’:

1. agente

[l’apprendente con BiLS] risolve problemi e difficoltà in modo autonomo (C6)

[l’apprendente con BiLS] compila la propria scheda di autovalutazione (C8)

[l’apprendente con BiLS] utilizza strumenti compensativi a scuola (C9)

il bambino/ragazzo e il genitore a fine giornata riflettono, discutono e concordano sul livello di raggiungimento degli obiettivi (C11)

lo studente si mette in gioco (C16)

il figlio riporta a casa il lavoro svolto (C18)

2. paziente

[il docente/educatore] coinvolge lo studente e gli spiega gli obiettivi... (C4)

[il docente/educatore] pone lo studente al centro... (C15)

È comunque da rilevare che in 12 casi su 20 (C1, C2, C3, C5, C7, C10, C12, C13, C14, C17, C19, C20) l’apprendente con BiLS non svolge nessuno dei due ruoli tematici. In alcuni casi, ad esempio, svolge il ruolo di ‘beneficiario’: *[il docente/educatore] aiuta in*

modo specifico lo studente... (C5); [il docente/educatore] aiuta il figlio (C13); [i genitori] aiutano lo studente (C19).

Infine, alla luce di quelle che i corsisti considerano essere le caratteristiche del ‘buon apprendente di lingua’ (D5), abbiamo analizzato quelli che sono i tratti positivi e le mancanze che nel diario 10 (D10) i corsisti attribuiscono agli apprendenti con BiLS. I tratti positivi (3), più numerosi, hanno a che fare con una maggiore predisposizione per determinate abilità (C1) e con la capacità di sviluppare autostima e motivazione (C6, C9) e, di conseguenza, di sviluppare strategie in autonomia (C6). Le mancanze riguardano invece le tempistiche (C1, C5), la rielaborazione personale e l’attenzione (C5).

3. tratti positivi

*l’apprendente con BiLS è in grado di apprendere bene quanto gli altri le lingue straniere (C1)
gli apprendenti con BiLS parlano molto più fluentemente dei loro compagni (C1)
gli apprendenti con BiLS sviluppano fiducia nelle proprie capacità e strategie per risolvere problemi e difficoltà in modo autonomo (C6);
[l’apprendente con BiLS] può cambiare atteggiamento e diventare più positivo e motivato (C9)*

4. mancanze

*gli apprendenti con BiLS hanno problemi di tempistiche, rielaborazione personale e attenzione (C1)
[gli apprendenti con BiLS] hanno tempi più lunghi di apprendimento (C5)*

In linea generale possiamo dire che, in termini di ‘identità’ (*identity*), ‘posizionamento’ (*positioning*) e ‘relazione’ (*relationship*) (Gee 2011:89-110), nella maggior parte dei casi (13/20) l’apprendente con BiLS viene inquadrato solo sul piano del suo ruolo sociale (‘studente’: 11/20, ‘alunno’: 2/20, o ‘allievo’: 1/20). Vi sono poi rari accenni a fattori di variabilità: in 6 casi su 20 si distingue tra apprendenti di diverse età anagrafiche (‘ragazzo’: 6/20, o ‘bambino’: 1/20), mentre in 5 casi su 20 si accenna al suo ruolo nel contesto familiare (‘figlio’: 5/20).

Per quanto concerne le ‘connessioni’ (*connections*) (Gee 2011: 90-91), in soli 2 casi su 20 l’apprendente con BiLS viene associato all’ambito medico e alla malattia, anche se in almeno un altro diario (C18) sono presenti sovrapposizioni improprie tra BiLS e DSA.

La competenza (*competence*) e la *performance* dell’apprendente con BiLS sono rappresentate sia in termini positivi (11 diari su 20) che in termini negativi (in 12 diari su 20), ma in 2 diari vi è un riferimento all’area semantica del ‘cambiamento’.

Analizzando invece il ruolo tematico che gli apprendenti con BiLS rivestono nelle affermazioni dei diari, abbiamo rilevato che nella maggior parte dei casi si tratta del ruolo di ‘agenti’ (per un approfondimento sul concetto di *agency*, si veda: Duranti 2004).

Per quanto riguarda invece i tratti positivi e le mancanze degli apprendenti con BiLS in relazione alle caratteristiche di “buoni apprendenti di lingua”, abbiamo rilevato che le mancanze vengono raramente esplicitate, mentre vi è una tendenza a sottolineare i tratti positivi, specialmente per quanto riguarda gli aspetti emotivi e le *soft skills* (motivazione, autostima, ecc.).

In conclusione, per quanto riguarda gli apprendenti con BiLS, ciò che emerge mag-

giormente è il loro ruolo sociale come ‘studenti’ (o ‘allievi’, o ‘alunni’) e il loro ruolo attivo nel processo. Nonostante si rilevino alcuni riferimenti alle ‘difficoltà’ e alle ‘problematiche’, la prospettiva deficitaria (che rappresenta questi apprendenti soprattutto da un punto di vista ‘biomedico’ e alla luce delle loro mancanze più che dei loro punti di forza) è presente in misura nettamente minore, mentre prevale la volontà di costruire un’immagine ‘in positivo’. Per quanto riguarda il concetto di ‘identity’ (Gee 2011), nella maggior parte dei diari gli educatori linguistici rappresentano gli apprendenti con BiLS al pari dei loro compagni e, per quanto concerne la ‘politics’ (Gee 2011), come parte attiva del gruppo-classe. Per quanto riguarda invece il concetto di ‘activity’, le poche azioni dirette che il docente/educatore intraprende (2) sono mirate a coinvolgere maggiormente l’apprendente nel processo di apprendimento, e mai a imporre una volontà.

2. Come vengono collocati i genitori degli apprendenti con BiLS nel processo educativo?

Per quanto riguarda i genitori degli apprendenti con BiLS, non è stato possibile analizzare la rappresentazione del loro ruolo dal punto di vista lessicale all’interno dei diari, in quanto essi vengono sempre e solo designati con il termine di ‘genitori’. Tuttavia, nel diario 10 sono emersi dati interessanti per quanto riguarda il loro ruolo tematico all’interno della frase e le loro caratteristiche e attributi.

Per quanto riguarda il ruolo tematico dei genitori all’interno della frase, nella maggioranza dei casi essi svolgono il ruolo di ‘agente’ (5), e solo in due casi quello di ‘paziente’ (6). È da notare come in un caso (C8) essi svolgano entrambi i ruoli:

5. agente

- [i genitori] espongono il loro punto di vista (C5)*
- i genitori toccano con mano i progressi avvenuti (C5)*
- [i genitori] danno un feedback su cui riflettere (C5)*
- [i docenti e i genitori] negoziano insieme gli obiettivi (C5)*
- i genitori riscontrano cambiamenti e fanno osservazioni sull’alunno (C6)*
- [il docente e i genitori] lavorano in squadra (C8)*
- i genitori parlano dei riscontri che hanno avuto da parte degli insegnanti (C9)*
- [il docente e i genitori] vedono insieme il punto da cui lo studente è partito (C9)*
- il genitore esprime impressioni, dubbi, perplessità (C11)*
- il genitore osserva e compila uno schema (C11)*
- il ragazzo e il genitore a fine giornata riflettono, discutono e concordano sul livello di raggiungimento degli obiettivi... (C11)*
- il docente e i genitori riflettono insieme (C12)*
- [i genitori] esprimono il loro punto di vista (C12)*
- i genitori rispondono a un questionario (C12)*
- [il docente] e i genitori ripercorrono insieme le tappe del lavoro eseguite (C15)*
- i genitori danno la loro impressione e dicono quello che hanno notato (C16)*
- i genitori prendono nota dei comportamenti del figlio (C19)*
- [i genitori] forniscono ulteriori dati (C19)*

6. paziente

- [il docente/educatore] “conquista” il genitore durante il colloquio (C8)*
- il docente rassicura i genitori (C13)*

Dei 18 esempi in cui il genitore è ‘agente’, 8 riguardano l’espressione di un’opinione, 3 la compilazione di tabelle di osservazione dell’apprendente, 5 la collaborazione con il docente, e 1 la collaborazione con il figlio. In questi ultimi due casi il docente e i genitori (o i genitori e il figlio) sono collocati entrambi in posizione agentiva, dando così l’idea di una collaborazione di squadra. In linea generale questi dati rendono conto del fatto che per almeno 9 corsisti su 20 è importante che il genitore esprima la propria opinione e svolga un ruolo collaborativo nel processo di apprendimento del figlio.

Si deve tenere conto che nella maggior parte dei casi analizzati (e non riportati qui), è l’educatore linguistico che svolge un ruolo attivo e ‘agentivo’. Il fatto che però in due soli casi il genitore sia il ‘paziente’ dell’azione svolta dall’educatore deve farci riflettere. Con ogni probabilità, l’educatore linguistico cerca, da un lato, di rappresentare una relazione (*relationship* – Gee 2011:114-115) costruttiva ideale tra sé e i genitori e una partecipazione diretta di questi ultimi alle prassi dell’istituzione scolastica, in questo modo distribuendo loro quelli che Gee (2011:89-90, 171) definisce ‘*social goods*’ e facendoli sentire degli ‘*insider*’. Dall’altro lato, però, fissa una distanza con la famiglia dell’apprendente ed evita di descrivere azioni del docente che abbiano ripercussioni dirette sul genitore. Tenta cioè di soddisfare i ‘*positive needs*’ dei genitori e allo stesso tempo di scansare tutti i potenziali ‘*face-threatening acts*’ che rischierebbero di far perdere loro la faccia (Gee 2011:119).

Per quanto riguarda invece le caratteristiche e gli attributi associati (*connections* – Gee 2011:90-91) ai genitori degli apprendenti con BiLS, si rileva che in alcuni casi vengono descritti come “preoccupati” (C7, C19), “confusi e preoccupati” (C13) o “pieni di aspettative e timori” (C18). Talvolta vengono attribuite loro caratteristiche più problematiche in relazione al rapporto con l’istituzione scolastica, quali la “difficoltà di comprensione del linguaggio tecnico” (C13). Inoltre in alcuni casi viene rimarcato come sia necessario che i genitori si prendano maggiori responsabilità rispetto all’apprendimento dei figli, cioè che “[non] dimentic[hi]no o perd[a]no di vista di avere un ruolo primario” (C13), che si impegnino anche loro a “impostare il colloquio con il docente in modo corretto” (C7), e che abbiano “fiducia nei propri figli” (C13).

È interessante notare come i diari nei quali vengono presi maggiormente in considerazione gli aspetti emotivi del genitore (C7 e C13) siano gli stessi nei quali è sollecitata una maggiore presa di responsabilità da parte loro. Si può forse ipotizzare che l’educatore linguistico che dà maggiore importanza alle proprie *soft skills* è anche colui che richiede un maggior coinvolgimento da parte di tutti gli attori del processo di apprendimento.

3. Come vengono rappresentate le competenze del ‘buon educatore linguistico’, anche in riferimento all’esperienza personale del corsista?

Per quanto concerne le competenze del ‘buon educatore linguistico’, all’interno dei primi due diari (D1 e D2) abbiamo rilevato le seguenti informazioni. Innanzitutto, dal punto di vista lessicale, l’educatore viene diverse volte designato come ‘docente’ e in due casi (C4, C14) viene definito ‘facilitatore’.

Dal punto di vista delle competenze richieste all’educatore, le elenchiamo di seguito in ordine di frequenza (dalla più ricorrente alla meno ricorrente):

7. competenze richieste all'educatore:

- saper collaborare con gli altri (19)
- avere buone capacità organizzative (16)
- saper spiegare la grammatica (8)
- essere capaci di motivare gli apprendenti nello studio (8)
- avere padronanza delle metodologie, degli approcci e delle tecniche (5)
- stimolare autonomia e autostima nell'apprendente (5)
- intercettare gli stili di apprendimento e gli stili cognitivi (5)
- essere capaci di semplificare e adattare i contenuti (4)
- promuovere una didattica democratica e inclusiva (4)
- instaurare una relazione empatica con l'apprendente (4)
- stimolare la curiosità e l'interesse (3)
- continuare a formarsi (3)
- saper gestire la valutazione (2)
- saper comunicare con la famiglia dell'apprendente (2)
- saper utilizzare le tecnologie (2)
- ascoltare i feedback degli apprendenti (2)
- saper abbassare ansia e filtro affettivo (1)
- osservare le interazioni in classe (1)
- conoscere la storia linguistica degli apprendenti (1)
- essere capaci di analizzare i bisogni (1)
- avere capacità gestionali e di problem-solving (1)
- accompagnare l'apprendente nel processo di affermazione e crescita del sé (1)
- confrontarsi con i colleghi (1)
- conoscere la psicologia umana e le dinamiche di gruppo (1)
- saper sospendere il proprio giudizio (1)

Come si può notare, ai primi posti della classifica sono presenti sia *hard skills* (saper spiegare la grammatica; avere padronanza delle metodologie, degli approcci e delle tecniche, saper utilizzare le tecnologie) sia *soft skills* (saper collaborare con gli altri; essere capaci di motivare gli apprendenti nello studio; stimolare autonomia e autostima). Lo stesso discorso vale se ci spostiamo nella parte più bassa della classifica, tra le competenze che hanno ottenuto meno riscontri tra i corsisti: anche qui *hard* e *soft skills* si alternano in maniera costante.

Vi sono inoltre altre informazioni relative alle caratteristiche del 'buon educatore linguistico' che possiamo ricavare dai diari 6 (D6) e 9 (D9). Si tratta, in particolare, della valutazione ('*evaluation*' - DuBois 2007), che i corsisti fanno di due pratiche didattiche comuni, cioè la progettazione e la valutazione.

Per quanto concerne la progettazione, tutti e 20 i corsisti sottolineano l'importanza di questa pratica, ma adducono motivazioni diverse. Secondo 7 corsisti, la progettazione serve innanzitutto per definire in anticipo gli obiettivi di apprendimento a breve e a lungo termine, mentre per 5 di loro serve soprattutto per dare una struttura chiara ("sistematicità") alla lezione. Altre motivazioni a favore della progettazione sarebbero la possibilità di gestire le tempistiche (3 corsisti su 20), di creare percorsi adatti agli studenti e coerenti con il loro profilo (3 su 20), di creare percorsi accessibili (2 su 20), di procedere per gradi (2 su 20), di suddividere la lezione in fasi chiare (2 su 20), di sentirsi

sereni e sicuri durante la lezione (2 su 20), e di coordinarsi con i colleghi (2 su 20).

Per quanto riguarda invece la valutazione, solo 4 corsisti su 20 si sono dichiarati d'accordo con l'affermazione per cui "l'apprendimento è qualcosa di aleatorio e difficile da ridurre a principi oggettivi", mentre 11 su 20 hanno confermato di condividere l'affermazione per cui "essere in grado di passare un test non significa necessariamente conoscere bene i contenuti testati". Infine, 17 corsisti su 20 hanno confermato di trovare condivisibile la frase "se dai un voto a una persona, il suo apprendimento si ferma; se invece gli dai un *feedback* e delle domande di riflessione, l'apprendimento va più in profondità".

Se confrontiamo il profilo del 'buon educatore linguistico' con la rappresentazione che i corsisti danno di sé e degli aspetti della didattica che vorrebbero approfondire in futuro, otteniamo risultati rilevanti. In special modo, si segnala come alcune delle caratteristiche indicate al punto (7) riemergano (pur riducendosi quantitativamente) o scompaiano del tutto, mentre altre ancora si facciano avanti in maniera del tutto inaspettata (8)³:

8. tematiche da approfondire in futuro:

- *saper collaborare con gli altri* (7) [-]
- *avere buone capacità organizzative* (6) [-]
- *saper spiegare la grammatica* (3) [-]
- *essere capaci di motivare gli apprendenti nello studio* (3) [-]
- *stimolare la curiosità e l'interesse* (3) [=]
- *riuscire a comunicare in maniera efficace* (3) [N]
- *proporre attività pratiche di aiuto* (3) [N]
- *avere padronanza delle metodologie, degli approcci e delle tecniche* (2) [=]
- *essere capaci di semplificare e adattare i contenuti* (2) [-]
- *promuovere una didattica democratica e inclusiva* (2) [-]
- *instaurare una relazione empatica con l'apprendente* (2) [-]
- *trasmettere fiducia agli apprendenti* (2) [N]
- *conoscere la psicologia umana e le dinamiche di gruppo* (2) [+]
- *saper gestire la valutazione* (1) [-]
- *accompagnare l'apprendente nel processo di affermazione e crescita del sé* (1) [=]
- *fare attività laboratoriali* (1) [N]
- *avere maggiori conoscenze sui BiLS* (1) [N]
- *trovare le strategie più adatte per gli apprendenti* (1) [N]
- *osservare i progressi quotidiani degli apprendenti* (1) [N]
- *lavorare sull'errore* (1) [N]
- *interagire con i bambini* (1) [N]

Si può notare che in quasi tutti i casi gli elementi nuovi ([N]) aggiunti in quest'ultimo elenco pertengono al campo delle *hard skills*.

Altrettanto rilevanti sono gli aspetti della didattica giudicati personalmente poco o per nulla interessanti e che non vorrebbero approfondire in futuro (9):

³ Legenda: [+] aumento, [-] diminuzione, [=] invarianza, [N] nuovo elemento.

9. tematiche da non approfondire in futuro:

- gli aspetti burocratici (3)
- le lezioni frontali (1)
- i test e le verifiche (1)
- gli aspetti teorici della didattica (1)
- seguire i programmi ministeriali (1)
- dare i voti in decimi (1)
- l'apprendimento in età adulta (1)
- adottare un approccio esclusivamente deduttivo (1)

In conclusione, possiamo affermare che i corsisti danno una rappresentazione del 'buon educatore linguistico' molto articolata sia in termini di *hard skills* che di *soft skills*, ma per quanto riguarda i propri desideri personali, preferirebbero seguire una formazione specifica riguardante le *hard skills*. Inoltre, tutti rimarcano l'importanza della progettazione e della valutazione didattica. In relazione a quest'ultima, quasi tutti condividono l'opinione che la valutazione diagnostica (numerica) sia meno efficace di quella formativa (costituita da *feedback* individuali e da domande di riflessione), ma rigettano l'idea che l'apprendimento sia qualcosa di aleatorio, e di irriducibile a parametri oggettivi.

L'esiguo numero (48 in tutto, vedi punto 8) di interessi personali in ambito didattico indicato dai corsisti (esiguo specialmente se confrontato con il numero di buone pratiche didattiche indicate (101 in tutto, vedi punto 7) mostra la grande difficoltà sperimentata dagli educatori linguistici nel portare alla luce quelle pratiche e quegli aspetti che più hanno a che fare con la rappresentazione del Sé. Nonostante ciò, l'emergere di alcuni aspetti didattici di scarso o nullo interesse (punto 9) dimostra la parziale volontà di esprimere la propria personale valutazione (*evaluation*) e un certo grado di fiducia nelle proprie capacità (*self-efficacy* – Bandura 1997) nella cornice dell'azione didattica.

4. Riflessioni conclusive

A conclusione di questo contributo, vorremmo evidenziare l'apporto della nostra indagine alla ricerca nell'ambito della *Language Teacher Cognition*. La costruzione di un'educazione linguistica inclusiva richiede un'interazione efficace tra i diversi attori (educatori, apprendenti, genitori) coinvolti nel processo. Indagare le prospettive interiori di queste figure mediante gli strumenti che la Linguistica mette a disposizione consente di comprendere la complessità del processo stesso e di tenerne conto nei percorsi formativi rivolti agli educatori linguistici. Nei diari presi in esame abbiamo rinvenuto rappresentazioni interessanti a questo proposito. Per quanto riguarda gli apprendenti, ad esempio, emergono da un lato il tentativo da parte dei corsisti di rappresentare in positivo le situazioni in cui sono presenti bisogni specifici, ma dall'altro anche la tendenza ad una descrizione 'monolitica', per certi versi idealistica, dell'apprendente con BiLS, che raramente prende in considerazione gli elementi di variabilità che possono determinare il profilo, unico ed irripetibile, di ogni singolo apprendente. In riferimento alle figure genitoriali, invece, più che una rappresentazione delle famiglie con cui operano quotidianamente i corsisti, sembra emergere principalmente una proiezione delle aspettative che gli educatori linguistici nutrono verso i genitori rispetto al percorso scolastico degli apprendenti con BiLS. Infine, nel collocare se stessi rispetto al profilo

ideale dell'educatore linguistico, è emerso come i corsisti abbiano riconosciuto il valore di alcune *soft skills*, ma nel momento in cui immaginano una prosecuzione del loro percorso formativo sembrano rimettere al centro le *hard skills* (“proporre attività pratiche d'aiuto”, “lavorare sull'errore”, “trovare le strategie più adatte” ecc.).

La ricerca descritta in questo contributo si focalizza, dunque, sulla ‘voce’ di uno degli attori che concorrono all'educazione linguistica inclusiva, ossia l'insegnante o l'educatore/tutor. Nella prospettiva di una prosecuzione della ricerca in quest'ambito, può risultare interessante allargare lo sguardo e indagare situazioni specifiche (es. una classe ‘problematica’ sul fronte dell'inclusività) raccogliendo in modo sistematico e longitudinale le voci degli attori coinvolti al fine di comprendere in che modo le reciproche rappresentazioni agiscono e influenzano tali situazioni. La metodologia di ricerca e analisi linguistica utilizzata, dunque, in questo studio potrebbe condurre ad una maggiore comprensione delle ‘variabili umane’ in gioco nell'educazione linguistica inclusiva, ottenendo quelle che nelle scienze sociali vengono definite *thick descriptions*, ossia descrizioni dell'agire sociale che non si limitano alla registrazione di comportamenti, ma indagano anche le interpretazioni soggettive e i significati che gli attori danno al proprio agire.

Bibliografia

- Aielli M.C., Benavente Ferrera S., Marsi S. (2021) “Il profilo dell'educatore linguistico inclusivo: *hard e soft skills*”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 7-9.
- Bandura A., 1997, *Self-Efficacy: the Exercise of Control*, Freeman, New York (tr. it.: *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento, 2000).
- Bassani G., Genduso M., Ghirarduzzi A., 2021, “Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo: il percorso formativo”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 7-9.
- Bolton D., Gillett G., 2019, *The Biopsychosocial Model of Health and Disease: New Philosophical and Scientific Developments*, Palgrave Macmillan. Open Access <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/22889>
- Borg S., 2006, *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*, Bloomsbury, London.
- Celentin P., Daloso M., 2021, “Il Progetto CEAL: dal sillabo delle competenze all'impianto certificatorio”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 7-9.
- Daloso M., 2013, “Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei ‘Bisogni Linguistici Specifici’”, in *EL.LE*, n. 2(3), 635-649.
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2013/3/riflessioni-sul-raggio-dazione-della-glottodidatti/>
- Daloso M., 2020, “Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali”, in *Educazione Linguistica. Language Education*, n. 9(2). <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2020/2/il-contributo-della-linguistica-educativa-italiana/>
- Daloso M., 2020b, “Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da COVID-19”, in *Italiano Lingua Due*, n. 12(2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973>
- Daloso M., Mezzadri M., 2021, *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia. <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-477-6/>
- De Mauro T., 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma.
- DuBois J.W., 2007, “The Stance Triangle”, in Englebretson R. (ed.), *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, Evaluation, Interaction*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Duranti A., 2004, “Agency in Language”, in *A Companion to Linguistic Anthropology*, pp. 451-473.
- Engel G.L., 1977, “The need for a new medical model: a challenge for biomedicine”, in *Science*, n. 196(4286).
- Gee J.P., 1999, *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, Routledge, London/New York.

-
- Gee J. P., 2011, *How to do Discourse Analysis*, Routledge, London/New York.
- Goleman D., 1998, *Working with Emotional Intelligence*, Bantam, New York.
- Ianes D., Canevaro A., 2018, *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento.
- Kubaniova M., Feryok A., 2015, *Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance*, special issue of *The Modern Language Journal*, vol. 99, n. 3.
- Melser N.A., 2019, *Teaching Soft Skills in a Hard World. Skills for Beginning Teachers*, Rowan & Littlefield, Lanham (Maryland).
- Murthy M.N., 2016, "Importance of soft skills training among college students: a meta-analysis", in *Proceedings of the 2nd International Conference on Education*, vol. 1.
- Schiffin D., Tannen D., Hamilton H.E., 2001, *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell, Oxford (UK).
- Smithers L.G., Sawyer A.C. et al., 2018, "A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes", in *Nature Human Behaviour*, n. 2(11).
- Titone R., Cipolla F., Mosca G., 1978, "Rendiconto parziale di un progetto sperimentale di recupero linguistico per handicappati", in *Quaderni OASI*, n. 1.

La *Teacher Cognition* nel comportamento correttivo interazionale.

Dati da un'insegnante madrelingua inglese in una scuola primaria bilingue

Roberta Grassi

Università degli Studi di Bergamo

1. Introduzione

La presenza sistematica di un *feedback* o riscontro correttivo è l'elemento conversazionale che più macroscopicamente caratterizza l'interazione tra insegnanti di lingua e apprendenti, qualificandola tra le conversazioni asimmetriche o "diseguali" (Orletti 2000) quanto a distribuzione del potere conversazionale, con la presenza pervasiva di un terzo turno di *feedback* (di valore informativo ma anche, pressoché inevitabilmente, affettivo/valutativo, potenzialmente sia sulla forma che sul contenuto dei contributi conversazionali del discente; cfr. Grassi 2020) e dunque una strutturazione basica non su coppie di turni adiacenti, come nell'interazione detta tra pari, ma sulla cosiddetta "tripletta didattica" (Sinclair, Coulthard 1975). Questo è solo uno dei motivi per i quali a questa componente della conversazione didattica sono stati dedicati tanti lavori di stampo teorico ed empirico della glottodidattica sperimentale¹.

Ma un altro filone di interesse glottodidattico verso il *feedback* è quello toccato dalla sua osservazione in contesto non sperimentale, bensì di classe. Questo filone ha a nostro avviso strettamente a che vedere con la tematica del numero speciale per il quale questo contributo viene proposto: la cosiddetta *Teacher Cognition* (Borg 2003), ovvero le convinzioni, le credenze, le conoscenze e gli atteggiamenti degli insegnanti, in particolare guardandoli riflessi nella loro pratica conversazionale. Nello specifico, questo contributo si propone di mostrare ciò che un'insegnante fa, correttivamente, in mo-

¹ Una rassegna aggiornata in Nassaji 2020. In italiano, lavori recenti sul *feedback* orale sono Monami (2021) e Grassi (2018, 2020).

menti diversi della sua azione didattica (il «*concreto agire*», di Serena 2019:514), avvalendosi di dati autentici tratti da interazioni che la coinvolgono, insieme ad alcuni suoi alunni, in attività con caratteristiche e finalità diverse. Il comportamento conversazionale effettivo dell'insegnante, con particolare riferimento alla sua azione correttiva, darà modo di mostrare in controtelaio le convinzioni e gli obiettivi che muovono la sua azione didattica, leggendo nella varietà del dispiegarsi delle sue reazioni conversazionali all'errore i suoi convincimenti sul *feedback* più opportuno in relazione ad alcune variabili che la ricerca sperimentale ha già isolato come cruciali.

Da ciò emergeranno spunti e un metodo auspicabilmente utili per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, in ottica riflessiva.

2. Sfondo teorico essenziale: tipi di *feedback*, tipi di *task* e dimensioni della performance

Il *feedback* conversazionale o interazionale in ambito glottodidattico è definibile come la reazione, il riscontro dell'interlocutore (più spesso: l'insegnante) all'accettabilità linguistico-comunicativa delle produzioni orali (tipicamente) degli apprendenti (Grassi 2018, 2020). Tale riscontro non si verifica solo e sempre per produzioni linguisticamente problematiche, per diversi motivi. Senza indagare troppo a fondo su questi aspetti: non è sempre univoca la percezione della presenza di un "errore" (Andorno 2018); anche a fronte di un errore sentito come tale, non è scontata una reazione che ne cerchi una riparazione. Se essa compare, infine, non è obbligata la sua forma, che anzi si dispiega in una molteplicità di concretizzazioni, ricondotte poi dagli studi teorici poche categorie generali (Lyster *et. al* 2012; Nassaji 2020; in italiano cfr. Grassi 2010; Monami 2021). Molteplici fattori, tra cui il tempo, la natura dell'attività in corso, il tipo d'errore, le caratteristiche del suo autore, nonché quelle dell'interlocutore – il tema centrale di questo numero monografico – intervengono a determinare sia la presenza che l'assenza di una correzione e, nel primo caso, la sua concreta realizzazione.

Tra i fondamenti teorici indispensabili per l'analisi qui condotta ricordiamo la suddivisione cruciale tra modalità di correzione "*input-providing*", che paiono avere come obiettivo prioritario il fornire la versione corretta (quindi ulteriore *input*), appartenenti alla macrocategoria delle riformulazioni, contro le modalità di correzione "*output-pushing*", che mirano principalmente a spingere l'apprendente a (cercare di) autocorreggersi producendo (ulteriore) *output*, appartenenti alla macrocategoria delle sollecitazioni. Se nella prima modalità è l'interlocutore a fornire la versione corretta e all'apprendente non resta, eventualmente, più che ripeterla o prenderne atto attraverso mosse di "presa d'atto" (*uptake*), nella seconda modalità ciò che l'insegnante evita accuratamente di fare è proprio fornire la versione corretta. Fornirà indizi per localizzare l'errore e/o suggerimenti per ripararlo, ma non darà direttamente la versione corretta, preferendo spingere l'apprendente ad una produzione di autocorrezione. Entrambe le modalità conoscono una gamma assai variegata di realizzazioni concrete, verbali e non, in cui non entreremo in questa sede. Diciamo però per minima completezza che entrambe le modalità correttive possono essere accompagnate da segnali espliciti di problematicità (*No! Attento!*) e da commenti metalinguistici espliciti (*È plurale! Sono due!*), configurando una serie di assi di variazione lungo direttrici fondamentali quali: il grado di informatività e tecnicismo metalinguistico degli spunti; il grado di esplici-

tezza del carattere correttivo vs. negoziale dell'intervento; il grado di coinvolgimento dell'interlocutore; la connotazione affettiva, sanzionatoria o mitigatoria (Grassi 2010).

Citiamo, per concludere questa sintetica rassegna di sfondo teorico, il fatto che riformulazione e sollecitazione emergono dagli studi potenzialmente utili in modo relativamente diverso in due frangenti diversi: la riformulazione quando si pensa che la forma corretta sia al di là del livello interlinguistico del soggetto e si vuole però comunque fornire il modello corretto, e fornirlo nel momento in cui esso compare come pertinente per i fini comunicativi cogenti la sollecitazione per gli errori considerati “alla portata” dell'interlingua dell'apprendente e/o messi a fuoco come *target* dell'attività o del programma contingente. Diventa quindi pertinente come categoria d'analisi anche la prontezza acquisizionale (*readiness*), teorizzata dagli studi acquisizionali e, nelle sue ricadute più glottodidattiche, in particolare dalla teoria dell'apprendibilità di Piennemann (1998).

Un altro elemento teoricamente ancorato di cui ci serviremo nell'analisi riguarda il tipo di attività in questione; ci sarà utile distinguere cioè tra attività più o meno focalizzate e cognitivamente più o meno impegnative. Intendiamo come focalizzate attività in cui è attesa una produzione prevedibile e ristretta ad alcune strutture, con una gestione diretta dell'*output* tipica dei contesti *Focus on Forms* (Nuzzo, Grassi 2016). Si può presumere che dove la produzione sia molto prevedibile e ristretta ad alcuni *pattern* l'enfasi sia più evidente sulla correttezza che sulle altre dimensioni dell'esecuzione (*performance*) (Robinson 2005), ovvero complessità (che implicherebbe la ricerca di più formulazioni alternative di uno stesso contenuto/funzione) e fluenza (che implicherebbe una presenza di *feedback* limitata ai soli errori detti globali, che compromettono la comprensibilità del contributo).

3. La ricerca: dati, obiettivi, metodologia

3.1. I dati

I dati qui analizzati fanno parte di una raccolta relativa a 5 attività audio- e videoregistrate tra un'insegnante madrelingua inglese di una scuola primaria bilingue in nord Italia e tre suoi alunni (Bartesaghi 2020). Di questa base di dati saranno qui analizzate le due attività più diverse tra loro per alcuni parametri cruciali (cfr. § 3.3), concentrandoci sui due interlocutori agli estremi del continuum di competenze dei tre alunni che compaiono nei dati. Questo per far emergere quanto più possibile eventuali modulazioni differenziate nel comportamento correttivo, delle quali dare conto.

3.2. I partecipanti

Gli alunni partecipanti sono Dalia (DAL)², 6 anni (classe seconda primaria), Matteo (MAT), 9 anni (quarta primaria) e Dino (DIN), 8 anni (terza primaria). Tutti e tre sono inseriti dal rispettivo avvio alla scuola primaria nell'ambiente scolastico bilingue dove sono stati raccolti i dati. Delle loro competenze interlinguistiche non è stata compiuta una valutazione indipendente. Al contrario, per le finalità della ricerca è stato pertinen-

² Tutti i nomi sono ovviamente fittizi. Siamo grati alla dirigente, all'insegnante e ai bambini che di buon grado hanno accettato di essere ripresi.

te il giudizio dell'insegnante³, secondo la quale tali competenze si lasciano disporre con l'età, in una scala multidimensionale di *expertise* che vede a un polo MAT come maggiormente competente e all'altro DAL come meno esperta. Sono questi i due soggetti principali dell'analisi presentata qui.

L'insegnante coinvolta nelle attività, che chiameremo Bianca (BIA), è la docente di riferimento di tutti e tre i bambini. Si tratta di un'insegnante madrelingua inglese con più di dieci anni d'esperienza d'insegnamento.

3.3.1 task

Le attività oggetto dell'analisi si lasciano solo latamente qualificare come *task*. Ciononostante, manteniamo un riferimento alla didattica per *task* soprattutto per la pertinenza del parametro “*focalizzato-non focalizzato*”, a sua volta correlabile alla complessità del *task* e relativo al grado di predicibilità e di varietà di forme e strutture morfosintattiche nell'esecuzione dell'attività; questa variabile ci pare pertinente per formulare attese sul comportamento correttivo dell'insegnante.

La “*Verb Activity*” prevede l'uso di una serie di cartoncini con fotografie di persone che compiono azioni. Tali carte sono in mano all'insegnante che le mostra una per una, chiedendo a turno agli studenti di descrivere l'azione rappresentata nell'immagine. Fuoco dell'attività è la produzione di enunciati corretti al *present continuous*, con il lessico e i pronomi appropriati (es. *She is riding a bicycle*). Si tratta di un'attività che la manualistica descriverebbe come versione ‘comunicativa’ di un classico *pattern drill*, una tecnica didattica nata con il comportamentismo e basata sul principio della ripetizione di un medesimo *pattern* sintattico a cui viene modificato soltanto qualche aspetto lessicale, ed eventualmente i contorni morfologici (Rizzardi, Barsi 2005). L'ipotesi di partenza per l'analisi di questa attività è che il fuoco dell'attenzione formale da parte dei partecipanti (e in particolare da parte dell'insegnante che quest'attività ha scelto e strutturato), sia esplicitamente diretto all'accuratezza, e mirato alle strutture e al lessico fulcro dell'attività, i quali a loro volta saranno oggetto di attese di prontezza acquisizionale da parte dell'insegnante. In altre parole, se l'insegnante ha previsto questa attività in questa modalità, si presume che gli obiettivi siano strutture repute alla portata acquisizionale dei suoi studenti. Si può definire l'attività come la più focalizzata e cognitivamente meno impegnativa.

“*Frog, where are you?*” (Mayer 1969) è invece il racconto orale, svolto singolarmente dagli studenti con l'aiuto interazionale (*scaffolding*) dell'insegnante, di un *silent book* molto noto nello studio delle produzioni interlinguistiche di bambini (e adulti). Il libriccino racconta tramite sole immagini la ricerca di una rana da parte di un bimbo e del suo cane. L'opera è stata utilizzata all'interno del progetto CHILDES, dove si può trovare un corpus dedicato che, con il tramite di questo *silent book*, ha raccolto e studiato molti aspetti dello sviluppo delle varietà di apprendimento⁴. L'attività è stata raccontata a turno, individualmente, seguendo parzialmente il protocollo descritto in Berman e Slobin (1994): prima dell'elicitazione di *output*, è stata data la possibilità di visionare le immagini e fornita l'informazione che tale visione sarebbe stata seguita dalla richiesta

³ È il (pre)giudizio, anche implicito, dell'insegnante a guidare e modulare il suo rapporto anche interazionale con l'alunno (cf. Grassi 2007 per dettagli su questa impostazione metodologica).

⁴ Il corpus CHILDES dedicato è alla pagina <https://childes.talkbank.org/access/Frogs/0docs/0frogs.html> (ultimo accesso 5/4/2022).

di raccontare la storia. Diversamente da quanto raccomanda il protocollo, l'insegnante non ha ricevuto però indicazione esplicita di limitare al massimo il suo contributo conversazionale. Questo perché il fulcro del nostro interesse era proprio il comportamento di *feedback* spontaneamente messo in atto dall'insegnante con ciascuno dei tre bambini, e non l'analisi dell'interlingua dei bambini. Per la complessità e l'ampiezza della produzione richiesta possiamo qualificare questo come il “*task*”⁵ più impegnativo e meno focalizzato; anche se “*Frog where are you*” è nota per essere particolarmente adatta ad elicitarne alcune forme e strutture, per es. i connettivi, le catene anaforiche, i verbi di movimento o le preposizioni di luogo, l'*output* che ne discende non è controllabile in modo stringente e l'attività in questo senso si configura nell'alveo del *focus on meaning* (Nuzzo, Grassi 2016).

3.4. Obiettivi e metodologia dell'analisi

L'analisi mira a rendere conto della modulazione delle strategie correttive dell'insegnante analizzata, alla luce di variabili quali il discente e le sue caratteristiche da un lato, e la tipologia dell'attività, per come è vissuta dall'insegnante, dall'altra. Proprio la modalità con la quale l'attività è intesa e attuata nel concreto dall'insegnante, messa a confronto con gli obiettivi e le caratteristiche dell'attività stessa per come esse sono intese in letteratura, è uno dei parametri della *Teacher Cognition* che l'analisi dell'interazione didattica, e del *feedback* conversazionale in particolare, ci permetteranno di mettere a fuoco.

L'analisi viene condotta con metodologia essenzialmente qualitativa, utilizzando categorie nozionali dell'analisi del discorso e dell'analisi conversazionale in senso lato, per come è recepita nell'ambito interazionista degli studi sul *feedback*. La scelta dei parametri da osservare, ovviamente, non è ingenua né neutra; tuttavia, essa è parzialmente *data driven*, cioè emergente a posteriori dall'osservazione dei dati stessi.

È importante inoltre precisare che le categorie concettuali e i costrutti impiegati nell'analisi non sono presunti come per forza conosciuti e all'opera in quei termini nel comportamento dei docenti. L'analisi vuole invece vedere se nei comportamenti correttivi dell'insegnante sia ravvisabile una modulazione sensibile a queste variabili, anche se irriflesse ma emergenti solo come comportamento intuitivo e basato sull'esperienza, più che su studi o riflessioni teorico-metodologiche esplicite. Il parallelismo che si instaura in questo assunto è per alcuni versi analogo a quello tra competenza linguistico-comunicativa come competenza d'uso della lingua da un lato, e metacompetenza come competenza metalinguistica che mette in grado di verbalizzare correttamente le “regole” alla base dei comportamenti linguistici, dall'altro. Come nel paradigma teorico di riferimento della didattica acquisizionale non è accolta l'idea di una correlazione diretta tra il possesso di competenze metalinguistiche e la capacità automatizzata di attivarle nell'uso comunicativo della lingua, e oggetto d'indagine privilegiata non sono le verbalizzazioni della conoscenze metalinguistiche ma i comportamenti nell'uso concreto della lingua, analogamente qui le competenze oggetto d'indagine – non linguistiche ma metodologiche – sono quelle procedurali visibili della gestione concreta e in tempo

⁵ Le virgolette sono d'obbligo. L'insegnante è infatti seduta accanto all'allievo e vede le stesse immagini: manca ogni scarto informativo che possa motivare la comunicazione, come previsto nel TBLT. Ciononostante, i bambini si sono interessati e impegnati nel provare a narrare la storia.

reale dell'interazione didattica⁶, non nei convincimenti metodologici coscientemente espressi in forma dichiarativa o ponderati nella pianificazione delle attività.

4. Analisi

4.1. Analisi della "Verb activity"

Il punto di partenza per l'analisi è l'attività più focalizzata e con gestione più diretta dell'*output* (Nuzzo, Grassi 2016), la "verb activity". Il modo in cui l'insegnante intende l'attività è chiaramente esplicitato in apertura:

[1]⁷

1. BIA: Now! Today we are going to do verbs! Okay? And we are also going to use our pronouns, in singular or plural and also our verb "to be"... because we're using the present continuous. Okay?
2. DIN: Mm-mm!
3. BIA: We have to... we'll have to say "he is" or "she is" or "they are". Okay? With the -ing. Okay? This is a v... this is the con... present continuous verbs. Okay?

L'attività, come si vede, non viene dall'insegnante ammantata di veli ludici o pseudo-comunicativi. Viene espressamente detto che *we are going to do verbs; use our pronouns, in singular or plural, and also our verb "to be"* (es. 1 r. 1), per costruire enunciati al *present continuous*⁸. La spiegazione con termini metalinguistici astratti è comunque riferita a nozioni già affrontate: si noti l'uso dei possessivi (*our pronouns; our verb "to be"*) impiegati, secondo una consuetudine del parlato dell'insegnante e del *baby talk*, per rimandare a concetti già "posseduti" dagli interattanti. I richiami metalinguistici vengono corredati da esemplificazioni concrete delle strutture a cui si allude: *we'll have to say "he is" or "she is" or "they are"; with the -ing* (r. 3). Interpretiamo questa riformulazione in ottica inclusiva, per raggiungere la comprensione anche da parte della più piccola e inesperta, Dalia.

Le carte utilizzate sono 40 e l'interazione si lascia piuttosto facilmente segmentare in 40 sequenze in cui la risposta è richiesta a turno a uno dei tre bambini. La struttura base delle sequenze prevede marcatori di apertura e/o nominazione (es.: *Okay!; Matteo!; Now!*), con un'elicitazione che rimane per lo più non verbale: l'insegnante si limita a mostrare la carta guardando e/o nominando la persona di turno. La conclusione della sequenza avviene solo dopo che l'intera struttura attesa è stata prodotta (anche su più turni), e prevede che si appoggi la carta sul tavolo, che va riempiendosi. Sono tipici in chiusura commenti valutativi positivi e motivanti (*Yeah! Ok!*), presenti, si noti, anche e soprattutto quando accompagnati da un turno di spiegazioni metalinguistiche a seguito di errori commessi.

⁶ A differenza del *feedback* sullo scritto, che può godere di tempi distesi di riflessione, e l'attivazione così di una sorta di monitor metodologico, se così possiamo dire, che si interroga consciamente sulla correttezza didattica del proprio operato.

⁷ Le convenzioni di trascrizione sono semplificate rispetto al protocollo CHILDES già citato, e intuitive. @ è il simbolo per la risata.

⁸ Oltre al *pattern* strutturale del *present continuous*, la scelta lessicale verbale è pure importante in questa attività: ogni carta reca sul retro il verbo *target*, che in alcuni casi viene mostrato ai bambini come controllo al termine della sequenza, prima di mettere la carta sul tavolo e passare alla successiva.

L'es. 2 è di una sequenza basica, una tripletta didattica (cfr. § 1) lineare: atto di nominazione come elicitazione (implicita) (r. 1), risposta (r. 2), riscontro di conferma positivo con enfasi affettivo-valutativa in positivo (r. 3).

[2]

1. BIA: Matteo!
2. MAT: Ah... eh... she is hugging the granpa.
3. BIA: Yes! Very good!

Tale struttura basica si complessifica in un ventaglio di realizzazioni delle quali cercheremo di rendere conto facendo particolare riferimento a Dalia, la più giovane (e, lo vedremo, reputata più inesperta) dei tre. Nelle 12 sequenze (12 *item*) a lei ascrivibili, Dalia è in grado di produrre in prima battuta il lessema richiesto solo in 8 casi. In 3 di questi la sua produzione include il pronome e il verbo base, insieme nel turno (*she laugh; she...sit*). Negli altri casi la bambina produce il solo verbo (in due casi con intonazione interrogativa a indicare incertezza sulla sua scelta lessicale; cfr. r. 3 dell'es. 3.: *kick?*), tre volte in forma base e le ultime due volte in forma in *-ing*. All'*output* scorretto o parziale della bambina Bianca reagisce tipicamente con un economico mix tra riformulazione e sollecitazione, che si realizza attraverso la riformulazione con intonazione ascendente dell'elemento prodotto dalla bambina. Così procedendo, la frase attesa, completa e accurata, viene via via prodotta, con un procedimento di *scaffolding* che può prendere diversi turni, perché si focalizza via via su ognuno degli aspetti *target*, fino alla loro realizzazione accurata. Un esempio in 3.

[3]

1. BIA: Okay! Now... ah! This one is easy!
2. (Bianca picchietta le cards sul tavolo e guarda Dalia)
3. BIA: No?
4. DAL: Kick?
5. BIA: Kick... ing!
6. DAL: Kicking a ball.
7. BIA: He!
8. DAL: He kicking a ball!
9. BIA: He is!
10. MAT: Is!
11. DAL: Kicking a ball!
12. BIA: Yeah! We have to use the verb "to be" -ing! Okay? He is... kicking!

In questo esempio la prima realizzazione della bambina è il verbo in forma base (r. 4 *kick?*), offerto, come detto, come proposta di cui si chiede innanzitutto conferma quanto all'adeguatezza lessicale. L'insegnante conferma la scelta lessicale e riformula quella morfologica, con enfasi sulla desinenza, pronunciata separatamente (r. 5, *kick... ing!*). La bambina ripete completando con l'oggetto (r. 6, *kicking a ball*), al che l'insegnante

riprende dal pronome per costruire ora la prima parte della frase, fin lì mancante. La strategia impiegata in questo *scaffolding*, come anticipato, è un economico ibrido tra riformulazione e sollecitazione: la riformulazione è parziale ed enfatica, e si interrompe su un'intonazione che sollecita altro *output*, a completamento della struttura attesa. In altri termini, una parte dell'*output* atteso viene ripetuta o, se serve, riformulata, e viene prodotta con una intonazione particolare, che potremmo definire esortativa: non è interrogativa, ma più simile, appunto, ad un incitamento a proseguire/riformulare includendo l'elemento dato con tale intonazione (cfr. *He! He is!* e, prima ancora, *kick... ing!*). In coda all'es. 3, accanto ad un riscontro valutativo e di chiusura sequenza (*Yeah!*), si fornisce un commento metalinguistico con il rispettivo esempio.

Della prontezza acquisizionale di Dalia sulla struttura *target* del *present continuous* si può dubitare, per le difficoltà di realizzazione di cui sopra; possiamo anche arguire che Bianca non è ignara delle difficoltà che l'attività pone alla bambina, come evinciamo da alcune sue annotazioni metadiscorsive. Nel rivolgersi a Dalia infatti l'insegnante, che non può vedere – né scegliere – in anticipo quale carta toccherà al prossimo turno, in diversi casi accompagna l'elicitazione con osservazioni sulla difficoltà dell'*item* toccato in sorte alla bimba, come nell'es. 4, r. 1 (*Oh! This one isn't very good*) e r. 5 (*It's a bit high for you, I know...*):

[4]

1. BIA: Dali! Oh! This one isn't very good. This verb... I never... this... is a verb... strange verb!
2. DAL: She... sit.
3. BIA: She is sitting!
4. DAL: Sitting.
5. BIA: Very good! In... in present normal "she sits"... but this is continuous, "she is sitting". It's a bit high for you, I know...

I commenti sulla difficoltà del verbo sono probabilmente riconducibili al fatto che in italiano non è ammessa la forma progressiva di un verbo stativo – *she is sitting* corrisponderebbe letteralmente a **lei sta stando seduta*. Il convincimento implicito che può venire desunto qui è relativo ad un'ipotesi di differenza come difficoltà, tipica dei paradigmi metodologici contrastivi. Non abbiamo in realtà evidenza da Dalia (o dagli altri) di particolare perplessità. Qui come altrove la bambina tende a rispondere comunque con la forma base, come già detto, e di buon grado e senza commenti o richieste di spiegazioni si presta, qui come altrove, a ripetere le riformulazioni al *present continuous* che le vengono via via suggerite.

Le presupposizioni di difficoltà particolare dell'*item* espresse da Bianca non le impediscono in ogni caso di fornire comunque un *feedback* correttivo che punta all'accuratezza. Questa insistenza nel fornire, e far ripetere, la forma *target*, e in generale il contesto di fissazione e ripetizione offerto dall'attività sembrano in effetti portare qualche frutto, almeno temporaneo, se è vero che nelle ultime due risposte che la riguardano la bambina produce in prima battuta non la forma base del verbo, come all'inizio, ma la forma in *-ing* (senza ausiliare). Lo vediamo in 5., dove si evince anche una maggiore

flessibilità nell’allocazione dei turni – o meglio una accresciuta vivacità dei bambini. Si noti, in apertura, un ulteriore commento metadiscorsivo sul grado di difficoltà dell’*item* (r. 1 *Ah, this one’s easy!*), proposto per la sua facilità alla bambina reputata quindi evidentemente la meno esperta (r. 3, *do you wanna do this one Dali?*), forse con finalità motivazionali.

[5]

1. BIA: Ah! This one’s easy!
2. DIN: He!
3. BIA: Do you wanna do this one Dali? You did it this morning!
4. DIN: Me me me me me me me me me!
5. BIA: (a Dalia) Yes! You went yesterday!
6. DIN: Mm... anche io! (tono di protesta)⁹
7. (Bianca fa scherzosamente la linguaccia a Dino)
8. BIA: Yeah?
9. DAL: She...
10. MAT: Is a... is a boy or a girl?
11. BIA: It’s a girl because of the girl’s costume!
12. DAL: She... swimming!
13. BIA: She is...!
14. DAL: Swimming!
15. BIA: Yes! Don’t forget the verb... “to be”! She is swimming! Very good!

Il *feedback* fornito agli altri due bambini, più grandi ed esperti, ha a tratti altri toni. Nel complesso l’obiettivo rimane la completezza e correttezza nelle risposte, ma se a Dalia non sono mai risparmiati riscontri affettivi d’incoraggiamento e mitigazione, con i due maschietti emergono occasionali riscontri valutativi negativi e sanzioni su comportamenti non accettati, tra i quali il ricorso alla lingua materna, lo “scippo” del turno altrui e l’inserito di commenti *off topic*. Vediamo al proposito un paio di estratti.

L’esempio 6. mostra il ricorso all’italiano da parte di Dalia (r. 5: *e perché questo qua la rincorre?*; r. 7: *vestito così?*) e la sua accettazione da parte dell’insegnante, che mantiene però la sua *policy* di esprimersi solo in inglese.

[6]

1. MAT: She... is... bouncing.
2. BIA: Yeah! This is she! She is bouncing! The...?
3. MAT: Ball!
4. BIA: The ball!

⁹ Il riferimento è al corso di nuoto frequentato dai bambini.

-
5. DAL: E perché questo qua la rincorre?
 6. BIA: Well... he's trying to get... @@! I think they're playing a game!
 7. DAL: Vestito così?
 8. BIA: They're playing a game!

Nell'esempio 7. vediamo invece dapprima la sanzione verbale a Dino per aver 'rubato' la parola a Dalia (r. 4, *It was Dalia's turn*), e poi la reazione gestuale al passaggio all'italiano da parte di Matteo. Matteo viene ripreso, gentilmente e scherzosamente, attraverso reazioni non verbali (in corrispondenza della r. 11). Poi è lui stesso a sanzionare il ricorso all'italiano (o forse la domanda *off task*) di Dino, in r. 14.

[7]

1. DIN: Eating!
2. BIA: Mm...
3. DIN: She is eating.
4. (Bianca indica Dalia e poi Dino)
5. BIA: It was Dalia's turn, but yes Dino! It's correct! She is eating...
6. DIN: Eating...
7. BIA: Spaghetti! Mm-mm!
8. DIN: Spaghetti!
9. MAT: No, sono quelle cose cinesi!
10. BIA: Deli! Yes! It's Chinese!
11. (Bianca punta l'indice verso Matteo come per riprenderlo per aver parlato italiano e poi gli picchietta sulla testa)
12. BIA: Okay?
13. DIN: Gli occhi li hanno a mandorla?
14. MAT: Ssh!
15. BIA: Mandorl eyes! Mandorl eyes!
16. DIN: Ah...

Complice forse una scarsa nitidezza delle immagini, non sempre i bambini interpretano correttamente il sesso del referente. L'errore è ripetuto in diverse sequenze e viene trattato dall'insegnante con una sempre scherzosa, ma crescente, insofferenza, forse correlata ad un presupposto di *readiness* che dovrebbe escludere il ricomparire di errori così basilari. Notiamo così diverse ripetizioni enfatiche dell'errore, alcuni commenti, nonché gesti ed espressioni che fanno capire che l'insegnante reputa questo errore al di sotto delle sue aspettative. Il tutto, precisiamo, sempre veicolato in modo amichevole, con affettuoso *sense of humor* che le reazioni dei bambini fanno presumere come accettato. Nella prima occorrenza di questo errore, con Dino, l'insegnante ammette l'ambiguità nell'*input* visuale, con enfasi e ripetizioni (r. 4 es. 8):

[8]

1. DIN: She is... cra... crawling.
2. BIA: Yeah.
3. (Bianca picchietta la card davanti a Dino)
4. BIA: We don't know if it's a boy or a girl. So I'll give you the benefit of the doubt! @@@! I don't know if it's a girl or a boy. It could be a boy or it could be a girl! Right?

La seconda occorrenza è di nuovo con Dino, e riceve un *feedback* negativo esplicito e diretto, senza mitigazioni (r. 3 es. 9 *no!*), anche se in un contesto scherzoso che l'allievo recepisce e condivide. Tale responso è seguito da una sollecitazione a rimediare (r. 3. *he?*) accompagnata da gestualità enfatica (sulla quale torneremo commentando l'es. 13):

[9]

1. BIA: Aah!
2. DIN: He is dancing...
3. BIA: No! He?
4. (Bianca muove enfaticamente la mano con le punte delle dita riunite, nel tipico gesto 'italiano' per "che stai dicendo?". Dino abbassa la testa e rilascia le braccia sul tavolo come arrendendosi, per poi rialzare la testa ridendo)
5. MAT: She!
6. BIA: @@! She!
7. DIN: She is dancing!
8. BIA: @@@! Poor girl! Now! she is... dancing!
9. DIN: Is dancing!

Il responso negativo diretto ed esplicito (come questo *no!*, appunto) è un tipo di *feedback*, valutativo più che informativo, che la letteratura associa ad errori ritenuti particolarmente gravi e da sanzionare, che in questa attività compare solo associato all'errato genere del pronome, o a errate scelte lessicali. Possiamo ipotizzare che le scelte semantiche di fondo meritino *feedback* più diretti, nella visione di quest'insegnante, e/o che siano considerate errori più grossolani e/o più gravi.

4.2. Analisi della "Frog story"

Passiamo ora all'analisi dell'attività di esposizione orale su stimolo visivo. Anche qui, vediamo prima di tutto come l'attività viene contestualizzata: con il più esperto, Matteo (es. 10) e poi con la più inesperta, Dalia (11).

[10]

1. BIA: Okay! All right! Okay! Now! Matteo... what will you do here in this book is... look at the pictures... and say in English, if it is... well, I prefer you would do it in English, but if you have any difficulties I'll help

you, okay? And so you can say it in Italian and I will help you to translate it.

L'introduzione dell'attività con Dalia (es. 11) prevede maggiori modifiche interazionali, con più mosse di controllo e conferma della comprensione, nonché con enunciati più brevi e semplici di quelli usati con Matteo. Ci sono anche più espressioni affettive verbali, para- ed extraverbali con Dalia, che nel corso della prova ricerca ripetutamente un contatto, ad esempio stringendo le sue mani attorno al braccio dell'insegnante.

[11]

1. BIA: Now! This here is a book with pictures!
2. (Dalia sorride)
3. BIA: There are no words. Okay?
4. (Dalia annuisce)
5. BIA: I'm gonna show it to you. Look at it! The only thing... that gives you an idea is the title! "Frog! Where are you?" Okay?
6. BIA: So you've got the little boy and the dog. Okay? Now I'm going to show you the book first. Okay?
7. (Dalia annuisce)
8. BIA: Okay?
9. (Dalia annuisce più vigorosamente e sorride)
10. BIA: And then you can try and tell me and I'll help you say... what's happening! Okay? It's a lovely little book! And it is lovely! Right? Frog where are you?

Dopo una prima parte nella quale è soltanto l'insegnante, con molte ripetizioni entusiastiche, a parlare, mentre Dalia annuisce soltanto, a indicare che comprende e concorda, Bianca riesce con domande dirette ad elicitarne qualche contributo verbale da parte di Dalia (es. 12): singoli lessemi legati ai referenti principali (*a frog; boy; a dog*), e al *setting* (*in... bedroom*).

[12]

1. BIA: So! Let's see! What's happening in this story? So what do you see? What do you see in this book?
2. DAL: A frog!
3. BIA: Yes! And this? Who's this?
4. DAL: Boy!
5. BIA: The little... the little boy, yes!
6. DAL: A dog!
7. BIA: And... a dog, yes!
8. BIA: And where are they? In what room?
9. DAL: In... eh... bedroom!
10. BIA: Yes! In the bedroom! So they're watching the frog hap-

-
- pily. Isn't he happy? Does he look happy?
- 11.DAL: Yes!
- 12.BIA: He is. Right! Now! Now what's happening?
- 13.DAL: The frog go away...
- 14.BIA: Mm-mm!
- 15.DAL: When the boy... and... little boy... and the... dog... was sleeping.
- 16.BIA: Yes! Awesome! I think yes, it's perfect! Okay!

I contributi della bambina sono incorporati nella co-costruzione del racconto con esclamazioni di riscontro positivo che accompagnano anche le produzioni che necessitano di riformulazione (come alla r. 5, *the little boy, yes!* e alla r. 7 *and a dog, yes!*). Queste riformulazioni sono conversazionali e incassate: non si fermano ad attendere una ripetizione per fissazione, ma badano soprattutto a riconoscere la pertinenza dei contenuti, a motivare gratificando, a far proseguire il racconto (cfr. r. 10: *Yes! In the bedroom! So they're watching the frog happily. Isn't he happy? Does he look happy?*). È, questa, la modalità 'correttiva' prototipica e pervasiva in questa interazione. La stessa reazione della bambina a queste riformulazioni è significativamente diversa da quella vista nell'attività precedente, dove praticamente sempre era presente un *uptake* verbale, in forma di ripetizione della riformulazione o di parte di essa.

Nonostante l'ampio ricorso allo *scaffolding*, che introduce lessico e contesto sintattico per piccoli interventi di Dalia, questi stentano ad arrivare. Si esplicita allora la *language policy* (es. 13, r. 1, *You can say words in Italian neh, don't worry*) in favore di un'apertura all'uso dell'italiano (già vista anche nell'es. 11 con il soggetto più esperto); anche questo contrasta apertamente con il comportamento visto nell'attività precedente.

[13]

1. BIA: And... ooh! What's happened? You can say words in Italian neh, don't worry! It's...?
2. DAL: Eeee...! Erano... sorpresi perché... la... rana è andata via?
3. BIA: Yeah! Try in English now, if you want!
4. DAL: Was...
5. BIA: They were... aah! Surprised!
6. DAL: Surprise... because a frog go away!
7. BIA: Yeah! He went! He... he escaped!

Questo estratto permette anche un accenno alle strategie plurilingui (in senso lato) dell'insegnante, la quale, pur attenendosi ad un uso pressoché esclusivo della lingua inglese, mostra inserti dell'italiano nella gestualità (es. 9, gesti in r. 4) e qui in 13., r. 1, nei segnali discorsivi, con il ricorso ad un *neh?* molto... lombardo.

Le poche riformulazioni presenti riguardano preferibilmente aspetti lessicali (e dunque semantici, contenutistici). In ciò vediamo però una modulazione interna in dipendenza dell'*expertise* dell'interlocutore, ben illustrata da 14. e 15., che mostrano le reazioni allo stesso errore con i due bambini:

[14]

1. BIA: And... what happens here?
2. (Bianca fa il gesto del cadere giù)
3. DAL: And the dog... fall... down!
4. BIA: Yeah! @@! And he... what does he do here?

[15]

1. BIA: Oh dear! What's happened now? Look!
2. MAT: The frog... ehm! The... dog... eh... fall out of the window!
3. BIA: Yeah! He f... ell!
4. MAT: Fell out of the...

Con Dalia (14) si vede di nuovo un riscontro esclusivamente positivo, incentrato sul contenuto e sulla piacevolezza dell'*input*, con un incoraggiamento a proseguire (r. 4: *Yeah! @@! And he... what does he do here?*). Con Matteo, invece, (15), un tentativo prima di sollecitazione (r. 3: *he f...*) poi una riparazione eteroconclusa con riformulazione (r. 3: *f... ell*).

Ancora: soltanto con Matteo, pur in un contesto conversazionale simile per impostazione, ovvero uno *scaffolding* che mira ad elicitare contributi anche minimali da parte dell'alunno, compaiono anche riformulazioni esplicite della correttezza morfosintattica, corredate da richiami sanzionatori. Sono dedicati e al morfema di plurale -s oppure, come in (16, r. 7), alla desinenza di terza persona singolare -s.

[16]

1. BIA: In the next picture, what happens?
2. MAT: When...
3. BIA: What's the boy...?
4. MAT: The... boy is... sleeping...
5. BIA: Mm-mm!
6. MAT: The frog go out of the jar!
7. BIA: He goes out! Third person!
8. MAT: He goes out of the jar!
9. Bianca The jar! Okay!

Gli errori di Matteo legati all'omissione di marca di terza persona sono nove e sono tutti riparati dall'insegnante, con una gamma di comportamenti che va dalla riformulazione conversazionale che non si ferma ad attendere un *uptake* ma che mentre riformula porta avanti il discorso (analogamente a quanto visto in 12. con Dalia), alla riformulazione con commento metalinguistico (come in 16. r 7), seguita da *uptake*.

4.3. Discussione

L'analisi presentata permette di evidenziare differenze nella modulazione del comportamento correttivo di quest'insegnante sulla base di alcune delle principali variabili ipotizzate come sensibili (§ 2.), ovvero, principalmente, le caratteristiche dell'apprendente e il tipo di attività.

Cominciando da quest'ultima variabile, abbiamo visto come in un'attività di stampo comportamentista e focalizzata su una sola specifica struttura il *feedback* sia pervasivo, con il prevalere, nella correzione degli elementi morfosintattici che la compongono, di un economico ibrido tra riformulazione e sollecitazione, che richiede sistematico *uptake* da parte degli alunni, risultando così in una (ri)produzione accurata della struttura obiettivo, tutta insieme ma anche, laddove necessario, un pezzo per volta. Tale *feedback* non arretra in presenza di soggetti meno competenti, a indicare che la componente della prontezza acquisizionale ha qui un peso quantomeno inferiore rispetto al fuoco formale dell'attività, tesa all'accuratezza. Forse, si può ipotizzare, per una completezza rispetto al *task*, e/o come *input* utile per i compagni più avanzati, o per un convincimento metodologico che si appoggia più a teorie di stampo comportamentista (come l'attività stessa), basate sull'azione di fissazione mnemonica data dalla ripetizione e dal rinforzo del modello corretto che non sul costruito di prontezza acquisizionale, che suggerirebbe di spendere energie piuttosto su forme che l'apprendente è pronto per acquisire. In base all'interlocutore si modifica invece, in questa attività, il versante valutativo/affettivo del *feedback*, e non compaiono riscontri sanzionatori con gli errori, pur ripetuti, della più piccola, presenti invece, seppur non sistematicamente e sempre con modalità affettuose e amichevoli, con i compagni più grandi ed esperti.

Nella seconda attività, il *retelling* di una storia per immagini, i comportamenti correttivi sono diversi in partenza, anche se gli interlocutori (qui, invero, presi uno per volta) sono gli stessi. L'errore non è sempre oggetto di riparazione, e sul *feedback* come riparazione di produzioni imperfette prevale nettamente lo *scaffolding*, il desiderio di procedere e far procedere, il fornire *input*, contesto sintattico, lessico per facilitare i piccoli inserti degli alunni. Fanno eccezione alcune puntualizzazioni, operate però solo con il soggetto più competente, di strutture repute 'da sapersi'. Se ne deduce facilmente che la variabile principale all'opera nella modulazione del *feedback* in questi dati riguarda il tipo di attività, come atteso.

Riassumendo invece le modulazioni del *feedback* in base all'interlocutore, notiamo nella prima attività una spinta alla produzione della risposta attesa e corretta, con tutti i partecipanti. Ciò che sembra variare è la modulazione affettiva del *feedback*, che diventa più esplicito e sanzionatorio solo con i partecipanti più esperti, mentre verso la più piccola vengono esplicitati incoraggiamenti e percezioni di difficoltà, che correlano con un riscontro valutativo comunque positivo, anche quando accompagnato a correzioni.

Nella seconda attività la spinta all'*uptake* diminuisce, le riformulazioni diventano incassate e conversazionali, ovvero tese a confermare la pertinenza contenutistica e a incoraggiare l'avanzamento del racconto e dunque la fluenza, più che a rifinire l'accuratezza. Diversificazioni tra gli interlocutori si hanno in termini di una maggiore spinta all'accuratezza delle risposte nel caso del più esperto, l'unico dei due a ricevere, anche in questa attività di stampo comunicativo, *feedback* metalinguistico esplicito, su strutture che, lo evinciamo dai commenti metadiscorsivi, si presumono già acquisite. È, questo, un punto sul quale in un utilizzo formativo del materiale analizzato si potrebbe sollecitare una riflessione con l'insegnante in merito ai suoi convincimenti rispetto alla *readiness*, da un lato, e all'ipotesi contrastiva, dall'altro.

La *language policy* dell'insegnante, seppure collaterale al tema del contributo, merita pure una menzione, per la sua valenza di strategia di adeguamento all'interlocutore, da un lato, e all'attività, dall'altro. I contributi in italiano di Dalia sono accettati senza commenti anche nella prima attività, e ammessi in modo esplicito nella seconda. Al contrario, gli occasionali contributi in italiano dei suoi compagni sono sanzionati, nella prima attività, mentre vengono esplicitamente ammessi nella seconda. L'insegnante, dal canto suo, non viene mai meno ad un suo uso monolingue dell'inglese, che si accompagna però in modo interessante a gestualità e segnali discorsivi che qua e là trapassano, a nostro avviso non inconsapevolmente, bensì in una funzione convergente ed empatica, verso l'italiano.

5. Conclusioni e limiti della ricerca

Il contributo ha presentato l'analisi qualitativa del comportamento correttivo di un'insegnante impegnata in attività che abbiamo qualificato come crucialmente diverse tra di loro, con due alunni opposti per caratteristiche di *expertise* all'interno del trio di soggetti coinvolti. Nella discussione dei dati si sono segnalati punti di modulazione del *feedback* che a loro volta hanno evidenziato una sensibilità alle caratteristiche e agli scopi delle attività, per come queste sono intese dall'insegnante, e alcuni spunti forse utili per un percorso di formazione che da ciò parta. Il contributo, infatti, mirava in ultima analisi a mostrare (realisticamente, ci accontenteremmo di essere riuscite ad evocare) l'utilità di un'analisi siffatta ai fini dello studio della *Teacher Cognition*, ovvero, come detto in apertura, delle convinzioni, più o meno consce, degli insegnanti.

Uno dei limiti di questa ricerca, nella prospettiva della *Teacher Cognition*, è certamente il fatto che di quest'insegnante sono mostrati alcuni comportamenti ma nessuna convinzione sul *feedback* è indagata direttamente, nessuna informazione di *background* pedagogico è considerata, come avviene invece in altre ricerche del settore, anche sul tema specifico delle modalità correttive. In realtà, qui tale scelta è voluta. Come emerge in effetti anche da rassegne degli studi del filone, si rilevano nel complesso «più incongruenze che congruenze» (Li, Vuono 2019:99) tra le opinioni espresse e i comportamenti correttivi concretamente attuati dai medesimi soggetti; e neppure la puntualizzazione dello scarto tra dichiarazioni non del tutto contestualizzate e pratiche concrete, portata all'attenzione dei soggetti stessi per sollecitarne consapevolezza al riguardo, sembra sortire effetti trasformativi (Yüksel *et al.* 2021).

Prendendo atto del fatto che i fattori che modulano il comportamento correttivo in situazione sono molteplici e difficili da catturare attraverso esempi fittizi sui quali verbalizzare le proprie convinzioni consce, il presupposto dell'impostazione di questa nostra piccola analisi è stato invece che il comportamento in se stesso mostri molto dei convincimenti del docente, anche di quelli inespressi o inconsapevoli, che come tali non emergerebbero da indagini dirette. Al posto dunque di rilevazioni dichiarative a priori, proponiamo invece una triangolazione a posteriori con l'insegnante stessa, da condurre per esempio attraverso la tecnica del ricordo stimolato (che ripresenta all'insegnante estratti mirati della sua interazione didattica per elicitarne riflessioni in merito a motivi e obiettivi del proprio agire in contesto). Riteniamo che questa modalità potrebbe, da un lato, illuminare i dati interazionali permettendone commenti più approfonditi, e da un altro prestarsi come strategia e strumento di una formazione per l'insegnante

coinvolta (e per altri come lei) che per analogia di impostazione vorremmo chiamare “acquisizionale” e “*task-based*”. Acquisizionale perché rispettosa del punto di sviluppo della competenza metodologica della docente, preso come punto di partenza per l’azione formativa; *task-based* perché la rilevazione di tale punto del continuum di sviluppo e consapevolezza metodologica dell’insegnante avviene attraverso la messa in situazione e la pratica interazionale didattica condotta *prima* di qualsiasi formazione specifica, che rischierebbe di orientare il comportamento atteso e ottenere nei dati un’adesione, magari solo esteriore, a principi esplicitamente modellizzati a priori. Infine: come il confronto diretto – rigorosamente a posteriori – con l’interessata potrà chiarire a noi la fondatezza delle nostre ipotesi, così le nostre sollecitazioni potranno illuminare all’insegnante alcuni aspetti irriflessi del suo agire, in una co-costruzione di conoscenze utile tanto alla ricerca quanto alla pratica ed alla formazione didattica.

Bibliografia

- Andorno C., 2018, “Adesso ti spiego che errore hai fatto”: identificare, descrivere e spiegare gli errori per l'intervento didattico”, in Grassi R. (a cura di), pp. 15-33.
- Bartesaghi M., 2021, *L'uso del feedback correttivo nell'educazione linguistica bilingue. Tesi di Laurea magistrale non pubblicata*, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo.
- Berman R.A., Slobin D.I., 1994, *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Erlbaum, Hillsdale.
- Borg S., 2003, “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do”, *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81-109.
- Grassi R., 2020, *La reazione all'errore. Implicazioni didattiche e interazionali dei principali tipi di feedback correttivo conversazionale in classe*, *lend* XLIX (1), pp. 40-51.
- Grassi R. (a cura di), 2018, *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze.
- Grassi R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Grassi R., 2010, “Correggere l'errore nell'interazione: Tipi di *feedback* a confronto”, in Grassi R. et al. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra Perugia, pp. 103-128.
- Grassi R., 2018, “Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale”, in Grassi R. (a cura di), pp. 35-51.
- Li S., Vuono A., 2019, “Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System”, *System* 84, pp. 93-109.
- Lyster R. et al., 2012, “Oral corrective feedback in second language classrooms”, *Language Teaching*, 46(2), pp. 1-40.
- Mayer M., 1969, *Frog, where are you?*, Dial Press, New York.
- Monami E., 2021, *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Edilingua, Roma.
- Nassaji H., 2020, “Assessing the effectiveness of interactional *feedback* for L2 acquisition: Issues and challenges”, *Language Teaching* 53(1), pp. 3-28.
- Nuzzo E., Grassi R., 2016, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Firenze.
- Pienemann M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Rizzardi M.C., Barsi M., 2005, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, L.E.D., Milano.
- Robinson P., 2005, “Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design”, *International Review of Applied Linguistics*, 43, pp. 1-32.
- Serena E., 2019, “Introduzione alla sezione monografica. L'insegnante di lingue come oggetto della ricerca glottodidattica: percezioni, atteggiamenti, teorie soggettive”, *EL.LE* 8(3), pp. 513-523.
- Sinclair J., Coulthard M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*, OUP, Oxford.
- Yüksel D. et al., 2021, “Teachers' beliefs and practices about oral corrective feedback in university EFL classes”, *International Journal of Applied Linguistics*, 31 (3), pp. 362-382.

Domande e risposte nella lezione di italiano L2

Pierangela Diadori

Università per Stranieri di Siena

Nell'ambito della formazione dei docenti, lo sviluppo di una consapevolezza interazionale sostenuta dai risultati dell'osservazione in classe (Spada 2019) rappresenta un elemento cruciale. In particolare si sono moltiplicati negli ultimi anni i saggi che offrono interessanti riflessioni sul modo in cui l'apprendimento è mediato, facilitato e negoziato nel corso dell'interazione (Walsh 2013; Sert 2015; Markee 2015). Anche in Italia non mancano gli studi che tematizzano l'interazione in contesto educativo (Fele e Paoletti 2003, Ciliberti *et al.* 2003, Margutti 2004), mentre al caso specifico dell'italiano come seconda lingua (L2) sono dedicati saggi più recenti, fra cui quelli sulle classi multietniche (Grassi 2007) o sulla correzione orale dell'errore (Grassi 2018, 2020; Monami 2021).

Gli studi nel campo dell'analisi della conversazione (spontanea e istituzionale) secondo l'approccio etnometodologico¹ hanno portato inoltre alla definizione di un ambito di ricerca più specifico, che Numa Markee e Gabriele Kasper, in un loro articolo del 2004, hanno definito *CA-for-SLA* (*Conversation Analysis for Second Language Acquisition*). Indagare su come avviene l'interazione nel *continuum* di contesti formali e informali il cui obiettivo primario è l'insegnamento/apprendimento della L2 rappresenta lo scopo di questo filone di studi che mettono in relazione le caratteristiche dell'interazione (osservata nella piena multimodalità delle sue manifestazioni verbali e non verbali) con gli effetti che questa può provocare sull'acquisizione della L2.

Tre sono i tratti peculiari dell'interazione nella classe di L2 (Seedhouse 2004):

- a) la lingua è sia oggetto che mezzo di istruzione;
- b) la dimensione didattica è interrelata alla dimensione interazionale (quando varia il *focus* pedagogico varia anche il tipo di interazione che si manifesta);

¹ L'approccio etnometodologico nasce per opera del sociologo Harold Garfinkel (1967) che mette al centro della ricerca i partecipanti all'interazione (intesa come azione sociale che occupa uno spazio intersoggettivo) e il modo in cui questi la organizzano, indipendentemente dai preconcetti dell'osservatore.

c) le forme linguistiche e gli scambi interazionali prodotti dagli apprendenti sono potenzialmente oggetto di valutazione da parte del docente, così come lo sono i frammenti di lingua scritta e orale presi in esame come testi *input*: questo significa che è possibile osservare un sistema interazionale che si autoalimenta e che esamina costantemente sé stesso.

Il nostro studio, che abbiamo basato su un'analisi quantitativa e qualitativa di dati videoregistrati e trascritti, si ispira ai principi metodologici della *CA-for-SLA* e si concentra sull'interazione fra docente e allievi impegnati nell'apprendimento dell'italiano L2, in particolare sulle domande e sulle risposte che emergono nella classe di italiano come seconda lingua (L2) in presenza. Tenendo conto che nell'evento didattico il linguaggio rappresenta un fenomeno sociale collaborativo strettamente correlato con l'apprendimento, ci siamo domandati: che tipi di domande pone il docente? con quali strutture linguistiche e con quali funzioni comunicative? che tipo di risposte provocano e che tipo di *feedback* viene da queste sollecitato? ci sono differenze quando la domanda del docente è rivolta all'intera classe o al singolo studente (argomento questo sempre più rilevante oggi, visto il diffondersi della didattica a distanza *one-to-one*)? E ancora: che tipi di domande pone invece l'allievo? con quali scopi e con quali esiti?

A partire dagli studi già esistenti sul tema della “domanda”², abbiamo dunque adottato una prospettiva di analisi ispirata all'approccio etnometodologico e *corpus-based*, fondata sull'osservazione naturalistica delle azioni concrete di interazione (Orletti 1994), in modo da correlare i dati linguistici con quelli contestuali, non verbali e pragmatici. Gli esempi riportati, infatti, sono tratti da due banche dati: una multimodale contenente oltre 200 sequenze filmate, di circa 5 minuti ciascuna, raccolte durante lezioni di italiano L2 in aula, in vari contesti in Italia e all'estero, con diversi profili di apprendenti (bambini, adolescenti e adulti) in un arco di tempo che va dal 2004 al 2019 (*Corpus CLODIS – Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*, cfr. Diadori e Monami 2020) e una costituita da un *corpus* di interviste a studenti stranieri adulti audioregistrate presso l'Università per Stranieri di Siena nel 2009 (*ADIL2*, cfr. Palermo 2010).

La classe di lingua straniera rappresenta un tipico contesto discorsivo istituzionale e asimmetrico in cui l'interazione avviene sulla base di uno scopo condiviso dai partecipanti (apprendimento/insegnamento), giustificando per questo il ricorso al formato della domanda, prevalentemente – ma non esclusivamente – utilizzata dal docente con diverse forme, implicazioni cognitive e funzioni comunicative.

Dal punto di vista della forma si possono distinguere le domande aperte (*Quanti anni hai?*), spesso rivolte anche all'intera classe (*Quali città italiane conoscete?*) e le domande chiuse, che a loro volta possono richiedere una risposta polare “sì/no” (*Sei qui da molto tempo?*) o la scelta fra due opzioni date (*Vi piace più Firenze o Siena?*). Sempre a livello di forma si possono usare domande semplici (*Quale piatto italiano ti piace di più?*) e domande multiple (*Quale piatto italiano ti piace di più? Quale preferisci?*). Non si tratta di scelte occasionali quando chi pone la domanda è un docente di L2: specialmente con studenti di livello meno avanzato, infatti, come vedremo, le domande chiuse

² Ci basti qui ricordare Hollingsworth 1982; Long e Sato 1983; Dillon 1988; van Lier 1988; Brown & Wragg 1992; Kasper & Ross 2007.

e le domande multiple hanno lo scopo di facilitare la comprensione orale e favorire l'emergere di una risposta, mentre la domanda aperta, specialmente se indirizzata a tutta la classe, non sempre ottiene l'esito atteso.

Dal punto di vista neurolinguistico, non tutte le domande del docente richiedono lo stesso sforzo cognitivo da parte dello studente. Sono a basso sforzo cognitivo quelle che spingono lo studente a mostrare le sue conoscenze o la sua capacità di applicare una regola. Uno sforzo cognitivo più elevato è richiesto invece da domande che mettono in moto attività mentali di analisi, sintesi e valutazione: la domanda "Perché?", per esempio, richiede uno sforzo metacognitivo notevole, stimolando lo sviluppo argomentativo di tesi e antitesi sostenute da esempi (cfr. Dalton-Puffer 2007).

Varia è anche la gamma delle funzioni che può svolgere una domanda. Può trattarsi di una "richiesta di conferma" con funzione fatica (*Ok? Capito?*), di una "mitigazione di un ordine" come dispositivo attenuativo dell'asimmetria implicita nel rapporto didattico (*Chi viene alla lavagna?*), di una "richiesta di chiarimento" per favorire l'autocorrezione (*Intendi dire...?*).

Particolarmente rilevante è anche la distinzione tra domande di cui il docente conosce o meno la risposta: nel primo caso si tratta di una "domanda di esibizione" (*display question*), nel secondo di una "domanda referenziale" (*referential question*). Proprio sulle *display questions* si è concentrata fin dagli anni Settanta del secolo scorso l'attenzione dei primi studi sull'interazione in classe. Si deve infatti ai britannici J. Sinclair e R.M. Coulthard (1975) l'individuazione della sequenza a tripletta che ha inizio con la domanda di esibizione del docente (*Initiation*), prosegue con la risposta dello studente (*Response*) e si conclude con un terzo turno valutativo del docente (*Feedback*)³. Evidentemente lo scopo della domanda qui è di tipo valutativo e dà il via alla caratteristica sequenza in tre mosse, al cui centro si trova la risposta giusta o sbagliata dello studente, come nell'es. 1 (dove D sta per docente e S sta per studente)⁴.

[es. 1]

(1) D: cosa vuol dire verniciare?

(2) S: dipingere

(3) D: esatto

Diversa è la funzione della domanda referenziale di cui invece il docente non conosce la risposta, per es. *Vi piace la cucina italiana?* oppure *Perché non sei venuto a scuola ieri?* Tuttavia, anche in questo caso, si può notare un esito diverso nei turni successivi nel caso che la domanda referenziale sia posta dal docente allo scopo di far parlare gli studenti (come nel primo esempio) o per colmare davvero un vuoto di informazioni (come nel secondo). Spesso infatti la domanda referenziale del docente viene ugualmente fatta seguire da una terza mossa valutativa orientata più alla forma che al contenuto: per es. (1) *Dove sei stato ieri?* (2) *All'ospedale.* (3) *Ah, bene* (cfr. Diadori 2018).

³ Più recentemente Hall e Walsh (2002) hanno focalizzato l'attenzione su come la terza mossa del docente può assumere varie funzioni oltre a quella valutativa, per esempio promuovere il coinvolgimento dello studente, riformulare, commentare, chiarire ecc.

⁴ Sui vari tipi di terze mosse correttive del docente, nel caso di una risposta sbagliata dello studente, rimandiamo al saggio seminale di Lyster e Ranta (1997).

Per verificare la frequenza e le diverse funzioni delle domande del docente nelle classi di italiano L2, abbiamo deciso di compiere un'indagine pilota in 12 delle circa 200 unità di interazione (di 5 minuti ciascuna) che compongono il *corpus CLODIS*⁵, per un totale di 60 minuti di videoregistrazione. In totale sono state individuate 78 domande poste dal docente, con funzioni comunicative diverse:

- domanda referenziale (42)
- domanda di esibizione (18)
- richiesta di conferma (9)
- mitigazione di un ordine (7)
- richiesta di chiarimento (2)

L'alta frequenza di domande nel nostro campione (più o meno una al minuto) testimonia il potere interazionale tipico del docente che opera in un contesto istituzionale (cfr. Orletti 2000). Stupisce forse la forte prevalenza delle domande referenziali (42) rispetto a quelle di esibizione (18) che, come abbiamo visto, sono indicate in letteratura come tipiche del formato didattico⁶. Andando a esaminare più attentamente (anche grazie al confronto fra trascrizione e filmato) scopriamo però che solo 19 delle domande referenziali hanno lo scopo di colmare un vuoto di informazioni del docente in funzione di un suo reale interesse, mentre 20 sono in realtà più dei pretesti per spingere gli studenti a parlare in L2, mentre 3 rappresentano le domande iniziali di una attività di *brain-storming* o *warming-up*.

Prima di esaminare più attentamente le domande referenziali e quelle di esibizione individuate, riportiamo di seguito alcuni esempi degli altri casi, limitandoci alla trascrizione dell'intervento del docente:

Domanda / richiesta di conferma:

[es. 2]

D: tu mi capisci? ... va bene?

Domanda / mitigazione di un ordine:

[es. 3]

D: e se venisse di nuovo Chiucuri a scegliere il verde? non vuoi proprio venire a scegliere il verde?

Domanda / richiesta di chiarimento:

[es. 4]

D: c'è qualcuno che ha scritto in modo differente?

⁵ Per "unità di interazione" si intende una sequenza dialogica che si sviluppa per un massimo di circa 5 minuti intorno a un atto didattico del docente (spiegazione, istruzioni su un'attività da svolgere, correzione di errori, guida e moderazione di una discussione ecc.). Per una dettagliata descrizione di questo corpus multimodale, tuttora in via di ampliamento, composto da videoregistrazioni e relative trascrizioni mediante il sistema Jefferson (2004), rimandiamo a Diadori e Monami (2020).

⁶ Un alto numero di domande di esibizione e referenziali è stato riscontrato anche in una recente indagine *corpus-based* che ha analizzato 9 ore di lezione di italiano L2 online (realizzate e videoregistrate su Zoom nel 2021): le domande di esibizione dell'insegnante si attestano in questo caso al 52,7% con 98 casi, mentre quelle referenziali risultano pari al 47,8% con 89 occorrenze (Zarrelli 2021).

Date queste premesse, nei prossimi paragrafi presenteremo alcune riflessioni, a partire dai dati del *corpus CLODIS*, relative alle domande del docente (di esibizione, referenziali e multiple), alle risposte corali della classe su sollecitazione di una domanda aperta del docente e infine sulle domande che gli studenti pongono occasionalmente al docente stesso nel corso dell'interazione in aula.

1. Le domande di esibizione e le domande referenziali del docente

Andremo ora ad analizzare in maggiore dettaglio i due tipi di domande che nel nostro *corpus* sono risultate le più frequenti fra quelle considerate in base alla loro funzione: le domande di esibizione e le domande referenziali.

1.1. Le domande di esibizione

Nel patto implicito di docente e allievi, è previsto che il primo insegna e i secondi apprendano, qualunque sia la disciplina di studio. Uno dei compiti del docente è dunque quello di verificare le competenze acquisite, e questo può avvenire in maniera diffusa anche mediante le domande di esibizione. Nell'esempio 5 vediamo che il docente di italiano L2 si concentra su un argomento grammaticale e incalza gli studenti perché diano le risposte giuste sulle forme verbali che si usano in italiano per esprimere un desiderio o un invito cortese. Le domande “*come la completeresti?*” e “*cosa metteresti?*” (che, come abbiamo detto, potrebbero anche essere interpretate come ordini mitigati con il formato della domanda) ottengono la risposta attesa (*potrei, vorrei*) e quindi la terza mossa valutativa del docente non si fa attendere (*giusto*)⁷.

[es. 5]

- (1) D: Yassin (.) vediamo (0.2) come: (0.4) come riempiresti questa frase, come la completeresti (0.2) uhm (.) parlare con Carlos per favore?
- (2) S1: (***)
- (3) D: (1.0) dimmi dimmi (1.0)
- (4) S1: *potrei parlare con Carlos per favore,*
- (5) D: giusto (.) ok ((scrive il verbo mancante alla lavagna)) (2.0) magari hai telefonato: a casa di Carlos (.) ti ha risposto sua mamma (0.4) e tu non dici (0.2) non le dici (0.2) passami Carlos (0.4) che voglio parlargli (0.2) *potrei parlare con Carlos per favore* (.) giusto (0.2) vediamo ancora un'altra frasetta magari (5.0) va bene questa qua (27.0) allora vediamo (0.2) Joselyn (2.0) uhm il verbo è volere (0.2) andare al mare domani (1.0) *cosa metteresti?* (0.6)
- (6) S2: *vorrei*

⁷ Le trascrizioni che riportiamo sono state realizzate utilizzando i simboli del sistema ideato da Gail Jefferson negli anni Ottanta del secolo scorso (cfr. l'aggiornamento in Jefferson 2004), riportati in Appendice con alcuni adattamenti.

(7) D: giusto (3.0) quindi abbiamo visto (0.2) che il condizionale (.) si può usare (0.4) ha diverse diciamo funzioni ((indica le frasi scritte alla lavagna))

Non sempre però la seconda mossa dello studente fornisce la risposta attesa dal punto di vista del contenuto o corretta nella forma. Nell'esempio 6 l'errore è nella forma (*indipendente*), e viene immediatamente corretto dal docente (*indipendente*) mediante la tecnica del *recast*, senza soffermarsi troppo sulla causa dell'errore per non interrompere il flusso del dialogo.

[es. 6]

(1) D: e a vivere da sola (.) questo è importante vivere da sola (.) quindi lui che cosa pensa di lei?
(2) S: (1.0) che: è: indip- indipendente,
(3) D: indipendente

Nell'esempio 7, invece, l'errore è di contenuto (o almeno così viene valutato in un primo momento):

1. la docente chiede se con "che" si usa sempre il congiuntivo (domanda di esibizione al primo turno);
2. la studentessa risponde di no (risposta della studentessa al secondo turno) ma aggiunge che il congiuntivo si usa quasi sempre con "se" (aggiunta/rilancio di informazione non attesa);
3. la docente interviene con un *feedback* metalinguistico (ristrutturazione della sequenza a tripletta da parte della docente nel terzo turno con domanda di esibizione indiretta);
4. replica della studentessa che argomenta a favore della propria risposta (*no però tipo se io fossi in te*);
5. *feedback* di accettazione della docente, con spiegazione metalinguistica (*okay, se fai una sorta di periodo ipotetico*).

[es. 7]

(1) D: scusa Gioana, tu tutte le volte, che c'è il che usi il congiuntivo?
(2) S: no. non tutte (.) con il che non sempre però con il se quasi sempre
(3) D: però scusa con il se se dici (.) se vieni a casa chiamami,
(4) S: no però tipo se io fossi in te
(5) D: okay (.) se fai una sorta di periodo ipotetico.

1.2. Le domande referenziali

Sebbene le domande di esibizione siano quelle più rappresentative come mosse forti negli interventi dei docenti in aula, non mancano anche domande referenziali. In contesti non educativi queste sono sicuramente il formato più frequente, visto che rispon-

dono ad una esigenza comunicativa di tipo collaborativo: chi non sa qualcosa chiede a chi sa di riempire il proprio vuoto informativo. Si chiede per esempio l'ora a un passante se non abbiamo l'orologio, e in questo caso lo scambio può essere il seguente:

[es. 8]

A: Scusi, sa dirmi l'ora?

B: Le otto e un quarto

A: Grazie!

La stessa domanda, se posta dal docente di lingua all'allievo straniero – dopo avere illustrato il modo di indicare il tempo in italiano – mostrando le lancette di un orologio appeso in classe, sarebbe invece, come abbiamo visto, una domanda di esibizione e introdurrebbe questo scambio a tripletta tipico dell'interazione didattica:

[es. 9]

D: Che ore sono, Jeremy?

S: Le otto e un quarto

D: Bravo!

La diversa funzione della stessa domanda risulta chiara dalla terza mossa: di ringraziamento nel primo caso, di valutazione nel secondo.

Nella classe di L2, dove la comunicazione rappresenta un obiettivo di apprendimento e esercitazione orale, non è raro che il docente ponga agli studenti anche delle domande referenziali, specialmente durante le attività di conversazione in cui si simulano interazioni spontanee e meno asimmetriche: su 42 domande referenziali individuate nel nostro *corpus*, 20 hanno infatti questo scopo, ovvero quello di far parlare gli studenti. In realtà, anche se il docente non conosce la risposta di queste domande, si tratta di domande referenziali solo in apparenza, visto che vengono trattate come domande di esibizione, la cui funzione è di tipo valutativo. Lo vediamo nell'esempio 10, dove la terza mossa del docente (*benissimo*) è poco coerente con il contenuto della risposta dello studente, che ha manifestato la difficoltà incontrata nella lettura di un testo.

[es. 10]

(1) D: (0.4) va bene (0.4) allora (0.2) come vi è sembrato questo testo? (2.0)

(2) S: °difficile°

(3) D: difficile?

(4) S: °sì (.) sì (.) per me° perché non so (0.3) eh: perché (0.4) eh: (0.8) i verbi sono (.) in (.) que:sto: tempo

(5) D: ((annuendo) benissimo eh)

Lo vediamo anche nell'esempio 11, dove l'insegnante liquida velocemente le risposte degli studenti alla domanda referenziale "ti piace il calcio?" con un "okay", passando la parola ad altri.

[es. 11]

- (1) D: Anna ti piace il calcio?
- (2) S1: non tanto.
- (3) D: okay. Mathilde a te piace il calcio?
- (4) S2: non veramente. Mi piace lo sport in generale ma il calcio no.
- (5) D: non hai questa grande passione per il calcio. A te Jen-nart piace il calcio?
- (6) S3: a me il calcio piace (.) sì.

Diverso il caso delle domande referenziali in cui il docente appare realmente interessato a conoscere le informazioni fornite dagli studenti. Nell'esempio 12, raccolto in una classe di italiano L2 per immigrati stranieri a Empoli, in Toscana, gli studenti, sollecitati dalla domanda del docente (*avete un contratto regolare?*), si alternano per rispondere e spiegare la loro condizione di lavoratori precari. In questo caso la docente si limita a intervenire con brevi espressioni fatiche (*ah sì eh? – ah ho capito cioè*) e l'interazione passa in mano agli studenti che gestiscono i turni in maniera autonoma e emotivamente partecipativa.

[es. 12]

- (1) D: avete un contratto regolare?
- (2) S1: sì
- (3) S2: o pagano meno
- (4) S1: sì. diciamo (.) legolare sì (.) però quando fa contributi, sempre fare meno
- (5) D: ah sì eh?
- (6) S3: eh bah
- (7) S2: e sempre fa meno
- (8) D: con i contributi
- (9) S3: sì sì, questo sicuramente (.) oh questo mese se tu lavorato (.) 10 ore preempio se tu lavori dieci ore dodici (.) loro fare quattro ore cinque ore
- (10) S3: ah madonna
- (11) D: ah ho capito cioè

Più che la forma delle domande o lo sforzo cognitivo richiesto per le risposte, sembra che sia la motivazione la variabile che determina il maggiore coinvolgimento emotivo e interazionale della classe. Laddove la domanda referenziale, pur basandosi sul principio dell'*information gap*, rappresenta solo un'attività pedagogica finalizzata all'elicitatione del parlato degli studenti, infatti, l'attenzione di docenti e allievi scarseggia e l'interazione risulta più faticosa e meno vivace. Al contrario, quando la domanda referenziale tocca argomenti a cui gli studenti sono sensibili e l'attenzione del docente è alta, la densità comunicativa e gli scambi interazionali si intensificano (cfr. Diadori 2018).

2. Le domande multiple del docente

Nelle interazioni nativo-nativo (sia informali che istituzionali) la coppia di sequenze adiacenti “domanda-risposta” (D-R) è presente – con o senza il terzo turno di *feedback* – come potente strumento di elicitazione di parlato: può trattarsi di una domanda semplice o di una domanda multipla, costituita dalla ripetizione o dalla riformulazione di uno stesso enunciato. Questo vale naturalmente anche per l’interazione nativo-non nativo, sia in contesto spontaneo che educativo. In quest’ultimo ambito alcune ricerche riguardano le domande poste ai candidati durante l’esame orale in L2, collegando in parte le mosse dell’esaminatore e le sue strategie comunicative nel formulare le domande al successo o all’insuccesso dell’intervista, specialmente in riferimento al formato rigidamente codificato della *Oral Proficiency Interview (OPI)* in contesto nordamericano. Prendendo spunto da un articolo di Gabriele Kasper e Steven J. Ross (2007) su un *corpus* di circa 100 domande tratte da circa 400 *OPI* in inglese L2 (di 15-30 minuti ciascuna), realizzate da docenti di madrelingua inglese di diversa provenienza, come strumento di selezione in un’azienda in Giappone, abbiamo verificato la presenza dei formati di domanda da loro identificati anche nel *corpus* di interviste in italiano realizzate da un docente/intervistatore a studenti stranieri (*corpus ADIL2*; cfr. Diadori 2010). Kasper e Ross si sono occupati in particolare delle domande multiple (DM), cioè quelle domande che l’esaminatore pone ripetutamente, con formulazioni in parte diverse, all’esaminato. Fra queste hanno individuato due formati:

- DM verticali (DMV), di tipo “reattivo”, che emergono in seguito a una risposta dispreferita dell’interlocutore;
- DM orizzontali (DMO), di tipo “proattivo”, che emergono in contesti interazionali “fragili”, per prevenire un problema di comprensione nell’interlocutore.

Tenendo conto che fra le strategie di trasparenza del *teacher-talk*, in particolare del parlato del docente di lingua straniera, le ripetizioni sono un tratto ricorrente (Duff 2000; Roth & Lee 2018), è prevedibile che anche la ripetizione delle domande rientri in questo stile conversazionale particolarmente orientato verso l’interlocutore. Nel dialogo *one-to-one* sia il docente che lo studente hanno la responsabilità dell’interazione e devono perciò collaborare, nonostante la dominanza interazionale del docente. Questa dominanza si nota, per esempio, quando la prima domanda viene posta dal docente (come mossa *up*) e allo studente resta solo la possibilità di rispondere (come mossa *down*). Tuttavia, dal punto di vista pragmatico, si notano varie forme di mitigazione che il docente utilizza per evitare che si crei tensione o che lo studente sia inibito nel rispondere oralmente in una lingua che sta cercando di imparare: può accompagnare le sue domande con il sorriso, può usare frasi di incoraggiamento o può, appunto, riformulare in vario modo la domanda iniziale.

Negli esempi tratti dal *corpus ADIL2* abbiamo trovato esempi di entrambe le tipologie individuate da Kasper e Ross, con alcune specificità dovute a un contesto “classe” e non a un contesto “esame”.

2.1. Le domande multiple verticali

Il “tessuto conversazionale” che si realizza nella co-costruzione dell’interazione fra *one-to-one* assume un aspetto “verticale” quando una prima domanda viene riformulata come reazione ad una fra le seguenti risposte dispreferite dell’interlocutore:

-
- a) richiesta di chiarimento
 - b) silenzio
 - c) risposta insoddisfacente.

Troviamo un esempio di domanda multipla verticale (DMV) in risposta a una richiesta di chiarimento negli esempi 13 e 14, tratti dall'intervista a un giovane arabofono con competenze di livello elementare in italiano (SM). Nell'esempio 13 il docente/intervistatore (D/I) ripete nel turno 3 esattamente la stessa domanda posta nel primo turno, ma aumenta le pause, in relazione alla richiesta di chiarimento emersa nel secondo turno da parte dello studente (S). Nell'esempio 14 lo stesso informante mostra un problema di comprensione della domanda (*non ho capito*) che provoca una riformulazione da parte del D/I, fino ad arrivare nel sesto turno alla risposta attesa.

[es. 13]

- (1) D/I: quanti siete in classe?
- (2) S: cosa?
- (3) D/I: quanti siete (.) in classe?

[es. 14]

- (1) D/I: eh. in ge| per esempio se tu ti sposi a settembre.
quanti figli pensi di avere?
- (2) S: no non ho capito
- (3) D/I: per esempio tu.
- (4) S: sì
- (5) D/I: quanti figli: pensi di avere? vorresti avere?
- (6) S: due, tre

L'esempio 15 mostra invece il ricorso a una serie di DMV in risposta a varie mosse di silenzio di una studentessa taiwanese di livello elementare (SF). Dopo aver pronunciato la domanda iniziale (*l'ultimo giorno di corso per te quale sarà?*) e averla riformulata al terzo turno (*quando finisci il corso?*), il D/I prova anche a dare dei suggerimenti (turno 7: *la settimana prossima, giusto?*; turno 9: *venerdì prossimo*). A questo punto la studentessa ha capito e corregge adeguatamente l'ipotesi del D/I indicando un altro giorno della settimana (*no, mercoledì*). Il turno 11 conclude la sequenza con il *feedback* di conferma del D/I (*mercoledì*).

[es. 15]

- (1) D/I: quindi l| l'ultimo giorno di corso per te quando sarà?
- (2) S: uhm [//]
- (3) D/I: quando finisci il corso?
- (4) S: quando?
- (5) D/I: eh.
- (6) S: ehm:: (.)

-
- (7) D/I: la settimana prossima giusto?
(8) S: sì ((ride)).
(9) D/I: venerdì prossimo.
(10) S: no, mercoledì ((ride)).
(11) D/I: mercoledì.

L'esempio 16 illustra infine una DMV in corrispondenza di quella che il D/I ipotizza sia una mancata comprensione della domanda iniziale ("tu sei contenta del: corso? di come è andato il corso?"). La risposta affermativa della studentessa cinese (SF) sull'andamento del corso, ripetuta per ben quattro turni (2, 4, 6, 8), sembra non soddisfare il D/I, che ripropone la stessa domanda a più riprese (turni 3, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 25) senza curarsi delle reiterate risposte affermativa della studentessa. La risposta negativa che il D/I si sarebbe aspettato infatti non arriva, tanto che al turno 29 decide di cambiare discorso.

[es. 16]

- (1) D/I: (.) e dopo (.) elementare, dico: tu sei contenta del: corso? di come è andato il corso?
(2) SF: sì.
(3) D/I: sì, sei soddisfatta di: te?
(4) SF sì. non non (.) è molto difficile per me.
(5) D/I: mhm.
(6) S: ma io penso io (.) io penso ehm posso fare la esame.
(7) D/I: mhm mhm.
(8) S: e dopo elementare
(9) D/I: andare all'elementare. ma tu pensi di avere studiato abbastanza?
(10) S: mhm, mhm: bastanza?
(11) D/I: enough.
(12) S: mhm: no.
(13) D/I: no?
(14) S: (.) no.
(15) D/I: tu non pensi di avere studiato abbastanza?
(16) S: ma: perché c'è un lunghe ehm vacanze, non so come se vaca- forse è vacanza perché c'è tre settimana
(17) D/I: ma dopo.
(18) S: (.) dopo (.)
(19) D/I: (.) io dico(.) durante questo corso no? durante il corso principianti.
(20) S: sì.
(21) D/I: tu pensi di avere studiato abbastanza?
(22) S: sì, (.) abbastanza (.)
(23) D/I: (.) come (.)

-
- (24) S: sì.
(25) D/I: sei stata una brava studentessa?
(26) S: sì, sì.
(27) D/I: sì, sì. sei sei soddisfatta di te stessa.
(28) S: mhm.
(29) D/I: e che che farai dopo il corso?

2.2. Le domande multiple orizzontali

Un altro tipo di domanda multipla è quella orizzontale, in cui, senza aspettare una risposta dello studente, il docente ripete o riformula la stessa domanda nello stesso turno. Secondo Kasper e Ross (2007), le domande multiple orizzontali (DMO) emergono in contesti interazionali “fragili”, cioè per prevenire un problema di comprensione quando l’intervistatore:

- introduce un cambiamento di tema
- completa un turno riparatore
- chiede di svolgere un’azione (o un compito pedagogico)
- fa una domanda su un argomento emotivamente delicato.

La DMO più frequente che abbiamo trovato nel corpus *ADIL2* è quella corrispondente a un cambiamento di tema da parte del D/I. Si tratta di una mossa *up*, che viene così in qualche modo “mitigata” e talvolta associata ad alcuni segnali discorsivi che fungono anch’essi da mitigatori del cambio arbitrario e repentino di tema, come marcatori di confine (“*senti*”, “*ho capito*”, “*vabbè*”, “*allora*”)⁸. Nell’esempio 17 il D/I dà inizio, con il turno 1, a un nuovo argomento di discussione, e lo fa con una domanda unica, composta da ampliamenti successivi (1-3-5-7), interrotta solo dai segnali fatici della studentessa portoghese di livello principiante (SF), che solo al turno 8 fornisce la sua risposta.

[es. 17]

- (1) D/I: senti, ehm:: da quando sei qui in Italia c’è qualcosa che ti ha:: (.) in- c’è stato un fatto, una cosa particolare proprio, (2) che: che tu hai: osservato?
(2) S: mhm
(3) D/I: o che forse (.) in cui tu sei stata coinvolta anche come persona persona.
(4) S: mhm
(5) D/I: e che:: ti ha dato un po’ fastidio. non ti è piaciuto. oppure ti è piaciuto molto.
(6) S: mhm
(7) D/I: (.) cioè (.) c’è stato qualcosa, ricordi qualcosa di particolare:
(8) S: qui è che:: la prima cosa che: che mi han detto, (.)

⁸ I corrispondenti marcatori di confine (*boundary markers*) nel corpus OPI analizzato da Kasper e Ross sono “*okay*”, “*good*”, “*alright*”, talvolta associati ad una risata di entrambi gli interlocutori (Kasper e Ross 2007:2058-59).

quando a: arrivato qui a Siena (.) è che:: se io: vado
a un: caffè o: ristorante (.) che: non potevi a: ehm:
sediarmi perché:: il prezzo è più caro

Talvolta la comprensione della domanda stenta ad arrivare nonostante i reiterati sforzi del D/I realizzati nella forma di turni riparatori plurimi, di cui fanno parte anche le DMO. Lo vediamo nell'esempio 18, in cui una studentessa anglo-americana principiante (SF) fallisce nella comprensione (come si vede al turno 12, pronunciato in inglese), nonostante la DMO iniziale (turno 1) e i successivi sei turni riparatori del D/I, di cui tre costituiti da domande binarie (turni 7, 9, 11):

[es. 18]

- (1) D/I: ehm senti, ehm hai avuto: delle: t'è successo qualcosa di strano? di particolare, in Italia? ((S non prende il turno)) capito le (.)
- (2) S: no, no, "the first" (.)
- (3) D/I: okay (.) ehm da quando sei qui in Italia, da un mese, ti è: ehm successo qual- (.)
- (4) S: su: successo?
- (5) D/I: successo ehm (***) "to happen".
- (6) S: okay.
- (7) D/I: qualcosa di strano in Italia? qualcosa di particolare:?
- (8) S: oh:
- (9) D/I: di strano. divertente.
- (10) S: (.) divertento (.) ((risate della classe))
- (11) D/I: (.) brutto (.) bello.
- (12) S: mhm "you are saying what's different about strangers? or foreigners?"

Quando il D/I passa a proporre un compito pedagogico (descrivere un'immagine, raccontare un film ecc.) l'istruzione per lo svolgimento del compito si realizza spesso attraverso DMO, accompagnate da espressioni fatiche non verbali degli studenti o da semplici cenni di assenso. Lo vediamo nell'esempio 19, dove la domanda iniziale ripetuta corrisponde a una consegna per verificare la competenza linguistica della studentessa (SF).

[es. 19]

- (1) D/I: senti, ehm: (.) volevo farti vedere anche (.) ((prende delle immagini)) guarda queste immagini. guarda queste immagini. che cosa: mhm (.) è successo qua, secondo te? qua.
- (2) S: mhm mhm

Le DMO si trovano anche in corrispondenza di momenti di imbarazzo o quando la

conversazione si sposta su temi emotivamente delicati. Nell'esempio 20 emerge quando la conversazione con la studentessa cinese si sposta sul tema della guerra fra Cina e Iraq. Il D/I mostra il proprio imbarazzo e il desiderio di non essere frainteso mediante la serie di domande a cascata, di cui due domande aperte ("come ti senti rispetto a questa possibilità che ci sia una guerra?"; "pensi che sarà qualcosa che riguarderà anche te?"), una ripresa sotto forma di domanda polare ("oppure... oppure no?") e di nuovo una domanda aperta ("la tua vita procederà tranquilla, come prima?"). La risposta della studentessa sembra comunque fugare ogni dubbio: la domanda è stata perfettamente capita e non ha scatenato alcuna reazione emotivamente negativa:

[es. 20]

- (1) D/I: ehm: e come ti senti rispetto a questa possibilità che ci sia una guerra? pensi che sarà qualcosa che riguarderà anche te? oppure:: (.) oppure no ? la tua vita procederà tranquilla, come prima: ...
- (2) S: sì, per me forse non c'è problema. già voglio sapere cosa succede. non non lo so.

Nelle 69 interviste del corpus *ADIL2* analizzate, si nota che il D/I si serve delle domande multiple verticali in corrispondenza dell'emergere di un problema comunicativo, mostrando di sapere adattarsi alle necessità palesate dall'interlocutore. Le domande multiple orizzontali, invece, hanno una funzione proattiva, cioè indicano la volontà di prevenire un eventuale problema di comprensione. Questa attenzione all'insuccesso comunicativo nell'interazione didattica *one-to-one* indica una notevole competenza interazionale (e glottodidattica) del docente. Inoltre, il fatto che nello stesso corpus le domande multiple (verticali e orizzontali) siano proporzionalmente minori quando gli studenti sono a un livello di competenza più avanzato in italiano L2 dimostra che il loro uso da parte del D/I è intenzionale e funzionale a facilitare il dialogo con gli studenti con minori competenze linguistiche. Un docente esperto può ricorrervi nei momenti critici o obbligati, ma quando l'obiettivo è quello di un'interazione liberamente strutturata e non insorgono problemi comunicativi, tende ad affrancarsene, orientando il discorso verso un formato interattivo più collaborativo e meno asimmetrico.

3. La risposta corale della classe

Una mossa frequente del docente consiste nella domanda rivolta genericamente a tutti gli studenti (di solito una domanda di esibizione). La risposta più frequente della classe è il silenzio o un brusio indistinto; talvolta prende la parola un solo studente che fornisce la risposta, in altri casi è l'intera classe che risponde, sovrapponendo le voci degli uni sugli altri (Lerner 2002).

Abbiamo deciso di verificare la risposta corale degli studenti nel *sub-corpus CLO-DISadulti*, comprendente 50 unità videoregistrate (di circa 5 minuti ciascuna, per un totale di 4 ore di videoregistrazione) raccolte in classi di italiano L2 per adulti in Italia

e all'estero⁹. Questa indagine pilota ha portato a individuare 35 casi di presa di turno corale (*choral turn-taking*) con queste funzioni:

1. riempimento di un vuoto
2. *uptake* dopo un *feedback* correttivo del docente
3. risposta a una domanda aperta del docente
4. ripetizione di parole o frasi pronunciate dal docente
5. *feedback* correttivo dopo l'errore di un altro studente
6. reazione a un input divertente (verbale e non verbale)

Il primo caso riguarda il riempimento a livello orale di un vuoto, su sollecitazione del docente. Nell'esempio 21 la domanda del docente ("com'è Matheus?") è seguita da una frase di risposta in cui manca la parte finale ("Matheus è..."), frase che viene completata coralmemente dalla classe ("alto"):

[es. 21]

- (1) D: com'è Matheus (.) Matheus è:::
(2) CLA: alto

Il secondo caso consiste in una risposta collettiva al suggerimento del docente di correggere un errore. Nell'esempio 22 si tratta della concordanza dell'aggettivo con "quattro donne", a seguito dell'errore fatto da un compagno:

[es. 22]

- (1) S: eh:: allora siamo ritornato:::
(2) D: quattro donne
(3) CLA: ritornate

Il terzo caso riguarda la reazione della classe ad una domanda aperta rivolta a tutti: può trattarsi di una risposta corale verbale (es. 23), di una risposta corale non verbale (es. 24), di una risposta verbale incomprensibile, spesso dovuta a varie voci sovrapposte fra loro (es. 25).

[es. 23]

- (1) D: aspetta però attento al soggetto (.) qu- qual è il soggetto di vorrei
(2) CLA: io
(3) D: io (.) va bene, (.) °ok° (.) e chi deve fare la prenotazione
(4) CLA: loro

[es. 24]

- (1) D: *impressioni* (1.0) sapete tutti la parola *impressione*,

⁹ Visto che si tratta di un corpus multimodale, costituito da unità videoregistrate e trascritte, tali eventi comunicativi sono stati rintracciati nelle trascrizioni laddove il testo conteneva la parola CLA (abbreviazione per "classe") e confrontati con il video corrispondente.

(.) capite questa parola, (.) *impressioni*::
(2) CLA: ((gli studenti annuiscono))

[es. 25]

(1) D: che cos'è una successione?
(2) CLA: (***)
(3) D: una?
(4) S: °sequenza°

Il quarto caso riguarda la ripetizione di una parola o una frase detta dal docente (con o senza la sollecitazione a farlo). Nell'es. 26, per esempio si tratta di una presa di turno collettiva spontanea, tipo ecolalia:

[es. 26]

(1) D: le ali per volare
(2) CLA: volare

Infine il quinto caso riguarda la risposta non verbale dell'intera classe ad una parola, una frase o un'azione divertente che suscita ilarità, come nell'es. 27:

[es. 27]

(1) D: esatto tacco alto basso (.) alto quando andiamo in discoteca ((imita una camminata sui tacchi alti))
(2) CLA: ((risate))

Dalla tabella riepilogativa (Tabella 1) risulta che il numero maggiore di prese di turno corali nei 35 casi individuati nel *sub-corpus* *CLODISadulti* ha luogo in risposta a una domanda aperta del docente o a una sua chiara sollecitazione a completare una parola o una frase. A una domanda aperta collettiva la classe risponde talvolta anche con un messaggio non verbale o con un brusio indistinto, forse per segnalare la difficoltà di dare la risposta che il docente si aspetta (sempre che non si faccia invece avanti un singolo studente prendendo la parola). Non mancano anche i casi di ripetizione corale immediatamente successivi all'input del docente, percepito come modello da imitare, anche senza essere sollecitati a farlo.

TIPO DI PRESA DI TURNO CORALE	NUMERO OCCORRENZE	% occorrenze verbali	% occorrenze non verbali	% occorrenze incomprensibili
Riempimento di un vuoto:	10	100%		
<i>Uptake</i> dopo un <i>feedback</i> correttivo del docente	1	100%		
Risposta a una domanda aperta del docente	10	60%	20%	20%
Ripetizione di parole o frasi pronunciate dal docente	6	100%		
<i>Feedback</i> correttivo dopo l'errore di un altro studente	1	100%		
Reazione a un input divertente (verbale e non verbale)	7		100%	

Tabella 1. Riepilogo dei 35 casi di presa di turno corale individuati nel *sub-corpus* *CLODISadulti*.

4. Quando è lo studente che fa una domanda

Non sempre il formato triadico di domanda-risposta-*feedback* viene iniziato dal docente: anche se più raramente, può essere anche uno studente a fare la prima mossa (*learner initiation*). Questo avviene in particolare nella classe di L2, quando l'approccio didattico del docente sia orientato alla comunicazione e all'azione, tanto da offrire agli allievi opportunità di uso della lingua secondo le regole della comunicazione spontanea, con scambi di turno paritari e senza un'eccessiva preponderanza di interventi direttivi di un interlocutore più forte.

Nel *sub-corpus CLODISadulti* sono solo 7 i casi di questo genere:

- lo studente interviene in un dibattito con una propria osservazione, indipendente dal contenuto dei turni precedenti anche se collegata al tema del discorso (3 casi);
- lo studente interviene con una domanda, rivolta al docente o a un altro studente, su un proprio dubbio linguistico (4 casi).

Certamente la presa di parola libera di uno studente rappresenta una sorta di mossa inattesa ("dispreferita"), che determina una momentanea perdita di potere interazionale del docente. Questa si ripercuote sulle mosse successive con esiti diversi: in certi casi il docente tenta di recuperare prima possibile il suo ruolo di potere, in altri si impegna in una sequenza di tipo collaborativo, in cui offre rinforzo e sostegno al suo interlocutore.

Ecco un esempio del primo caso (es. 28). La docente sta spiegando il trapassato remoto e improvvisamente lo studente 1 la interrompe per chiedere un chiarimento sull'uso dell'ausiliare (*fu finito fu è il verbo essere?*). La docente prende il secondo turno con una interiezione (*mhm*) ma non risponde esplicitamente e un secondo studente interviene fornendo la risposta a bassa voce (*sì passato remoto di essere, con passato*). A questo punto la docente fornisce rapidamente la regola e chiude il discorso con l'espressione "*va bene?*", usata come segnale discorsivo di chiusura rivolto a tutti in un tono di voce più alto, mostrando così di riappropriarsi del proprio ruolo dominante.

[es. 28]

- (1) S1: (2.0) fu finito (.) fu è:: il verbo essere?
(2) D: mhm
(3) S2: sì (1.0) °passato remoto di essere, (.) con (.) passato°?
(4) D: finire può avere essere o avere (.) ho finito di fare questo lavoro (.) ho finito lo studio (.) la lezione è (.) finita (.) il film è (***) VA BENE?

Troviamo invece il secondo caso di tipo collaborativo nell'esempio 29, in cui emerge una domanda autonoma dello studente (*il sostantivo sarebbe trascuramento?*) che lascia al docente il compito di rispondere. Il dubbio dello studente riguarda il sostantivo derivato dal verbo "trascurare", che lo porta ad azzardare una proposta di cui chiede conferma (*trascuramento*). L'insegnante replica fornendo la forma giusta (*no, si dice trascuratezza*) e coglie l'occasione per scrivere alla lavagna la parola nuova, sollecitata dall'ipotesi errata (ma verosimile) dello studente intervenuto per primo.

[es. 29]

- (1) D: *ho trascurato (.) la (.) spesa (.) ho trascurato di comprare determinate cose =*
- (2) S: *=il s:ostantivo sarebbe:: trascuramento,*
- (3) D: *no (.) si dice trascuratezza (1.0) trascurare il verbo (1.0) ((l'insegnante scrive alla lavagna: trascuratezza) trascuratezza (3.0) è (.) il sostantivo)*

Questi due tipi di domande iniziate da uno studente sono in entrambi i casi di tipo referenziale (lo studente non ne sa la risposta): dato il ruolo asimmetrico fra gli interlocutori anche sul piano dei saperi, si aspetta che il docente sappia colmare il suo vuoto di informazioni, così come, dato il patto educativo che esiste fra i due, si aspetta che lo faccia per aiutarlo a imparare.

In tutti i casi di *learner initiation* individuati nel *sub-corpus CLODISadulti*, la seconda mossa di risposta del docente si conclude con il recupero del proprio potere interazionale. Nel nostro campione (come nel *corpus* dello studio-pilota illustrato in Diadori 2017) questa mossa conclusiva – più o meno brusca e direttiva a seconda dei casi – si realizza fundamentalmente in due modi:

- a) il docente chiude il discorso per riprendere l'argomento lasciato in sospeso a causa dell'inatteso intervento di autoselezione (come nell'esempio 28);
- b) il docente sposta la sua attenzione dal singolo studente che si è autoselezionato al resto della classe, fornendo a tutti la spiegazione richiesta dal primo (come nell'esempio 29).

5. Conclusioni

La possibilità di analizzare due *corpora* di interazioni fra docente e studenti di italiano L2 e le relative trascrizioni ci ha permesso di concentrarci sulla mossa interazionale della “domanda” per rispondere, grazie ad alcune indagini a campione, alle ipotesi di ricerca da cui è partito questo contributo.

La maggior parte delle domande che abbiamo individuato sono naturalmente quelle poste dal docente.

Dal punto di vista della funzione abbiamo visto casi in cui la domanda esprime una richiesta di conferma, la mitigazione di un ordine, una richiesta di chiarimento. Più spesso, però, si tratta di domande di esibizione (a scopo valutativo, tipiche mosse iniziali del formato a “tripletta”) o di domande referenziali, poste per colmare un vuoto di informazioni. Dalle mosse successive si può capire se si tratta di domande referenziali poste in realtà per elicitare il parlato degli studenti (quindi anche queste a scopo valutativo) oppure di domande che rispecchiano un reale interesse del docente a conoscere qualcosa che non sa.

Dal punto di vista della forma possono essere aperte o chiuse, semplici o multiple. In particolare le domande multiple sono usate dal docente per rispondere o prevenire una difficoltà comunicativa o di comprensione degli studenti: nel primo caso, abbiamo visto esempi di domande multiple verticali (reattive), nel secondo, esempi di domande multiple orizzontali (proattive). Tendono ad essere particolarmente frequenti nell'interazione con studenti di livello iniziale, mentre vanno via via diminuendo all'aumentare

delle loro competenze in L2. Interessante anche il caso della risposta corale della classe, che emerge soprattutto come *feedback* ad una domanda aperta del docente o alla sua sollecitazione a completare una parola o una frase.

Sebbene in numero molto minore, non mancano nella lezione di italiano L2 (realizzata secondo l'approccio comunicativo) anche le domande degli studenti. L'argomento meriterebbe sicuramente una indagine a più ampio raggio. Comunque, nel limitato campione analizzato, è emerso che può trattarsi di autoselezioni mirate ad approfondire un tema di discussione o a chiedere un chiarimento al docente. Varia è la reazione dei docenti a questa mossa "forte" degli studenti, che sovverte momentaneamente l'asimmetria discorsiva contestuale: in certi casi il docente liquida brevemente l'intervento recuperando il proprio potere interazionale, per esempio cambiando discorso; in altri, invece, trae spunto dalla domanda del singolo studente per dare la spiegazione richiesta rivolgendosi a tutta la classe.

Tali fenomeni possono essere tutti ricondotti alla competenza di interazione in classe (*CIC – Classroom Interactional Competence*) che un docente di L2 dovrebbe possedere, declinata in una prospettiva contemporaneamente linguistica, interazionale e didattica. Il contributo della ricerca in questo campo non ha solo un valore teorico, ma rappresenta anche un punto di riferimento concreto per il tirocinio e l'osservazione in classe da parte dei docenti novizi, nonché per la formazione continua e per l'autovalutazione *in itinere* dei docenti in servizio (Walsh 2013).

Senza pretesa di esaustività ci limitiamo qui a ricordare alcuni punti cruciali del potenziale formativo che un'analisi delle interazioni in classe può rappresentare. Anche solo limitandoci al caso della "domanda", oggetto del presente studio, si potrà rivolgere l'attenzione a quel tipo di formulazioni orali, come le domande multiple, che favoriscono la comprensione in L2 da parte di studenti con competenze anche molto basiche e verificarne l'effetto nei turni successivi. Risultati diversi ha invece la domanda aperta, specialmente quando è rivolta a tutta la classe, sulla base dei diversi *feedback* osservabili che può provocare (dal silenzio ai vari tipi di risposte corali). Dal punto di vista invece della funzione, la visione di interazioni videoregistrate e la conoscenza delle relative coordinate contestuali permetterà di analizzare casi concreti in cui si può notare il diverso esito interazionale di una domanda di esibizione rispetto a una domanda referenziale, distinguendo, fra queste ultime, quelle che davvero coinvolgono gli studenti nel fornire le informazioni richieste in quanto sconosciute al docente o al resto della classe, da quelle che invece servono in primo luogo come strumenti di elicitazione del parlato, con una efficacia pragmatica molto minore. Infine non va sottovalutato il caso della domanda che emerge spontaneamente dallo studente nel corso dell'interazione, rivolta al docente o ai compagni: si tratta di opportunità da non sottovalutare, sia per lo sforzo cognitivo e psicologico che sta alla base del processo della sua elaborazione (in una L2 e di fronte al gruppo classe), sia per le ragioni che l'hanno motivata. Riuscire a segnalare una propria difficoltà per chiedere un chiarimento o soddisfare una propria curiosità non è cosa da poco; il potere interazionale qui si ribalta, la mossa *up* è dello studente e sta all'insegnante reagire subito con una mossa di risposta adeguata, secondo quanto suggeriscono le quattro massime conversazionali di Grice, dal punto di vista della durata, del contenuto, della pertinenza e della chiarezza¹⁰.

¹⁰ Ci riferiamo qui alla massima della quantità ("Non essere reticente o ridondante"), della qualità ("Fornisci informazioni veritiere"), della relazione ("Sii pertinente"), del modo ("Evita l'ambiguità") (Grice 1975).

Riferimenti

- Brown G., Wragg E., 1993, *Questioning*, Routledge London.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., 2003, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- Dalton-Puffer C., 2007, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Diadori P., 2010, "Il docente/intervistatore come elicitatore di parlato in italiano L2: le domande multiple nelle interviste orali del corpus ADIL2", in M. Palermo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: primi sondaggi sul corpus ADIL2*, Guerra, Perugia, pp. 69-92.
- Diadori P., 2017, "Learner Initiation: La gestione dei turni di autoselezione iniziale degli studenti nell'interazione in classi di italiano L2", in S. Lubello e C. Stromboli (a cura di), "L'italiano migrante", Numero monografico di *Testi e linguaggi*, 11, pp. 261-279.
- Diadori P., 2018, "Domande di esibizione e domande referenziali nella classe di italiano L2", in C. D'Angelo, P. Diadori (a cura di), *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera. Metodologie e tecnologie didattiche*, Cesati, Firenze, pp. 119-130.
- Diadori P., Monami E., 2020, "CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2", in E. Gorla, S. Ciccolone (a cura di), *Corpora di parlato nel panorama italo-romanzo. Verso l'individuazione di pratiche condivise*, RID 44, numero monografico di *RID - Rivista italiana di dialettologia. Lingue, dialetti, società*, XLIV, pp. 151-169.
- Dillon J.T., 1988, *Questioning and teaching: A manual of practice*. Teachers College Press, New York.
- Duff P., 2000, "Repetition in foreign language classroom interaction", in J.K. Hall, L. S. Verplaetse (Eds.), *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 109-138.
- Fele G., Paoletti I., 2003, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- Garfinkel H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Grassi R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Grassi R., 2018, "Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale", in R. Grassi (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze pp. 35 - 51;
- Grassi R., 2020, "La reazione all'errore. Implicazioni didattiche e interazionali dei principali tipi di feedback correttivo conversazionale in classe", *Lend. Lingua e Nuova Didattica*, XLIX, 1, pp. 40-51
- Grice P., 1975, "Logic and conversation", in P. Cole, J. L. Morgan (eds.) *Syntax and semantics 3: Speech acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Hall J.K., Walsh M., 2002, "Teacher-Student Interaction and Language Learning", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 186-203.
- Hollingsworth P.H., 1982, "Questioning: The Heart of Teaching", *The Clearing House*, 55 (8), pp. 350-352.
- Jefferson G., 2004, "Glossary of transcript symbols with an introduction", in G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 13-31.
- Kasper G., Ross S.J., 2007, "Multiple questions in oral proficiency interviews", *Journal of pragmatics*, 39, 11, pp. 2045-2070.
- Lerner G., 2002, "Turn-sharing. The Choral Co-Production of Talk-in-Interaction", in C.E. Ford, B.A. Fox, & S.A. Thompson (Eds.), *The language of turn and sequence*, Oxford University Press, Oxford, pp. 225-256.
- Lyster R., Ranta L., 1997, "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 37-66
- Long M.H., Sato C.J., 1983, "Classroom foreigner talk discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions", in H.W. Selinger, M.H. Long (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA., pp. 268-285.
- Margutti P., 2004, *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma.
- Markee N., Kasper G., 2004, "Classroom Talks: An Introduction", *The Modern Language Journal*, 88, pp. 491-500.
- Markee N. (ed.), 2015, *Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, Wiley Blackwell, Oxford.
- Monami E., 2021, *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Edilingua, Roma.
- Orletti F. (a cura di), 1994, *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (a cura di), 2010, *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: primi sondaggi sul corpus ADIL2*, Guerra, Perugia.
- Roh T. R. D., Lee Y. A., 2018, "Teacher repetition as an instructional resource for classroom interaction: Three pedagogical actions in kindergartens in an EFL context", *System*, 74, pp. 121-137.
- Seedhouse P., 2004, *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Blackwell, Oxford.
- Sert O., 2015, *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Sinclair J., Coulthard R.M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, Oxford.
- Spada N., 2019, "Classroom observation research", in J. Schwieter, A. Benati (eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 186-205.
- van Lier L., 1988, *The classroom and the language teacher*, Longman, London.
- Walsh S., 2013, *Classroom discourse and Teacher Development*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Zarelli I., 2021, *La dimensione didattica nella classe online di italiano L2: osservazione e analisi delle domande nella interazione docente-studenti*, Tesi di Master DITALS, Università per Stranieri di Siena, Siena.

Appendice

Lista dei simboli di trascrizione del parlato (Jefferson 2004) con adattamenti, utilizzati nel *corpus CLODIS*

(.)	pausa di meno di 2 secondi
(0.2)	pausa cronometrata (da 2 secondi in poi)
:	allungamento della vocale o consonante precedente
°testo°	tono di voce più basso
TESTO	tono di voce più alto
<u>testo</u>	tono enfatico
testo:	prolungamento della vocale finale
(***)	sillabe incomprensibili
>testo<	tempo più veloce
<testo>	tempo più lento
testo?	intonazione ascendente
testo,	intonazione leggermente ascendente
testo.	intonazione discendente
testo-	interruzione improvvisa
- salto di tono verso l'alto	
- salto di tono verso il basso	
=	turni contigui
[testo]	sovrapposizione di turni
[[testo]]	inizio simultaneo di due turni
((commento))	commento del trascrittore
((commento) testo)	commento del trascrittore più testo pronunciato simultaneamente
"testo"	parti in lingua diversa dall'italiano
testo	citazione
DF/ DM	docente femmina / docente maschio
SF/ SM	studente femmina / studente maschio
CLA	classe

Le dimensioni linguistiche delle discipline nelle percezioni e nelle pratiche dei docenti CLIL

Silvia Minardi

Lend - lingua e nuova didattica

1. Introduzione

In Italia un docente nella scuola secondaria di II grado può insegnare la sua disciplina anche in CLIL. Durante l'iter normativo che ha portato all'introduzione obbligatoria del CLIL nelle classi finali dei licei e degli istituti tecnici italiani è stato anche elaborato il profilo del docente CLIL con caratteristiche precise riferite agli ambiti linguistico, disciplinare e metodologico-didattico. Per quanto riguarda la lingua, il docente CLIL deve avere una competenza linguistica di livello C1 nella lingua straniera; competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera; padronanza della micro-lingua¹ (lessico, tipologie discorsive, generi testuali ecc.) e deve saper trattare nozioni e concetti in lingua straniera. In ambito disciplinare, si prevede che il docente CLIL sia in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa dei curricula nelle materie relative al proprio ordine di scuola e di trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua-contenuti. Infine, in ambito metodologico-didattico, è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e di altre discipline; di reperire, adattare, creare, materiali e risorse didattiche per ottimizzare le lezioni CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche; di realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate all'apprendimento attraverso la lingua straniera e di elaborare e utilizzare sistemi di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL (MIUR 2012).

Tra quanto previsto dalle norme e quanto realmente accade in classe entrano in gioco diverse componenti. In questo contributo si intende mettere in luce la forza eser-

¹ Pur ritenendo poco appropriato l'uso del termine "microlingua" si è preferito mantenerlo in quanto si tratta del termine utilizzato dalla normativa di riferimento che delinea le caratteristiche del docente CLIL e che sono state qui riprese.

citata sulle pratiche dalle percezioni, dalle idee e dalle convinzioni dei docenti (Nikula, Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo 2016:14). Usando i dati di una ricerca di dottorato sul ruolo delle dimensioni linguistiche nell'insegnamento delle discipline dette non linguistiche² (Minardi 2020), l'articolo vuole mettere a confronto le pratiche con le convinzioni di quattro docenti italiani che insegnano fisica in lingua di scolarizzazione e in CLIL. I dati contenuti nelle interviste condotte vengono messi a confronto con le trascrizioni di alcune lezioni video-registrate; l'analisi usa gli strumenti della *Legitimation Code Theory* (Martin, Maton, Dorian 2019) e dimostra che manca sovente nei docenti CLIL la consapevolezza del ruolo che la lingua ha nell'apprendimento e nello sviluppo di *academic literacies*, necessarie ad imparare le discipline dette non linguistiche.

2. Elementi di contesto

Per poter capire le scelte fatte nella conduzione della ricerca, è utile in questa prima parte rivedere le tappe principali che hanno portato all'introduzione obbligatoria del CLIL nella secondaria di II grado.

2.1. Il CLIL in Italia

I primi progetti CLIL nelle scuole italiane risalgono alla metà degli anni Novanta con iniziative presenti in diversi ordini di scuola, a volte nate sulla spinta di un progetto europeo che incoraggiava e sosteneva questi tentativi. I protagonisti di questi primi progetti sono stati quasi sempre i docenti di lingua straniera anche collaborando con docenti di DdNL³. In queste prime esperienze il CLIL rispondeva al bisogno di migliorare le competenze linguistiche degli apprendenti.

La Legge di Riforma n. 53/2003 e i Regolamenti applicativi contenuti nei DPR n. 88 e n. 89 del 2010 introducono l'insegnamento obbligatorio di una disciplina in lingua straniera nell'ultimo anno di corso nei Licei e negli Istituti Tecnici⁴; nei Licei Linguistici il CLIL è previsto a partire dalla classe terza in una lingua straniera e in un'altra lingua a partire dalla classe quarta.

L'introduzione obbligatoria del CLIL nell'ordinamento della scuola italiana si configura come una scelta forte, considerata strategica dal legislatore e appare oggi come un caso quasi unico in Europa: il nostro Paese viene presentato, infatti, nel rapporto *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, come il solo Paese europeo ad avere introdotto il CLIL obbligatorio negli ordinamenti (Eurydice, 2017:57).

Nel Rapporto Eurydice (2017) il CLIL è uno strumento da usare per il miglioramento delle competenze linguistiche degli alunni: «L'obiettivo di questo tipo di offerta è miglio-

² DdNL d'ora in poi.

³ Tra le norme che hanno permesso l'implementazione del CLIL nella scuola italiana prima della Riforma degli ordinamenti del 2003 ricordiamo:

l'art. 4, comma 3 del D.P.R. 8 marzo 275/1999, Regolamento dell'Autonomia scolastica: esso prevede che «nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera»;

la CM n. 64 del 23 luglio 2008: essa prevede il finanziamento di progetti CLIL nelle lingue delle minoranze linguistiche.

⁴ Negli Istituti Professionali l'attuazione della metodologia CLIL non ha carattere di obbligatorietà (cf. D.P.R. 87/2010). Per quanto concerne gli Istituti Tecnici il D.P.R. 88/2010 introduce «l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati dalla legislazione vigente». Le successive Linee Guida per gli Istituti Tecnici (secondo biennio e quinto anno) emanate con la Direttiva n.4/2012, dedicano un intero paragrafo al CLIL stabilendo che «non si tratta, semplicemente, dell'insegnamento di una disciplina "in inglese" o di una varietà della glottodidattica che utilizza materiale linguistico settoriale. Il CLIL si concretizza in un "laboratorio cognitivo" di saperi e procedure che appartengono ai due ambiti disciplinari e si sviluppa in un percorso contestualizzato all'indirizzo di studio per integrare le diverse parti del curriculum, migliorare la motivazione e attivare competenze progettuali, collaborative e cooperative e proiettarlo verso una dimensione professionale».

rare la padronanza degli studenti nelle lingue diverse da quella di istruzione» (Eurydice, 2017:75)⁵. Lo stesso intento compariva anche in Italia nella Legge 107/2015 che, all'articolo 7, definisce come obiettivi formativi prioritari «la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning».

2.2. Il docente CLIL in Italia

Nella Scuola Secondaria di II grado il docente CLIL è un docente di DdNL che insegna la propria disciplina, in parte, in lingua di scolarizzazione e, in parte, in una lingua straniera: spetta al dirigente scolastico della singola scuola individuare a quali docenti affidare insegnamenti CLIL.

Il CLIL nella formazione iniziale del docente DdNL

Nel 2010, oltre ai Regolamenti (DD.PP.RR. nn. 88/2010 e 89/2010) attuativi della Legge di Riforma n. 53/2003 della Scuola Secondaria di II grado, sono stati emanati due testi:

- il D.M. 249/2010 sulla formazione iniziale dei docenti che stabilisce come requisito preliminare essenziale per conseguire l'abilitazione all'insegnamento di qualunque disciplina l'acquisizione delle competenze linguistiche in inglese a livello B2. L'articolo 14 introduce i Corsi di Perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, che le Università possono attivare per formare i docenti all'insegnamento integrato di lingua e disciplina. L'accesso a tali corsi è riservato ai docenti in possesso di abilitazione per l'insegnamento di DdNL nella scuola secondaria di secondo grado, nonché di competenze certificate nella lingua straniera pari almeno al Livello C1. I percorsi accademici prevedono anche l'acquisizione di 60 crediti formativi universitari (CFU), comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore pari a 12 CFU, e si concludono con un esame finale e il conseguente rilascio di un certificato attestante le competenze acquisite per l'insegnamento di una DdNL in lingua straniera.
- la Nota ministeriale 10872/2010 che avvia la formazione dei docenti DdNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL e delinea il profilo del docente CLIL. La Nota afferma anche che il docente CLIL deve «essere in grado di trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti [...] sia in sinergia con i docenti di lingua straniera che autonomamente». Il docente CLIL, esperto della sua disciplina con elevate competenze linguistiche in una lingua straniera, dovrebbe essere in grado di adottare il CLIL anche senza l'apporto di un docente di lingua straniera.

I corsi di perfezionamento per docenti DdNL in servizio

Ci si rende subito conto che, per implementare il CLIL nella secondaria di II grado, servono docenti formati, ma non ci sono strutture preposte alla formazione iniziale dei docenti. La scelta fatta fu di avviare percorsi di formazione di docenti DdNL già in servizio nella secondaria di II grado per metterli nelle condizioni di adottare il CLIL nelle loro classi.

⁵ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Eurydice_quaderno_n36_insegnamento_lingue_UE.pdf (Data ultima consultazione: giugno 2021).

Il DM “Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l’insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole” (30.09.2011)⁶ stabilisce che i corsi di perfezionamento, organizzati dalle università, sono rivolti a docenti in possesso di abilitazione e di competenze linguistiche certificate nella lingua straniera almeno di livello C1. Il decreto descrive dettagliatamente le finalità del corso, il profilo del docente certificato per l’insegnamento di una DdNL in lingua straniera e l’articolazione dei crediti formativi.

Il Decreto Direttoriale n.6/2012⁷ definisce le modalità di attuazione dei corsi di perfezionamento per l’insegnamento di una DdNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL del valore di 20 CFU affidati alle Università e rivolti ai docenti in servizio: la formazione comprende anche un tirocinio di 50 ore di insegnamento CLIL che i docenti in formazione possono effettuare nelle proprie classi di titolarità. Nell’allegato A del decreto si trova il “Profilo del Docente CLIL”.

Il Rapporto MIUR (2016:18) descrive, così, le vicende di quegli anni:

Il Ministero, in sinergia con l’Università, vuole l’introduzione di modelli formativi stabili che garantiscano le competenze trasversali richieste dal nuovo profilo del docente disciplinarista. Il MIUR attiva sia corsi per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in lingua straniera, rivolti a docenti di disciplina aventi un livello B1 nella lingua di insegnamento, sia corsi di perfezionamento metodologico-didattico CLIL, affidati ad atenei selezionati su progetti a bando e destinati a docenti con un livello nella lingua di specializzazione compreso tra B2 e C1. I primi corsi metodologici, attivati per le lingue inglese e francese a partire dal 2012, in collaborazione con INDI-RE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), sono stati frequentati da docenti DdNL in servizio presso Licei linguistici e Istituti ad indirizzo linguistico. Il corso di perfezionamento metodologico-didattico erogato dagli atenei constava di 20 CFU e comprendeva un tirocinio di 50 ore di insegnamento CLIL che i docenti in formazione effettuavano nelle proprie classi di titolarità.⁸

Le norme transitorie

Nel 2013 inizia la stagione delle cosiddette “norme transitorie”. L’anno scolastico 2012/2013 avrebbe dovuto essere il primo anno in cui tutti i Licei Linguistici italiani avrebbero dovuto introdurre il CLIL nelle classi terze. Le norme transitorie diventano necessarie nel momento in cui si decide di avviare una «*introduzione graduale e flessibile dell’insegnamento di una DdNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL, considerato che le attività di formazione richiederanno più anni per soddisfare il fabbisogno formativo*» (nota MIUR 240/2013): il numero di docenti CLIL di cui ha bisogno il sistema

⁶ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+30+settembre+2011/c0938174-9654-46d7-b4a2-6ca49333ce92?version=1.1> (data ultima consultazione: agosto 2021)

⁷ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+del+direttore+generale+n.+6+del+16+aprile+2012/222ce6bb-98be-4818-b266-aa20c196c803?version=1.1> (data ultima consultazione: agosto 2021)

⁸ Si rimanda al paragrafo 4 del presente capitolo per una presentazione del Rapporto di Monitoraggio che il MIUR ha affidato all’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

è di gran lunga superiore rispetto alle effettive disponibilità⁹. La nota del gennaio 2013¹⁰ suggerisce l'attivazione in classe terza del 50% del monte ore della disciplina veicolata in lingua straniera, in considerazione anche della necessità di dotare gli studenti della padronanza del linguaggio tecnico-specialistico della disciplina nella lingua italiana e raccomanda la costituzione di veri e propri "team CLIL" finalizzati allo scambio e al rafforzamento delle reciproche competenze.

Anche nel 2014¹¹, vengono emanate ulteriori norme transitorie: la Nota MIUR n.4969 del 25 luglio 2014 ribadisce i requisiti per essere docente CLIL: essere in possesso di certificazioni nella lingua straniera oggetto del corso, rilasciate da Enti Certificatori riconosciuti dai Governi dei rispettivi Paesi, almeno di livello C1 e aver superato uno specifico corso di perfezionamento universitario per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera secondo la metodologia CLIL – con un rimando esplicito al Decreto Direttoriale n. 6/2012. Siccome a tali corsi possono accedere anche docenti con competenze linguistiche certificate di livello B2, iscritti e frequentanti un corso di formazione per conseguire il livello C1, il Dirigente Scolastico può individuare, per insegnare una disciplina in lingua straniera, anche i docenti in possesso di una competenza linguistica di Livello B2, purché impegnati nella frequenza dei percorsi formativi. In ogni caso – recita la nota «*tenuto conto dell'avvio graduale del CLIL, l'insegnamento di una DNL può essere sperimentato, attraverso moduli parziali, anche dai docenti comunque impegnati nei percorsi di formazione per acquisire il livello B2*».

È chiaro che, in pochi anni (2010 - 2014), questi provvedimenti hanno determinato un progressivo abbassamento del livello di competenza linguistica richiesta ai docenti CLIL: secondo le norme transitorie del luglio 2014, possono sperimentare l'insegnamento CLIL anche docenti con un livello di competenza B1 che stiano frequentando un percorso di formazione per il raggiungimento del livello B2.

Riguardo alle modalità di attuazione, la nota del 2014 suggerisce che, in questa fase transitoria, la DdNL in lingua straniera sia attivata "di norma" per il 50% del monte ore della disciplina. Nei casi di totale mancanza di docenti di DdNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche la nota raccomanda lo «*sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di Classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera, eventuali assistenti linguistici o tirocinanti del corso CLIL da 60 CFU*». In questo caso, la nota sostituisce, di fatto, il CLIL con percorsi interdisciplinari progettati e realizzati dal Consiglio di Classe. La valutazione degli alunni rimane di competenza del docente DdNL.

Il CLIL nell'Esame di Stato

La nota del 2014 anticipa anche alcuni contenuti che solitamente sono inseriti nelle annuali disposizioni sugli Esami di Stato. In particolare: se la DdNL veicolata in lingua straniera costituisce materia oggetto della seconda prova scritta essa non potrà essere

⁹ I dati diffusi dal MIUR in un incontro organizzato a Roma dalla Direzione Generale per il Personale Scolastico nel maggio 2014 con i rappresentanti delle associazioni professionali della scuola indicano un fabbisogno, a regime, di 18000 docenti CLIL. https://www.andis.it/andis/webfiles/documenti_nazionali/ANDIS_Comicato_incontro_MIUR_8_maggio_2014.pdf (data ultima consultazione: agosto 2021).

¹⁰ Si tratta della nota MIUR avente come "Oggetto: Insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Norme transitorie". Disponibile nell'area normativa CLIL sul sito del MIUR: <http://www.miur.gov.it/clil> (data ultima consultazione: agosto 2021)

¹¹ Si ricorda che nell'anno scolastico 2014/2015, il riordino della secondaria di II grado va a regime su tutte e cinque le classi. Diventano, quindi, operative le norme inserite nei Regolamenti di riordino (DPR 88 e 89/2010) che prevedono l'obbligo, nel quinto anno, di insegnare una disciplina detta non linguistica (DdNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL.

svolta in lingua straniera tenuto conto che si tratta di prova nazionale. Nella terza prova scritta¹² la tipologia della prova e i contenuti dovranno essere coerenti, per la parte relativa alla DdNL in lingua straniera, con il documento del Consiglio di Classe (cf. art. 5 c.2 - DPR 323/98). Infine, la DdNL in lingua straniera potrà essere oggetto del colloquio solo nel caso in cui il docente che ha impartito l'insegnamento sia membro interno della commissione. Per quanto riguarda gli Esami di Stato, l'Ordinanza Ministeriale n.11/2015 precisa che, nell'accertamento della conoscenza della disciplina non linguistica veicolata in lingua straniera tramite la metodologia CLIL, la Commissione terrà conto della modalità con cui tale insegnamento è stato attivato.

Questa articolata storia normativa mette in evidenza quella che rimane la vera emergenza per il CLIL in Italia: la mancanza di un numero sufficiente di docenti di DdNL adeguatamente formati a realizzare quanto previsto dalle norme.

3. Dalle norme alle pratiche attraverso i dati di una ricerca

Senza alcuna pretesa di trarre conclusioni valide per l'intero sistema di istruzione, si presentano ora alcuni dati tratti da una ricerca di dottorato che ha coinvolto quattro insegnanti di fisica e il lavoro che fanno in classe sia in lingua di scolarizzazione sia in CLIL.

3.1. La ricerca: alcune informazioni di contesto

Considerato che la formazione dei docenti di disciplina, nelle intenzioni del legislatore, è finalizzata allo sviluppo di competenze linguistiche e metodologico-didattiche, ci si è chiesti nella ricerca se e in che modo la formazione modifichi anche l'insegnamento della disciplina in lingua di scolarizzazione a partire da alcuni punti chiave:

- ogni apprendimento è anche linguistico: «*celle que soit la matière considérée, la construction de la connaissance en contexte scolaire met en jeu des activités langagières. [...] L'apprentissage d'une discipline est toujours simultanément un apprentissage langagier*» (Vollmer 2017:176);
- lo "spazio linguistico" della classe è multilingue ed è frequentato da apprendenti plurilingui¹³;
- ogni apprendente, in quanto soggetto plurilingue, costruisce il proprio apprendimento all'interno dello spazio multilingue della lezione di una qualsiasi DdNL, facendo leva anche sulle sue competenze anche parziali in più lingue;
- ogni insegnamento disciplinare usa diversi sistemi semiotici: tra questi la lingua è il più importante, anche se non l'unico.

Solo un lavoro integrato sulla lingua, sulle *literacy* e sui contenuti disciplinari favorisce l'apprendimento linguistico – sia in lingua di scolarizzazione sia in lingua straniera – e quello disciplinare allo stesso tempo. Ma perché questa integrazione si realizzi è necessaria una consapevolezza del docente di DdNL rispetto al ruolo che le dimensioni linguistiche hanno nell'insegnamento e nell'apprendimento. La ricerca che presentiamo presuppone la maturazione di una consapevolezza da parte dei docenti di DdNL rispetto al ruolo delle dimensioni linguistiche nell'insegnamento della loro disciplina,

¹² In quegli anni l'Esame di Stato prevedeva ancora tre prove scritte.

¹³ I termini "plurilinguismo" e "multilinguismo" vengono qui distinti come nei documenti del Consiglio d'Europa: «*plurilinguismo si riferisce alla capacità dei parlanti di usare più di una lingua; esso considera dunque le lingue dal punto di vista di coloro che le parlano e di coloro che le apprendono. Il termine multilinguismo, invece, rimanda alla presenza di più lingue in una determinata area geografica, indipendentemente da coloro che le parlano.*» (Guida, 2016: 27)

indipendentemente dalla lingua usata durante le lezioni, derivante anche dalla formazione ricevuta per poter insegnare fisica in CLIL.

3.2. Le domande di ricerca

Le domande alle quali la ricerca ha voluto rispondere sono:

- Quali risorse linguistiche sono presenti nello “spazio multilingue” della lezione di disciplina?
- Come le risorse linguistiche presenti vengono mobilitate per favorire lo sviluppo cognitivo degli apprendenti?
- Quali funzioni linguistico-cognitive prevalgono nel discorso didattico e accademico delle lezioni di fisica?

Le domande interrogano le pratiche di classe dei quattro docenti di fisica coinvolti e si concentrano su tre dimensioni linguistiche della lezione DdNL: la dimensione discorsiva (domanda 1), la dimensione interazionale (domanda 2) e la dimensione cognitiva (domanda 3).

Resta un’ultima domanda che mira ad esplorare elementi di trasversalità possibili all’interno del curriculum:

- C’è un’area di lavoro comune (in termini di obiettivi, di contenuti, di abilità e strategie) tra docenti di educazione linguistica e docenti di discipline dette non linguistiche?

I dati della ricerca provengono da due fonti: le lezioni e le interviste con i docenti coinvolti, 4 docenti italiani di fisica e le loro classi di liceo linguistico di cui si forniscono alcune informazioni nella tabella 1.

Docenti coinvolti (iniziali NomeCognome)	Lingua e livello di competenza certificato	Anni di esperienza CLIL
SG	francese: C1	5
EB	tedesco: B2	4
CB	inglese: C2	12
BA	inglese: C1	4

Tabella 1: ricerca - partecipanti

Sono state video-registrate e trascritte 23 lezioni di fisica in tutto. Le interviste ai docenti sono state fatte dopo le lezioni. Ciascuna intervista, pur essendo basata su un canovaccio comune di domande, predisposte in precedenza, ha sviluppato o fatto emergere anche temi diversi legati allo specifico di ogni insegnante. Nelle risposte ci sono i commenti riferiti ad alcune scelte fatte durante le lezioni e le riflessioni sulle pratiche didattiche, sulle decisioni prese in sede di programmazione, sulle scelte fatte rispetto a contenuti, procedure e materiali.

Le interviste sono state condotte con l’obiettivo di capire quale livello di consapevolezza i docenti CLIL coinvolti nella ricerca avessero del ruolo che la lingua svolge nell’apprendimento, nella programmazione e, concretamente, nella lezione di una DdNL. Le risposte date durante le interviste sono state registrate e poi integralmente trascritte; quindi, sono state analizzate applicando la dimensione della cosiddetta *autonomy* dal quadro di riferimento elaborato nell’ambito della *Legitimation Code Theory*.

3.3. Gli strumenti della *Legitimation Code Theory* per l'analisi delle interviste

L'analisi delle risposte è stata fatta usando gli strumenti della *Legitimation Code Theory*¹⁴. Questo quadro di riferimento è stato scelto per far emergere le idee che i quattro docenti hanno rispetto al ruolo della lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento della loro disciplina. Nella LCT il *codice* ("code") è l'insieme dei principi che modellano le pratiche – «*codes are the organising principles of a practice. By engaging in a practice in a particular way an actor is making a claim for legitimacy of the practice as well as for the underpinning code/s*» (Maton 2014). I codici rimandano a concetti usati nella nostra analisi delle interviste per esplorare i principi che guidano e orientano le pratiche. I codici permettono di mettere in luce le caratteristiche di una determinata pratica, di un comportamento, di una situazione, di un contesto. Nella LCT i codici si raggruppano in cinque *dimensioni* ("dimension"): "Specialization", "Semantics", "Autonomy", "Temporality", "Density". «*Each dimension comprises a series of concepts centered on capturing a set of organizing principles underlying dispositions, practices and contexts as a form of legitimation code that is named after that dimension*» (Martin & Maton 2017:29).

I codici

Per l'analisi delle interviste è stata usata la dimensione *autonomia* ("autonomy"). I codici di questa dimensione rimandano a precisi *elementi costitutivi* ("constituents"): «*constituents may be actors, ideas, artefacts, institutions, machine elements, body movements, sounds, etc.; how such constituents are related together may be based on explicit procedures, tacit conventions, mechanisms, explicitly stated aims, unstated orthodoxies, formal rules, etc. Autonomy codes explore the boundaries that practice establish around their constituent and the boundaries they establish around how those constituents are related together*» (Maton & Howard 2018:6). È la metafora dei *boundaries* che ha influito sulla scelta di questa dimensione con cui, nella ricerca, si è voluto studiare il ruolo della lingua – *constituent* – all'interno delle pratiche di un docente di DdNL. Nella ricerca sul CLIL e sul rapporto tra disciplina e *academic literacies* lo studio dei confini tra i diversi codici è fondamentale. Se apprendere una disciplina significa anche apprendere la lingua di quella disciplina, diventa fondamentale comprendere in che modo la lingua della disciplina trova posto nell'insegnamento della disciplina, qual è il suo rapporto con la disciplina e quale apporto essa dà all'apprendimento della disciplina stessa.

I codici della dimensione "autonomia" sono «*positional autonomy (PA) between constituents positioned within a context or category and those positioned in other contexts or categories; and relational autonomy (RA) between relations among constituents of a context or category and relations among constituents of other contexts or categories*» (*ibidem*). Nella nostra analisi la PA indica un ruolo molto forte attribuito agli elementi costitutivi osservati, lingua, contenuti e *literacy*. La RA indica, invece, le relazioni tra i diversi elementi analizzati. La maggiore o minore forza di ciascun codice viene stabilita lungo un continuum: «*stronger positional autonomy (PA+) indicates where constituents positioned in a context or category are relatively strongly delimited from constituents attributed to other contexts or categories, and weaker positional autonomy (PA-) indicates where such distinctions are drawn relatively weakly. Stronger relational autonomy (RA+) indicates where the principles governing how constituents are related together are relatively specific to that set of practices, i.e. purposes, aims, ways of working, etc. are autonomous; and weaker relational autonomy (RA-) indicates where the principles governing*

¹⁴ D'ora in poi LCT. Tutte le traduzioni in italiano del presente capitolo sono a cura dell'autrice. Per una introduzione alla Legitimation Code Theory si rimanda a Maton & Howard 2018.

how constituents are related together may be drawn from or shared with other sets of practices, i.e. purposes, aims, ways of working, etc. are heteronomous» (ibidem).

Tutte le dimensioni della LCT usano i codici su un piano cartesiano: all'interno di ciascun riquadro il codice deriva dall'analisi delle affermazioni fatte dai docenti durante le interviste; nel caso della dimensione dell'autonomia il piano si presenta nel modo seguente.

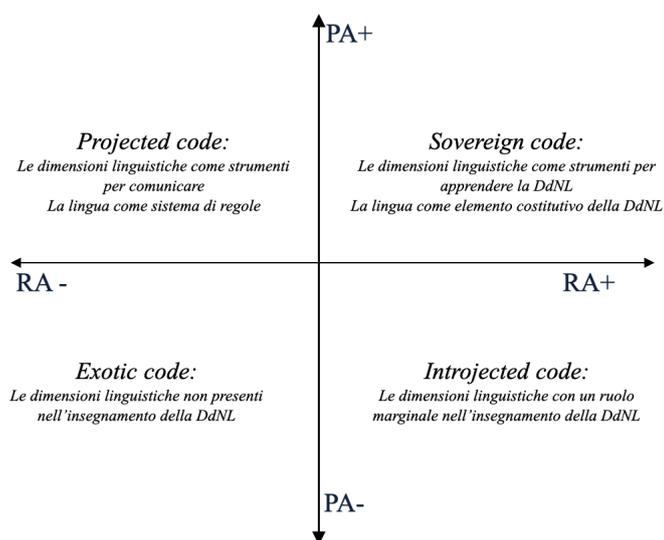


Figura 1: LCT: dimensione autonomia - il piano dei codici

Dalla intersezione dei due assi cartesiani sui quali si collocano la *positional autonomy* e la *relational autonomy* derivano i quadranti con i rispettivi codici. Nel *sovereign code* (PA+/RA+) «*what is valued emanates from within the context or category and acts according to its specific ways of working*» (ibidem). È il codice che riconosce il ruolo della lingua nell'apprendimento: apprendere la fisica significa apprendere anche la lingua che serve a dire, leggere, capire, studiare la fisica. All'opposto si trova il cosiddetto *exotic code* (PA-/RA-): «*what is valued are constituents associated with other contexts or categories and ways of working from other contexts or categories: external constituents for external purposes*» (ibidem). In questo caso, le risposte date dimostrano che il ruolo della lingua nell'apprendimento è considerato minimo se non addirittura del tutto influente. I codici *projected* e *introjected* indicano posizioni intermedie: nel primo caso, c'è una attenzione sistematica soprattutto per gli aspetti formali della lingua (esempio, il lessico); nel secondo caso, questa attenzione c'è, ma è del tutto casuale. Nel caso del cosiddetto *introjected code* (PA-/RA+) siamo di fronte a situazioni in cui «*what is valued are constituents associated with other contexts or categories but oriented towards ways of working emanating from within: external constituents for internal purposes*» (ibidem). Infine, il *projected code* (PA+/RA-) usa «*internal constituents turned to external purposes*» (ibidem).

Nella figura 1 accanto a ciascun codice è stato indicato come esso sia stato usato nella analisi dei dati raccolti attraverso le interviste durante la ricerca.

Occorre sottolineare che il piano non vuole considerare le diverse posizioni come se si trattasse di punti fissi: durante l'intervista possono emergere e sono emerse posizioni che variavano all'interno del piano, per esempio all'interno della risposta data ad una singola domanda. Non si tratta, cioè, di racchiudere le convinzioni che stanno alla base delle pratiche didattiche all'interno di un codice soltanto, ma di seguire il variare delle

posizioni: succede, ad esempio, che l'attenzione per le dimensioni linguistiche abbia un codice diverso a seconda che il docente intervistato stia parlando di una lezione in lingua di scolarizzazione o di una lezione CLIL.

Target e translation device

Nella analisi dei dati è necessario, per ciascuna dimensione, elaborare un *translation device*. Il punto di partenza nella costruzione del *translation device* è la definizione di quello che la LCT definisce *target*. Un *target* si compone di due elementi: un focus (contenuto) e una base (come viene legittimato). Tutti i codici analizzano la base: è l'elemento che si modifica rispetto alle convinzioni e ai principi che governano le scelte e, quindi, le pratiche (Maton & Howard 2018:10).

Nella presente ricerca il *focus* sono le dimensioni linguistiche; la *base* è la lingua come strumento usato per costruire apprendimenti significativi. Partendo dal presupposto che ogni apprendimento è anche linguistico, il *target* che abbiamo scelto è l'uso che i docenti di DdNL fanno della lingua all'interno delle loro lezioni.

Il concetto di lingua che abbiamo adottato può essere riassunto nei seguenti punti:

- la lingua è uno strumento privilegiato per la costruzione e l'espressione di significati; non è un semplice sistema di regole;
- i significati si costruiscono, si negoziano, si manifestano attraverso dei testi;
- la lingua si realizza concretamente in pratiche di discorso;
- la lingua è uno dei codici semiotici che si possono usare in classe per comprendere e per esprimere significati;
- lo sviluppo di *academic literacies* dovrebbe essere obiettivo specifico di insegnamento da parte del docente DdNL.

Sulla base di questi orientamenti abbiamo elaborato il seguente *translation device* in cui il livello più basso corrisponde ad una mancanza di consapevolezza rispetto al ruolo che la lingua può svolgere nell'apprendimento della propria disciplina.

PA/RA +	Livello 1	Livello 2: la lingua ha un ruolo
	Target	Centrale come strumento per la costruzione di sapere e conoscenza Rilevante come strumento di comunicazione e come sistema di regole
PA/RA -	Non-target	Marginale
		Inesistente

Figura 2: Il “translation device” per la dimensione “autonomy” applicato alla analisi delle interviste ai docenti.

3.4. I contenuti delle interviste

Ogni intervista ha avuto una sua autonomia e ha seguito percorsi diversi, ma con tutti i docenti intervistati si è cercato di sviluppare alcuni temi:

- a) poiché in Italia la fisica e la matematica sono spesso insegnate dallo stesso insegnante in un corso o in una classe, ci è sembrato importante indagare i motivi per cui gli insegnanti avessero scelto la fisica quando hanno introdotto il CLIL nelle loro classi;
- b) in Italia, tutte le scuole secondarie di II grado dovrebbero garantire che il 50% del tempo di una materia nell'ultimo anno di corso sia utilizzato per insegnare la materia in CLIL. Questo significa che un insegnante sceglie quali contenuti svolgere

in CLIL. Pertanto, indagare i criteri utilizzati nella scelta dei contenuti delle unità di apprendimento CLIL o dei moduli serviva per capire se tra i criteri ci fossero anche le dimensioni linguistiche;

- c) il libro di testo è un importante punto di contatto tra gli studenti e il discorso accademico della materia. Alcuni insegnanti non lo usano regolarmente in classe, ma gli studenti se ne servono, ad esempio, per lo studio. Alcuni insegnanti lo leggono e lo commentano in classe, ma usano anche altri materiali (video). Si è voluto esplorare quali fonti sono utilizzate e quali materiali vengono scelti con maggiore frequenza;
- d) l'insegnante CLIL insegna la stessa materia nella stessa classe sia in CLIL sia in L1. Era utile indagare se l'insegnante vede analogie e/o differenze tra la lezione in italiano e quella in CLIL in termini di dimensioni linguistiche;
- e) è stato chiesto ad ogni insegnante se e come preparava le sue lezioni dal punto di vista linguistico e si è indagato l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti degli errori linguistici degli studenti. Infine, si è chiesto se, in che misura e per quale scopo veniva utilizzata la lingua italiana nelle lezioni CLIL;
- f) ai quattro insegnanti è stato chiesto se la lingua pone problemi agli studenti durante le lezioni e come queste difficoltà vengono affrontate dall'insegnante.

Le risposte date sono state codificate usando il *translation device* presentato.

3.5. Risultati

Se esaminiamo la distribuzione quantitativa delle risposte sul piano dell'autonomia (vedi Figura 3) e secondo i livelli del *translation device* progettato, si vede chiaramente che domina un codice "projected": per gli insegnanti intervistati la lingua serve per comunicare.

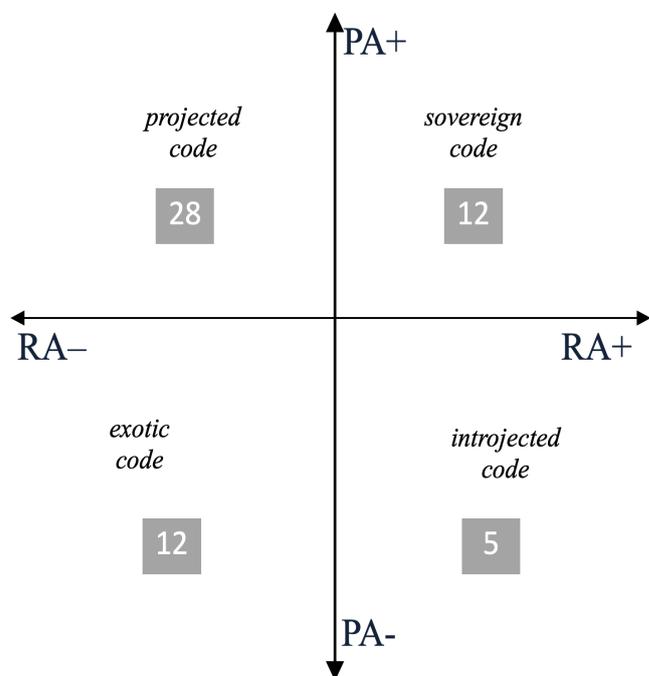


Figura 3. Distribuzione delle risposte sul piano "autonomy".

Gli insegnanti coinvolti sono consapevoli del ruolo che la lingua può svolgere in clas-

se, ad esempio, come strumento utile per permettere l'interazione e lo scambio di idee. L'idea che la lingua sia un sistema di regole e che la lingua della fisica sia un insieme di parole emerge spesso nelle risposte date; per due degli insegnanti intervistati la conoscenza del lessico specialistico è uno dei principali obiettivi del CLIL.

		La lingua	nr di risposte
PA/RA+	target	... è determinante nella costruzione di apprendimenti significativi	12
		... come sistema di regole ha un ruolo importante per la comunicazione	28
PA/RA-	non target	... ha un ruolo marginale rispetto all'apprendimento della disciplina	5
		... non è presa in considerazione	12

Tabella 2. La distribuzione delle risposte nei livelli del translation device.

Alcune risposte si trovano ripetute in parti diverse del piano: a volte *sovereign/projected*, a volte anche *sovereign/exotic* o *projected/introjected*. L'aspetto interessante di alcune risposte è che le stesse hanno un codice diverso a seconda che si riferiscano all'insegnamento della fisica in italiano o in CLIL. L'insegnante non sembra dare molta importanza alle dimensioni linguistiche della DdNL quando la lezione e i materiali sono in italiano.

4. Dalle convinzioni alle pratiche di classe

In questo paragrafo intendiamo analizzare le risposte date dai docenti utilizzando le domande della ricerca (cf. 2.2). Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca - *Quali sono le risorse linguistiche nello "spazio multilingue" di una lezione di fisica?* - le risposte permettono diverse considerazioni. C'è un certo livello di consapevolezza della necessaria distinzione tra discorso quotidiano e discorso accademico. Dal punto di vista dei docenti intervistati, gli studenti tendono a concentrarsi meno sulle parole e sull'uso che la lingua accademica fa di alcuni termini nelle lezioni in lingua di scolarizzazione; essi ritengono che occorre aiutare gli studenti a capire che una certa parola ha un solo significato in fisica, mentre può avere diversi significati nel discorso ordinario. La consapevolezza che i docenti intervistati hanno del ruolo della lingua negli apprendimenti disciplinari condiziona le scelte che essi fanno nelle pratiche quotidiane. Un criterio che ha guidato il docente CB nella scelta del libro di testo per le sue lezioni CLIL è il livello di bassa formalità del testo. La docente EB ritiene che il discorso accademico appartenga alla fase che lei stessa definisce di "costruzione dei concetti" che richiede un'alta precisione terminologica: dalle risposte emerge che ciò che distingue il discorso accademico è la terminologia specifica che deve essere appresa con precisione per poter essere utilizzata in modo corretto nella concettualizzazione.

Per quanto concerne il discorso della classe, l'uso della riformulazione, strategia di chiarificazione utile per avviare la fase di concettualizzazione (Gajo 2007), si presenta in varie forme nelle lezioni trascritte, ed è stato oggetto di discussione anche durante le interviste. Per esempio, nelle fasi iniziali di un'unità didattica, la docente EB sente il bisogno di riformulare più volte le frasi per assicurarsi che il messaggio venga recepito, e usa il discorso quotidiano per raggiungere questo obiettivo. Dopo queste fasi iniziali, i concetti iniziano ad essere riformulati in un discorso sempre più accademico. Nella lezione CLIL sono presenti almeno due lingue, l'italiano e la lingua straniera. Per due docenti la lingua italiana non si dovrebbe mai usare in CLIL; gli altri due, invece, non solo la prevedono, ma il docente CB afferma la necessità di usare l'italiano, ad esempio, quando si tratta di spiegare i diversi passaggi di una sequenza logica. Il docente in

questione, in particolare, ritiene che funzioni discorsive diverse, come la descrizione e la spiegazione, possano prestarsi ad un uso di lingue diverse: se la lingua straniera non pone problemi nella gestione della prima essa è, invece, da escludere per la seconda. Nelle risposte di due docenti emerge con chiarezza l'idea che è del tutto inutile porre attenzione al discorso accademico della fisica in italiano semplicemente perché si tratta della lingua degli studenti.

Studiare le risposte date durante le interviste usando la seconda domanda di ricerca – *Come le risorse linguistiche presenti vengono mobilitate per favorire lo sviluppo cognitivo degli apprendenti?* – consente di capire quale sia l'orientamento dei docenti intervistati rispetto alle funzioni che la lingua può avere nella concettualizzazione, nella negoziazione di significati, nell'apprendimento della disciplina indipendentemente dal fatto che la lezione avvenga in italiano o in CLIL. Questa domanda, che nella ricerca ha messo al centro il discorso della classe, trova alcune parziali risposte nelle interviste. In particolare, c'è nella docente BA l'idea che la lezione CLIL sia più dialogata e, quindi, più partecipata della lezione in italiano. Il docente SG riconosce di “parlare troppo” e di “dare troppe informazioni” in italiano, ovvero, pur non nominandola, lascia chiaramente intendere che la lezione frontale è più frequente in italiano che in CLIL. Se incrociamo la risposta del docente SG con i dati che emergono dalle analisi delle lezioni dei diversi docenti potremmo provare a dare una parziale risposta alla domanda che ci siamo posti sul perché la lezione frontale sia praticamente inesistente in CLIL: il docente SG riconosce che per poter guidare gli studenti in un ragionamento complesso occorre avere una competenza linguistica molto alta. Questa affermazione permette di fare due considerazioni: da una parte, essa lascia, purtroppo, supporre che il lavoro di concettualizzazione sia del docente più che dello studente e che la lezione frontale favorisca il ragionamento più di altre forme di comunicazione. Dall'altra, però, riconosce che una percepita limitata competenza linguistica da parte del docente CLIL lo spinge, talvolta, a privilegiare altre forme di comunicazione in classe che non lo obbligano ad un uso importante e continuo della lingua straniera. Anche in questo caso, è possibile incrociare questo dato con quanto emerge dalla analisi delle lezioni: è vero che in nessuna delle lezioni CLIL video-registrate e trascritte ci sono sequenze classificate come “esposizione monologica da parte del docente”, ma è altrettanto vero che, spesso, questa modalità espositiva viene comunque svolta dall'uso di alcuni materiali (i video) e attraverso determinate procedure (la lettura ad alta voce del materiale). In altri termini: alla lezione frontale del docente si sostituisce, nella lezione CLIL, la visione di un video che rappresenta, di fatto, una forma di frontalità. La percezione, infine, che la lezione CLIL richieda più tempo perché tutti i passaggi sono di fatto diluiti offre, per i docenti intervistati, il vantaggio di permettere un maggiore approfondimento e questo sembra aiutare gli studenti a capire meglio: per la docente EB, grazie al fatto di dover impiegare più tempo in CLIL, “i concetti rimangono di più”, mentre i concetti appresi in italiano le appaiono più labili.

La terza domanda di ricerca – *Quali funzioni linguistico-cognitive prevalgono nel discorso didattico e accademico delle lezioni di fisica?* – trova solo alcune risposte nelle interviste. In particolare, il docente CB afferma che la fisica sia da preferire alla matematica in CLIL perché la fisica permette la “descrizione dei fenomeni”. Descrivere fenomeni e procedure (esperimenti) ricorre in modo regolare in fisica insieme alla funzione della spiegazione di fenomeni che ritroviamo nelle risposte dello stesso docente. Entrambe le funzioni portano lo studente, attraverso il manuale, a produrre testi sia scritti che orali, usando la lingua straniera per descrivere e per spiegare. Tuttavia, in nessun caso, viene fatto cenno a come gli studenti possano impadronirsi degli strumen-

ti linguistico-discorsivi-testuali necessari ad esprimere queste due funzioni. Abbiamo anche visto, in una delle risposte del docente SG, le fasi attraverso le quali si sviluppa il macro-genere della lezione di una DdNL dal punto di vista del discorso della classe: dalle parole-chiave alla comprensione di un testo; quindi, dalle cosiddette “parole-concetto” della fisica all’uso dei concetti. Manca una descrizione da parte del docente di cosa egli intenda per “uso dei concetti”, mentre compare la funzione del “definire un oggetto”: si tratta di un passaggio necessario, secondo il docente, ad esplorare la “situazione fisica della parola-concetto”.

La quarta domanda di ricerca – *C’è un’area di lavoro comune (in termini di obiettivi, di contenuti, di abilità e strategie) tra docenti di educazione linguistica e docenti di discipline dette non linguistiche?* – si ritrova nelle risposte di due dei docenti intervistati. Il docente CB parla di una collaborazione già realizzata con la docente di inglese

un’altra cosa che abbiamo usato, con CC [indica il nome della collega di inglese del corso], abbiamo letto dei brani di fisici inglesi, Newton e Young, dei piccoli brani in originale sul dibattito che facevano se la luce fosse corpuscoli o onde e stando in classe insieme per discutere i significati. Però, questo è una cosa che abbiamo fatto una volta in un anno.

Il docente descrive una attività di comprensione scritta basata su testi originali fatta in compresenza che si è realizzata “una volta in un anno”. Questa risposta mette in luce alcuni problemi: la trasversalità imporrebbe una continuità di lavoro che, nel caso del docente CB, evidentemente non c’è stata. Inoltre, non spiega se e come la lezione sia stata preparata insieme, se e come si inserisse nella programmazione di entrambi i docenti, né quali strumenti di gestione dell’interazione in classe siano stati adottati. Da un punto di vista pratico, la risposta contiene anche altri problemi di tipo organizzativo: ad esempio, la compresenza non è prevista dall’ordinamento e per essere organizzata in modo sistematico sono necessarie risorse aggiuntive che le scuole non sempre hanno. In un incontro informale, lo stesso docente lamentava il fatto che non tutti i colleghi di inglese sono disponibili alla collaborazione.

Per quanto concerne il docente SG, anch’egli mette in evidenza alcuni aspetti possibili e altri più problematici dalla collaborazione con il collega di francese:

prima fuori intervista parlavamo del rapporto con i colleghi. Cioè nel senso non si riesce ancora a trovare un canale comunicativo in modo tale che la mia lezione CLIL sia vissuta e letta positivamente o anche utilizzata in un qualche modo dal collega di lingua francese e vale anche viceversa. Cioè nel senso io posso fare una parte di lessico che magari quello di francese, della lingua francese, non farà mai perché non interviene in quella, ma potrebbe essere utilizzato nella lettura di un testo che non sia letterario? Questa è la domanda: fare questa condivisione di contenuti e quindi che la verifica possa avvenire non soltanto su un testo letterario, che è tipico del periodo, ma anche su un testo che non sia di ambito letterario.

C’è il desiderio di collaborare su una possibile condivisione di contenuti e addirittura il docente arriva a citare una possibile collaborazione in fase di verifica. Manca, tuttavia, sempre un discorso ampio e organizzato che permetta un vero lavoro trasversale. Perché la trasversalità si realizzi davvero servono spazi e tempi adatti e perché diventi prassi, serve la consapevolezza del ruolo che ciascuno può e deve dare alla costruzione di un sapere che ha bisogno della lingua per diventare un sapere competente. Ma mancano, prima ancora delle risorse in termini di tempo e di spazio, gli strumenti

concettuali. Crediamo che molto possa essere fatto da una formazione seria dei docenti, strumento necessario a far cogliere l'importanza di un lavoro trasversale sulla lingua.

5. Conclusioni

Le conclusioni che si possono trarre, per quanto non generalizzabili, mettono chiaramente in luce che non sono diffuse, tra i docenti di DdNL coinvolti, la consapevolezza e la conoscenza del ruolo che la lingua può svolgere nella costruzione di apprendimenti significativi: questa convinzione semplicemente non c'è. Quindi, la prima domanda che ci si dovrebbe porre è come fare perché i docenti di una DdNL assumano questa consapevolezza.

Alcuni autori e teorici del CLIL pensano che sia giunto il tempo di andare oltre il CLIL stesso (Coyle e Meyer 2021) assumendo come punto di partenza il ruolo trasversale delle dimensioni linguistiche rispetto al curriculum: il CLIL avrebbe, secondo questi autori, messo in luce il ruolo fondamentale che la lingua svolge nell'apprendimento. Si apprende in lingua e si trasmette ciò che si è appreso, dimostrando di averlo appreso, attraverso la lingua. Per poter realizzare quella che viene considerata la terza fase nello sviluppo del CLIL (Coyle 2019) servono, però, docenti CLIL formati ad accompagnare questa transizione a partire da una definizione chiara del CLIL in termini di finalità e obiettivi: ad oggi manca ancora un quadro concettuale di riferimento condiviso sul CLIL.

Un altro aspetto su cui lavorare è che agli insegnanti CLIL va richiesto un elevato livello di competenza nella lingua (o nelle lingue) d'istruzione, così come nella «*conoscenza delle dimensioni linguistiche utili a sostenere e permettere l'apprendimento delle discipline che insegnano*» (Morton 2018). Sapere come insegnare la lingua nelle discipline e delle discipline è la sfida che attende i docenti CLIL e, in generale, i docenti di disciplina; per poterlo fare, appare indiscutibile il ruolo dei docenti di educazione linguistica che potrebbero accompagnare i loro colleghi nella scoperta e nell'uso di quelle dimensioni della lingua utili all'apprendimento di contenuti disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H., 2016, *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*, Education Department Education Policy Division Language Policy DG II – Directorate General of Democracy Council of Europe.
- Bolitho R., Rossner R., 2020, *Language education in a changing world: challenges and opportunities*, Multilingual Matters.
- Cenoz J., Genesee F., Gorter D., 2014, "Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward", *Applied Linguistics*, 35(3), pp. 243-262.
- Council of Europe, 2014, Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success.
- Coyle D., 2019, *Content and Language Integrated Learning. Changing contexts, Evolving competences: 25 years of inspiring innovation in language education*, ECML, Council of Europe, Graz, pp. 72-80.
- Coyle D., Meyer O., 2021, *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- European Commission, 2012, *Language competences for employability, mobility and growth* (Commission Staff Working Document No. SWD/2012/0372), European Commission, Strasbourg, France.
- European Commission, 2018, *Rethinking language education in schools*, European Commission, Strasbourg, France.
- Gajo L., 2007, "Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How does bilingualism contribute to subject development?", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), pp. 563-581.

-
- Hélot C., Cavalli M., 2016, "Bilingual Education in Europe: Dominant Languages", in O. Garcia, A. Lin, S. May (eds), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham.
- Martin J. R., Maton K., 2017, "Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory on education: Rethinking field and knowledge", *Onomazein*, SFL, pp. 12-45.
- Maton K., 2014, *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*, Routledge, London & New York.
- Maton K., Howard S. K., 2018, *Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building*, LCT Centre Occasional Paper 1:1-35.
- Meyer O., Coyle D., Halbach A., Ting T., Schuck K., 2015, "A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning: Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making", *Language, Culture, and Curriculum*, 28(1), pp. 41-57.
- Meyer O., Coyle D., 2017, "Pluriliteracies teaching for learning: Conceptualizing progression for deeper learning in literacies development", *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), pp. 199-222.
- Meyer O., Coyle D., Schuck K., 2018, "Learnsourcing – creating next-gen learning environments for pluriliteracies growth", in Elsner D., Buendgens-Kostens J. (eds.), *CALL in multilingual contexts*, Multilingual Matters.
- Minardi S., 2020, *Lingua, Apprendimento e Discipline. La fisica in lingua di scolarizzazione e in CLIL/AIDEL*, Pacini Editore, Pisa.
- Minardi S., 2021, "Language for Learning. The role of CLIL teachers" *Language Problems and Language Planning*, Vol. 45:3, pp. 309-330. doi.org/10.1075/lplp.21025.min
- Morton T., 2018, "Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL)", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), pp. 275-28.
- Nikula T., Dafouz E., Moore P., Smit U., 2016, *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Scarcella R., 2003, *Academic English: A conceptual framework*, Linguistic Minority Research Institute University of California, Irvine.
- Schleppegrell M., 2004, *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Mahawh, New Jersey.
- Schleppegrell M. J., O'Hallaron C. L., 2011, "Teaching academic language in L2 secondary settings", *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 3-18.
- Turkan S., de Oliveira L., Lee O., Phelps G., 2014, "Proposing a knowledge base for teaching academic content to English language learners: Disciplinary linguistic knowledge", *Teachers College Record*, 116 (1), pp. 1-30.

Lo sguardo degli insegnanti sulla riflessione metalinguistica degli alunni.

Risultati da laboratori di educazione linguistica "plurale"

Cecilia Andorno
Università di Torino

1. Introduzione: gli insegnanti di fronte alla riflessione linguistica "plurale"

Negli ultimi tempi, nella sempre più plurilingue (e mai completamente monolingue) scuola italiana, le esperienze di educazione linguistica in ottica plurilingue si sono moltiplicate, esplorando e percorrendo varie direzioni, dall'insegnamento integrato delle lingue, al *translanguaging*, a prospettive di *language awareness* in ottica multilingue (cfr. per una rassegna Cognigni 2020). Più difficoltosa pare al momento l'integrazione di queste iniziative nel curriculum scolastico e nei regolari percorsi di educazione linguistica, in modo da perdere quei caratteri di occasionalità ed extracurricularità che paiono caratterizzarle¹. Pare ancora lontano cioè l'obiettivo di realizzare forme sistemiche di educazione linguistica 'plurale', ovvero forme di educazione linguistica «*che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche*» (Candelier *et al.* 2012:6). Ciò non pare essere dovuto ad un atteggiamento di chiusura da parte degli insegnanti. Come risulta da indagini dedicate (Sordella 2015), gli insegnanti della scuola pubblica italiana inseriti in classi plurilingui hanno in larga maggioranza un atteggiamento positivo verso il plurilinguismo dei propri alunni e le potenzialità didattiche ad esso connesse, ma al tempo stesso dichiarano ripetutamente una difficoltà nello sfruttare tali risorse in attività strutturate di riflessione sulle lingue, sulla diversità linguistica e sul linguaggio.

Esiti simili sono riferiti anche da sperimentazioni europee, ad esempio le esperienze

¹ Cfr. per una proposta in tal senso però Carbonara, Scibetta (2021).

di *éveil aux langues* condotte all'interno del quadro di riferimento del CARAP (Candelier *et al.* 2012)². I percorsi di *éveil aux langues* si pongono l'obiettivo di 'risvegliare alle lingue', ovvero di sollecitare negli alunni conoscenze e competenze intorno alla varietà delle lingue del mondo, e favorire il formarsi di atteggiamenti positivi nei confronti di tale varietà. Tale 'risveglio' viene stimolato attraverso l'esposizione degli alunni a un ampio ventaglio di lingue, rispetto alle quali non ci si pongono obiettivi di apprendimento, ma di esplorazione e scoperta, senza alcuna pretesa di sistematicità. Il CARAP dedica ampio spazio alla descrizione delle risorse che possono essere promosse negli alunni in simili percorsi di educazione linguistica plurale: esse vengono distinte nei tre ambiti dei *saperi*, *saper fare* e *saper essere* nei confronti delle lingue, della loro varietà, e del plurilinguismo. Con il primo ambito si fa riferimento alla sfera delle *conoscenze* sulle lingue (es. *sapere che le parole arabe hanno un singolare e un plurale*); il secondo ambito riguarda da un lato la *capacità* di usare le lingue come strumento di comunicazione (es. *leggere una parola scritta in arabo*), dall'altro la capacità di compiere varie operazioni cognitive sulle lingue e con le lingue (notare, confrontare, analizzare fenomeni linguistici; es. *notare che la lingua araba ha dei suoni assenti in italiano*); il terzo ambito riguarda gli *atteggiamenti*, soprattutto emotivi, suscitati dalle lingue (es. *incuriosirsi per il sistema di scrittura dell'arabo*).

Passando in rassegna le valutazioni degli insegnanti coinvolti in due sperimentazioni europee di questo tipo (*EvLang* e *Janua Linguarum*), i responsabili di progetto riferiscono valutazioni positive in merito alla capacità delle attività di suscitare negli alunni un favorevole *atteggiamento* di curiosità e apertura verso la diversità linguistica (i "saper essere"), ma paiono più scettici sulle possibilità di stimolare in tal modo l'*attitudine* alla riflessione metalinguistica (i "saper fare")³:

Overall the teachers conducting the experiments believed that the awakening to languages develops/strengthens the metalinguistic aptitudes of pupils as well as the anticipated attitudes of interest and openness, even if at a more detailed level we note that they are more doubtful about aptitudes than attitudes (Candelier 2004:30).

The study of the teachers' representations confirmed that their attitudes towards the approach were generally positive and often very positive [...] Teachers are more convinced of the potential effects of the approach on the attitudes of pupils towards the diversity of languages and cultures than of its effects on their metalinguistic aptitudes (Candelier 2004:192).

Queste considerazioni non sorprendono, non parendo nascere *ex novo* nello specifico ambito dell'educazione linguistica plurale. Analoghe perplessità riecheggiano infatti fra gli insegnanti in merito ai modi per sviluppare efficacemente in classe la riflessione linguistica *tout court*. Si tratta di un malessere non solo italiano, sfociato in ambito internazionale in diffuse riflessioni sui modi di stimolare didatticamente un

² Il CARAP (*CADre de Référence pour les Approches Plurielles*) è uno dei più importanti documenti di riferimento in ambito europeo in tema di educazione plurilingue, spesso citato come strumento per l'orientamento e la progettazione nell'ambito dell'educazione linguistica orientata al plurilinguismo.

³ La distinzione fra *saper fare* e *saper essere* rimanda nel CARAP a quella fra *attitudini* (*aptitudes*) e *atteggiamenti* (*attitudes*), intesa come opposizione fra disposizioni cognitive ed emotive. È importante rilevare che entrambi sono considerati potenziabili e modificabili e non innati (cfr. Mariani 2010 per una discussione sull'uso di questi termini in ambito glottodidattico).

language awakening – ancora, un “risveglio al linguaggio” (cfr. bibliografia citata in Andorno 2020). Quasi unanimemente, le ricerche condotte in ambito italiano (per rassegne recenti si possono vedere i diversi contributi in Fiorentino 2009; Calaresu, Dal Negro 2018; Paschetto, Corrà 2012) evidenziano da un lato i non soddisfacenti effetti dei percorsi di educazione linguistica sulle *performance* metalinguistiche degli alunni, e dall’altro un senso di inadeguatezza e insoddisfazione da parte degli insegnanti, che più per mancanza di alternative⁴ che per convinzione si affidano a quel corpus di conoscenze e pratiche radicate, replicate e supportate dalla manualistica scolastica, che va sotto il nome di “grammatica tradizionale” (Lo Duca 2018). Fiorentino e collaboratori parlano a tal proposito di approccio “rassegnato” degli insegnanti all’educazione linguistica (Fiorentino *et al.* 2009)⁵.

A fronte di un generale disagio nei confronti dei percorsi di educazione metalinguistica normalmente adottati, si può ben comprendere l’ancor maggiore perplessità degli insegnanti di fronte alla prospettiva di dover integrare in tale curriculum un approccio plurale. La perplessità, in definitiva, potrebbe essere da ricondurre non tanto all’opportunità in sé di immaginare percorsi di educazione linguistica plurale, quanto piuttosto a un malessere diffuso verso le modalità, gli obiettivi e gli esiti dei percorsi di educazione linguistica già presenti nel curriculum.

Date queste premesse, lo studio che si presenta si propone di esplorare la cognizione degli insegnanti in merito alle possibilità didattiche offerte da attività di educazione linguistica plurale, a partire dai risultati osservativi di una recente sperimentazione di *éveil aux langues* particolarmente orientata alla sollecitazione della riflessione metalinguistica in un’ottica di esplorazione induttiva. L’obiettivo dello studio è verificare quali attività e quali comportamenti manifestati degli alunni sono stati oggetto di attenzione e interesse da parte degli insegnanti, nei termini dei diversi obiettivi immaginati dal CARAP – la sollecitazione di *saperi*, *saper essere* e *saper fare* – e, quindi, in quale modo da parte degli insegnanti è stata recepita la stimolazione metalinguistica fornita dalla sperimentazione. L’analisi consentirà di far emergere la percezione degli insegnanti in merito alle potenzialità didattiche di tali attività, aprendo una finestra conoscitiva importante sulla loro valutazione dei processi educativi in atto.

2. Lo studio

2.1. Il contesto indagato

Il contesto in cui si sono svolte le osservazioni è la sperimentazione “Noi e le nostre lingue”, condotta a partire dal 2015 e tuttora in corso nelle scuole torinesi grazie a una convenzione fra il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino e la Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino (Andorno, Sordella 2018). Conformemente alla prospettiva dell’*éveil aux langues*, la sperimentazione ha proposto nelle classi coinvolte delle attività di riflessione linguistica su lingue non incluse nel curriculum scolastico né come lingue di scolarizzazione né come lingue straniere.

⁴ Le *Indicazioni Nazionali* offrono, anche per scelta, poche indicazioni concrete in merito ai modi in cui sviluppare l’educazione metalinguistica.

⁵ Queste osservazioni assumono tanto maggior significato se si considera lo spazio e il rilievo che, nel curriculum di educazione linguistica, è attribuito nella scuola italiana alla riflessione metalinguistica di tipo grammaticale (Colombo 2012; Fiorentino *et al.* 2009).

Il protocollo della sperimentazione prevede un ciclo di incontri dedicati a lingue diverse; in ogni incontro interviene in classe un ‘testimone’, parlante nativo della lingua oggetto di esplorazione, che coadiuva il ‘conduttore’, uno studente universitario formato in ambito linguistico, che attraverso l’intero ciclo di incontri guida la riflessione linguistica degli alunni (cfr. Sordella, Andorno 2017). Ogni incontro si svolge partendo da un testo scritto o orale, proposto in lingua originale e successivamente esplorato per la ricostruzione dei significati e l’individuazione di specificità linguistiche di volta in volta diverse. Tanto la natura dei testi esplorati quanto quella delle riflessioni linguistiche sviluppate è molto ampia: i primi hanno incluso filastrocche, canzoni, lettere, brevi racconti; le seconde hanno incluso riflessioni sulle caratteristiche percettive e articolatorie di suoni insoliti, su diversi sistemi di scrittura, sulla struttura di parola e di frase, sulla variazione interna e su fenomeni di contatto fra lingue. Ciò che accomuna i diversi incontri è la modalità esplorativa, induttiva e non normativa dell’approccio alla lingua; viene inoltre sistematicamente incoraggiata la comparazione fra ciò che si osserva e ciò che si sa di altre lingue, studiate in classe o presenti nel repertorio degli alunni; la sperimentazione si svolge infatti spesso in classi con alta presenza di alunni di origine non italiana, con un vivo repertorio plurilingue in famiglia.

A titolo di esempio, si riporta qui brevemente una descrizione dei passaggi salienti di un laboratorio dedicato al farsi⁶:

- la testimone narra una breve storia in farsi, facendosi aiutare, per agevolare la comprensione, da una enunciazione molto scandita ed enfatica, e attentamente sincronizzata con gestualità e uso di immagini; con l’aiuto del conduttore, in diverse ripetizioni dei passaggi chiave del testo vengono collettivamente ricostruiti i passaggi salienti della storia e identificate alcune parole chiave che vengono associate al loro significato;
- la testimone propone all’attenzione, ripetendole in modo ulteriormente enfatico e scandito, alcune parole chiave, ponendo l’attenzione su alcuni suoni non presenti nel repertorio dell’italiano; anche con l’aiuto del conduttore, si ragiona sul modo in cui i suoni si producono, esplorando il proprio canale fonatorio, provando a ripetere i suoni e confrontandoli con suoni di parole in altre lingue;
- la testimone scrive alcune parole chiave alla lavagna, che vengono comparate fra loro per ragionare sulla loro struttura interna: si confronta il singolare col plurale, si scopre la presenza di un modo per fare il diminutivo; gli alunni sono invitati a proporre fenomeni simili in altre lingue che conoscono.

Il ruolo di conduttore attribuito a uno studente universitario specializzato in scienze linguistiche, oltre ad essere utile per la competenza nella comparazione interlinguistica, aiuta a porre i bambini in una diversa dinamica di lavoro: gli incontri sono laboratori, non lezioni curricolari di lingua. Gli insegnanti delle classi accoglienti partecipano agli incontri con la funzione di riportare le attività del laboratorio a quanto svolto nelle ore curricolari, aiutando i collegamenti interdisciplinari ed eventualmente approfondendo in successive lezioni curricolari quanto di suo interesse: una modalità di lavoro, con l’insegnante di classe che ospita un esperto esterno per attività laboratoriali di va-

⁶ Per maggiori dettagli sulle caratteristiche della sperimentazione ed esempi di laboratori e attività, cfr. Sordella, Andorno (2017).

rio tipo, familiare soprattutto per la scuola primaria.

Data la natura sperimentale del progetto, gli insegnanti accoglienti hanno svolto anche la funzione di osservatori che, da un punto di vista esperto, hanno potuto valutare comportamenti e reazioni degli alunni alle attività proposte, redigendo le schede che sono oggetto di questo studio.

2.2. I materiali usati: la costruzione e l'uso delle griglie osservative

Per la raccolta del *feedback* degli insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione ci si è serviti nel corso degli anni di strumenti di vario tipo: interviste, questionari, *focus group* che sono stati condotti prima e/o dopo la sperimentazione, nonché griglie di osservazione sottoposte ai docenti durante lo svolgimento dei laboratori. In questo studio prenderemo in considerazione quest'ultimo tipo di materiale, relativamente a due anni di sperimentazione (2015/16 e 2016/17); negli anni osservati, la sperimentazione ha coinvolto complessivamente 12 classi di terza, quarta e quinta primaria, ha coinvolto 6 diversi sistemi linguistici (arabo, cinese, farsi, medumba, rumeno e dialetto calitrano), per complessivi 11 diversi laboratori replicati in più classi. Gli insegnanti-osservatori dei laboratori delle classi coinvolte sono stati complessivamente 14⁷.

All'inizio di ogni incontro la griglia di osservazione veniva consegnata dal conduttore del laboratorio all'insegnante / agli insegnanti di classe presenti; veniva compilata nel corso dell'incontro e al termine riconsegnata compilata al conduttore. Le griglie osservative proposte prevedevano (cfr. Figura 1. La griglia di compilazione: la lista dei descrittori da selezionare e i commenti liberi (i numeri dei commenti liberi si riferiscono alle voci di elenco delle risorse della prima parte).):

- una lista, estratta dai descrittori del *CARAP* (Candelier *et al.* 2012) delle risorse che erano potenzialmente sollecitate dalle attività previste dal laboratorio, in termini di *saperi*, *saper essere* e *saper fare*: rispetto a queste, agli insegnanti era richiesto di indicare con un segno di spunta quali fossero state a loro giudizio effettivamente sollecitate;
- uno spazio aperto a commenti liberi, in cui gli insegnanti erano invitati ad annotare durante il laboratorio accadimenti e comportamenti degli alunni che a loro giudizio testimoniavano la sollecitazione delle suddette risorse.

⁷ Si tratta in tutti i casi di insegnanti con esperienza di servizio superiore ai dieci anni; il campione osservato è troppo piccolo per poter ulteriormente individuare diversi profili di insegnante.

Comune di Torino "Noi e le nostre lingue" griglia di compilazione Unione degli Studi di Torino

Scuola... [redacted] Classe... [redacted] Data... 21/04/16 Rilevatore [redacted]

La raccolta delle olive

narrazione in lingua araba

Nelle caselle numerate, indicare con una X le risorse riscontrate nei bambini e/o che l'attività didattica ha contribuito a far crescere (K= conoscenze A= atteggiamenti S= saper fare). Sul retro del foglio, descrivere il comportamento osservato nella classe o in qualche bambino in particolare (specificare il nome), riportando il numero corrispondente all'indicatore a cui si riferisce l'osservazione.

1 A 3.3 Hanno interesse a scoprire altre prospettive di interpretazione circa i fenomeni familiari/non familiari nella propria cultura (lingua) e, nello stesso tempo, in altre culture (lingue) /pratiche culturali (linguistiche)

S 2.3 Sanno individuare, a partire da indizi linguistici differenti, parole di origini diverse

S 6.5 Sanno attivare il parlato bi/plurilingue quando la situazione comunicativa vi si presta (in questo caso gli alunni arabofoni)

K 4.1 Sanno che le lingue sono collegate tra di loro da rapporti detti di «parentela»

5 K 5.3 Sanno che esiste una grande varietà di sistemi di scrittura

4 = Scoprono che l'arabo si manifesta in diverse varianti a seconda della posizione geografica (es: parola NOVEMBRE parola NONNA). Si esprimono YASIN (AZUZA), ISMAELE (MWIMA), (MWI) ZINEB. Almeno 4 modi solo in ^{Tunisia} Marocco, 6 modi sono emeni durante la discussione. L'arabo ha influenzato anche la parola (acettuna)

⑤ E' emerso che nella sola lingua araba ci sono moltissime varianti di scrittura

Figura 1. La griglia di compilazione: la lista dei descrittori da selezionare e i commenti liberi (i numeri dei commenti liberi si riferiscono alle voci di elenco delle risorse della prima parte).

È opportuno segnalare che la sperimentazione prevedeva, per gli insegnanti accoglienti, un incontro iniziale di presentazione del progetto e degli obiettivi del CARAP, senza però un'analisi approfondita del 'referenziale', cioè dello strumento descrittivo del CARAP contenente i suoi diversi obiettivi in termini di *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, né una formazione specifica in merito alla compilazione della griglia. Le risposte degli insegnanti, dunque, soprattutto per quanto riguarda la parte di compilazione libera, riflettono piuttosto le loro sensibilità osservative e il linguaggio da loro abitualmente adottato nelle pratiche valutative e di progettazione curricolare. Per questo motivo, ovvero per la maggiore capacità di cogliere da un punto di vista interno gli eventi del laboratorio che maggiormente hanno colpito gli insegnanti-osservatori, l'analisi che segue è dedicata in particolare ai commenti liberi, che sono stati complessivamente, nel periodo osservato, 130.

2.3. Le modalità di analisi

Sulla scorta del referenziale del CARAP, per l'analisi dei commenti ci siamo serviti di una loro prima attribuzione alle macroaree dei *saperi*, del *saper essere* e del *saper fare*, distinguendo cioè innanzitutto a quale di questi ambiti di competenze ogni commento facesse riferimento⁸. Per un'analisi più puntuale ci siamo poi serviti della distinzione

⁸ Tale tripartizione pare adeguata anche su un piano emico, essendo piuttosto ben attestata nella pratica didattica, e tanto più nell'ambito dell'educazione linguistica: oltre al CARAP, la partizione è adottata anche dal Q CER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la valutazione delle competenze linguistiche, 2020); mentre le Indicazioni Nazionali (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012) parlano, con un valore simile, di saperi/conoscenze (*sapere*), attitudini (*saper fare*) e atteggiamenti (*saper essere*).

proposta dal CARAP fra “predicati” e “oggetti” dei descrittori di competenze, ovvero rispettivamente i modi in cui si manifestano le competenze e gli specifici oggetti cui tale competenza si rivolge. A titolo di esempio, il commento:

1) osservano che l'italiano non ha alcuni suoni presenti invece in arabo

è stato analizzato separatamente per il *predicato*, che rimanda alla capacità di confrontare lingue diverse, un aspetto del saper fare (classificazione dei predicati di tipo ‘saper fare’, cfr. Figura 3) e per l'*oggetto*, che riguarda il livello fonetico (classificazione degli oggetti per livello di analisi della lingua, cfr. Figura 6) relativamente alla lingua di scolarizzazione – italiano – e alla lingua oggetto del laboratorio – arabo (classificazione degli oggetti per lingua coinvolta, cfr. Figura 5).

Descriviamo di seguito le griglie di analisi adoperate per i *predicati* (par. ,) e per i rispettivi *oggetti* (). Per delineare tali griglie ci siamo serviti di diversi modelli di riferimento, che menzioneremo nei relativi paragrafi.

2.3.1. I predicati del sapere e saper fare

Per la descrizione dei predicati del *sapere* e del *saper fare* abbiamo integrato la lista dei predicati proposti dal CARAP (Candelier *et al.* 2012:79-80), in verità abbastanza limitata, per stessa ammissione degli autori, con le tassonomie descritte da Anderson e Krathwohl (2001) e da Marzano e Kendall (2007), che presentano il vantaggio di offrire una definizione esplicita ed una esemplificazione dei comportamenti che descrivono e delle operazioni cognitive cui questi rimandano; si tratta, anche in questo caso, di riferimenti depositati nella tradizione educativa e valutativa del mondo scolastico italiano⁹.

Le griglie risultanti per l'analisi dei predicati di *sapere* e *saper fare*, che proponiamo rispettivamente in Figura 2 e Figura 3, non hanno pretesa di sistematicità sulla gamma di risorse cognitive che è possibile chiamare in causa in attività di riflessione linguistica, ma hanno piuttosto la funzione di organizzare i commenti emersi da parte degli insegnanti¹⁰. La definizione e descrizione dettagliata delle categorie individuate verrà esposta insieme al commento dei dati nel par. 3.2¹¹.

⁹ Ad esempio la molto usata tassonomia di obiettivi educativi, o obiettivi di apprendimento, di Bloom (1956), di cui quella di Anderson e Krathwohl (2001) è una versione rivista.

¹⁰ I verbi usati dagli insegnanti nei commenti hanno, come vedremo, diverso grado di astrazione: in parte riferiscono di comportamenti osservabili (es. ‘elencare’), che solo indirettamente alludono a operazioni cognitive soggiacenti; in parte fanno riferimento più direttamente ad operazioni cognitive (‘classificare’). Su questa differenza sono utili le considerazioni di Anderson e Krathwohl (2001) che, nel giustificare le scelte terminologiche e categoriali adottate nella propria tassonomia, chiariscono: «*In part to eliminate confusion, we have replaced “behavior” with the term “cognitive process”. This change reflects the fact that cognitive psychology and cognitive science have become the dominant perspectives in psychology and education. We can make better sense of the verbs in objectives by using the knowledge gained from cognitive research. To illustrate this point, consider the following set of verbs: list, write, state, classify, explain, and attribute. The first three verbs – list, write, and state – are staples of traditional behavioral objectives (e.g., “The students will be able to list three reasons for the rise of communism in Eastern Europe”). However, these verbs are vague in terms of their underlying cognitive processes. How, for example, did the students arrive at their lists? Did they remember a list provided by the teacher or encountered in a textbook? Or, did they analyze material contained in several books to develop their lists? In this case, a single verb – list – can be associated with two very different Taxonomy categories – Remember and Analyze. In contrast, the second set of three verbs – classify, explain, and attribute – have specific meanings within our framework*» (Anderson, Krathwohl 2001:14).

¹¹ Un'ulteriore serie di verbi usati nei commenti rimanda più strettamente ad abilità linguistico-comunicative (‘leggere’, ‘capire delle parole’, ‘tradurre’...), descrivibili nei termini delle canoniche denominazioni proposte per queste abilità nella letteratura glottodidattica, a partire dal QCER. Nello studio corrente non dedicheremo spazio a questo livello di analisi, dato il nostro interesse primario per le attività connesse alla riflessione sulla lingua.

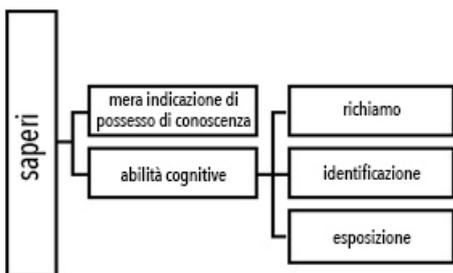


Figura 2. Griglia di analisi per i predicati dei saperi.



Figura 3. Griglia di analisi per i predicati dei saper fare.

2.3.2. I predicati del saper essere

Per l'analisi dei predicati del *saper essere* ci siamo serviti, accanto alle proposte del CARAP (cfr. pag. 87 e 101 del referenziale), di proposte di classificazione di stati emotivi¹² che costituiscono un riferimento ricorrente in quest'ambito di studi, quale quella di Shaver *et al.* (1987); anche in questo caso, la griglia proposta non ha pretesa di esaustività ma ha solo la funzione di organizzare i commenti raccolti.

Come si osserva (Figura 4), le categorie adottate per questa parte dell'analisi sono tutte caratterizzate da positività, ad eccezione di una (la *fatica* che si manifesta per alcune attività complesse); mentre è naturalmente possibile immaginare il manifestarsi di atteggiamenti negativi, lo sbilanciamento della griglia a favore del polo della positività è dovuto al fatto che i commenti analizzati hanno riferito pressoché esclusivamente atteggiamenti positivi.

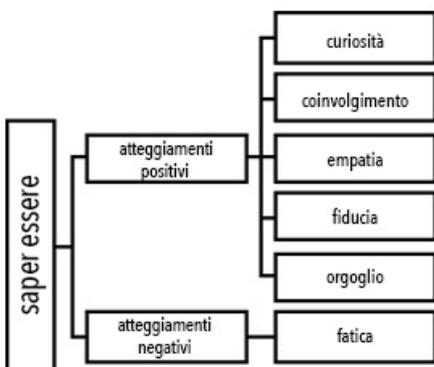


Figura 4. Griglia di analisi per i predicati dei saper essere.

Come si vedrà meglio nella fase di analisi, gli atteggiamenti manifestati emergono nei commenti in forme linguistiche diverse: attraverso predicati ('essere curioso', 'manifestare curiosità'), ma anche attraverso elementi di modificazione verbale ('sforzarsi di') o avverbiale ('con foga', 'senza difficoltà').

2.3.3. Gli oggetti

Per la descrizione degli *oggetti* cui si riferiscono i predicati dei *saperi* e dei *saper fare* abbiamo optato per una duplice categorizzazione, relativa da un lato a quali lingue spe-

¹² I descrittori relativi al saper essere nel CARAP fanno in effetti riferimento prevalentemente alla componente affettiva degli atteggiamenti (*attitudinal affect*, cfr. Schimmack, Crites 2005) manifestati dagli alunni.

cifiche o quali aspetti generali del linguaggio sono interessati dal commento (cfr. Figura 5), dall'altro ai livelli linguistici a cui si fa riferimento (cfr. Figura 6).

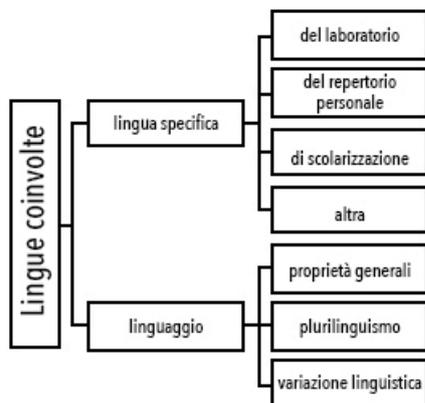


Figura 5. Griglia di analisi per gli oggetti: lingue e aspetti del linguaggio coinvolte.

La prima categorizzazione, relativa alle lingue interessate, sarà utile per verificare quale sia la percezione degli insegnanti in merito alle potenzialità di un approccio plurale, e non singolare, alle lingue: da questo punto di vista, commenti che hanno ad oggetto la lingua del laboratorio mettono meno in gioco la riflessione sulla *pluralità* dei sistemi innescata dall'*éveil aux langues* (la lingua del laboratorio è in questo senso una delle lingue 'singole' su cui si lavora) rispetto a commenti che riguardano altre lingue, siano esse lingue del repertorio personale dell'alunno, la lingua di scolarizzazione, o altre lingue (straniere o oggetto di altri laboratori).

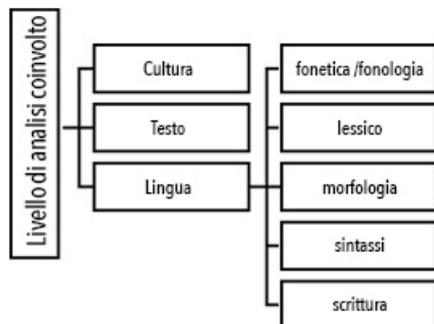


Figura 6. Griglia di analisi per gli oggetti: livello di analisi coinvolto.

La seconda categorizzazione è parsa importante alla luce delle osservazioni riportate da precedenti esperienze di *éveil aux langues*, che suggeriscono vi siano maggiori difficoltà nell'elaborare attività di sensibilizzazione ai livelli morfosintattici della lingua, più astratti e puramente linguistici, e meno facilmente raccordabili con riflessioni più latamente culturali che sono invece offerti, ad esempio, da attività legate al lessico o alla scrittura.

Per l'analisi degli oggetti del *saper essere* è stata infine considerata una tassonomia (cfr. Figura 7) che distingue gli atteggiamenti che si manifestano verso i *contenuti* del laboratorio (verso le attività proposte; verso le lingue presentate; verso aspetti del linguaggio, in particolare la variazione linguistica e il plurilinguismo), verso i *compagni* (come portatori di altre lingue/culture) e verso di *sé* (le proprie capacità, le proprie conoscenze o la propria identità linguistica).

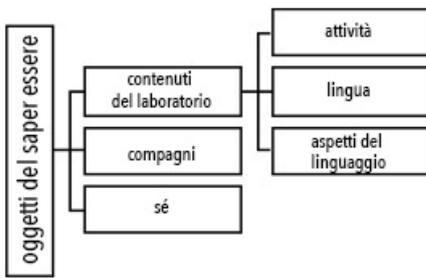


Figura 7. Griglia di analisi per gli oggetti del saper essere.

3. Risultati

3.1. I predicati

3.1.1. La distribuzione generale in macroaree

La distribuzione dei commenti nelle macroaree dei *saperi*, *saper fare* e *saper essere* è riportata in Tabella 1.

Sapere	Saper fare	Saper essere
38	54	49

Tabella 1. Distribuzione dei commenti per macroaree.

Tutte tre le macroaree sono ben rappresentate. Molto frequentemente i commenti fanno riferimento a più macroaree contemporaneamente, come si può osservare nell'esempio (2), che rimanda ad un tempo ad abilità linguistico-comunicative legate al saper fare ('decifrare' frasi scritte in una lingua e con un sistema di scrittura diversi dal proprio), ad operazioni cognitive legate ai saperi ('ricordare' delle corrispondenze suono-segno in una lingua specifica), mentre in relazione al saper essere è rilevato l'atteggiamento di fiducia ('con sicurezza') con cui l'attività viene svolta:

- 2) Meriam mostra una spiccata capacità di ricordare le corrispondenze grafofonetiche fra cinese e italiano, e decifra con sicurezza frasi redatte in cinese

Un'analisi più dettagliata e analitica dei predicati adoperati nei commenti verrà svolta ai par. 3.1.3 e 3.1.4 per *saperi* e *saper fare* e al par. 3.2 per *saper essere*. Dedichiamo il prossimo paragrafo a una premessa relativa ai verbi usati per indicare possesso di conoscenze e abilità.

3.1.2. Un'osservazione preliminare sui verbi di conoscenza e abilità: sapere, conoscere, essere in grado, esser capace, essere consapevole

Un certo numero di verbi inseriti nei commenti (cfr. Tabella 2), oltre a descrivere il comportamento osservato (es. 'ripetere'), sottolinea esplicitamente il possesso di una conoscenza (es. 'conoscere') o una abilità relativa ad un comportamento ('saper ripetere').

Possesso di abilità	18	sapere (6), essere in grado (6), avere capacità (6)
Possesso di conoscenze	7	sapere (1), conoscere (1), essere consapevole (4), possedere conoscenza (1)
Conseguimento di conoscenze	5	riuscire (1), essere curioso di sapere (1), essere motivato alla conoscenza (1), pervenire a conoscenza (1), fortificare la conoscenza (1)

Tabella 2. Verbi per predicati di conoscenza e abilità.

Gli insegnanti adoperano una varietà di verbi per designare diversi tipi di conoscenza, in particolare distinguendo il possesso di conoscenze dichiarative (legate ai *saperi*) e abilità procedurali (legate ai *saper fare*). I dati mostrano inoltre che gli insegnanti si mostrano più spesso interessati a riferire il possesso di abilità (18x) che non il possesso di conoscenze (7x). Questo si rispecchia anche nell'uso del verbo *sapere*, che compare nelle sue due accezioni, di verbo pieno (*sapere che* + F/C.OGG), designante conoscenze dichiarative, e di verbo modale (*sapere*+INF), equivalente a 'avere la capacità di', relativo ad abilità procedurali. Questo secondo uso è largamente maggioritario:

3) *Sanno riprodurre* suoni, parole e frasi non familiari

4) *Sanno riconoscere* il significato delle parole espresse in dialetto dalla conduttrice

Con questo valore sono usate anche le perifrasi *essere in grado*, *essere capace*, *mostrare/avere capacità di* + INF:

5) I bambini arabofoni *sono in grado di* leggere semplici parole scritte in lingua araba

6) I bambini attraverso la curiosità e l'interesse per altre lingue *sono in grado di* sviluppare capacità relazionali, affrontando meglio le proprie interazioni con gli altri

e *avere capacità*, intesa come potenzialità, ovvero attitudine, predisposizione:

7) Irina, Celine, Dusy, Jerome, Sonia e Khadija *hanno capacità* di ascolto e riflessione

8) Meriam *mostra una spiccata capacità* di ricordare le corrispondenze grafofonetiche fra cinese e italiano

In un solo caso i verbi *sapere* e *conoscere* sono usati in riferimento a competenze dichiarative:

9) Tutti i bambini *sanno che* esistono diversi sistemi di scrittura e che hanno diverse modalità di funzionamento

10) Daniele *conosce* la filastrocca e prova a non intervenire per lasciare spazio ai compagni

Compaiono più spesso con questo valore *essere consapevole di/che* e *avere conoscenza*, in riferimento al possesso di conoscenze:

11) Qualche bambino arabofono già è *consapevole del fatto che* nell'alfabeto arabo non si usa la maiuscola

o di meta-conoscenze, cioè alla consapevolezza di una propria condizione:

12) *Sono consapevoli*, Alex lo dice, della difficoltà di ripetizione di qualche parola rispetto alle altre e le individua

I commenti fanno riferimento in larga maggioranza a conoscenze o capacità pregresse possedute dai bambini, che si manifestano nel corso del laboratorio; in una minoranza di casi (5x), riguardano invece conoscenze e capacità raggiunte grazie al laboratorio; in tal caso sono adoperate le perifrasi *essere motivato alla conoscenza, pervenire a/fortificare la conoscenza o essere curioso di sapere*:

13) I bambini sono *pervenuti alla conoscenza* di modi di vivere del Camerun

14) Quasi tutti gli alunni sono [...] motivati alla *conoscenza* di nuove lingue

Per il raggiungimento di un obiettivo più specifico e locale compare, una sola volta, il verbo *riuscire*:

15) Amas e Oumaima *riescono a* tradurre alcune parole

Questo primo dato è in parziale controtendenza con i commenti riportati da studi precedenti sulle attività di *éveil aux langues*, che mostravano, da parte degli insegnanti, un certo scetticismo sulle potenzialità dell'approccio per sollecitare le abilità procedurali (i *saper fare*): nel nostro caso, gli insegnanti mostrano un prevalente interesse proprio verso questo tipo di sollecitazioni.

3.1.3. Le abilità cognitive intorno ai saperi: ricordare e riconoscere

Nella macroarea dei saperi, i commenti che rimandano al mero possesso di una conoscenza sono una minoranza. Molto più spesso il riferimento alle conoscenze possedute è incorporato in predicati che descrivono la gestione cognitiva di tali conoscenze: la capacità di richiamarle alla memoria, di riferire in merito, di usarle per svolgere attività richieste dalla lezione.

Il richiamo dalla memoria (*recalling*, nei termini di Anderson e Krathwohl 2001)¹³ di conoscenze acquisite negli incontri laboratoriali è solitamente reso con il verbo *ricordare*:

16) Meriam mostra una spiccata capacità di *ricordare* le corrispondenze grafofonetiche fra cinese e italiano

Il riferimento a conoscenze pregresse, connesse al proprio repertorio linguistico, è fatto invece attraverso il comportamento che manifesta tale ricordo, ad esempio con i verbi *dire, esprimersi*:

17) Yassine *ha detto* “nonna” in tunisino, Ismaele in marocchino, e Zineb *ha pronunciato* la stessa parola in modo diverso

18) Scoprono che l'arabo si manifesta in diverse varianti a seconda della posizione geografica (es. parole NOVEMBRE, parola NONNA). *Si esprimono* YASIN (AZUZA), ISMAELE (MWIMA), ZINEB (MWI). Almeno 4 modi solo in Tunisia Marocco, 6 modi *sono emersi* durante la discussione

¹³ Recalling: «retrieving relevant knowledge from long-term memory» Cfr. Anderson e Krathwohl (2001:67).

Una seconda abilità descritta riguarda la capacità di identificare uno stimolo linguistico come congruente con una conoscenza posseduta (*recognizing* o *identifying*, nei termini di Anderson e Krathwohl 2001)¹⁴. A questa operazione fa prevalentemente riferimento il verbo *riconoscere*, ma anche altre espressioni:

- 19) Oumaima (Marocco) ha *ricosciuto* il nome di alcuni oggetti raffigurati
- 20) *Stabiliscono* (Domo e Manuel provenienza rumena) *somiglianza* delle parole della filastrocca con le parole della propria lingua

In qualche caso, infine, il richiamo delle conoscenze possedute è descritto in associazione alla capacità di esporre i contenuti in modo organizzato; le conoscenze cioè si manifestano in piccoli interventi espositivi:

- 21) Meriam *sa indicare* la genesi storica dei diversi tipi di scrittura
- 22) Omar *spiega* la necessità di aggiungere dei segni alle parole

Richiamo	Richiamo di conoscenze disponibili in memoria	ricordare
	Esplicitazione verbale dell'elemento di conoscenza richiamato	dire, esprimersi emergere
Identificazione	Riconduzione di elementi presentati a conoscenze possedute	riconoscere, individuare, stabilire una somiglianza / un parallelo, attribuire un significato
Esposizione	Organizzazione di conoscenze possedute in un discorso articolato	indicare, spiegare

Tabella 3. Verbi per predicati di richiamo di conoscenze.

La varietà di verbi adoperati per descrivere diverse operazioni cognitive legate ai saperi mostra ulteriormente da parte degli insegnanti una spiccata sensibilità ai diversi comportamenti che negli alunni manifestano il possesso di una conoscenza, nonché un'attenzione a distinguere i diversi modi con cui una conoscenza può essere usata all'interno di una attività didattica.

3.1.4. *I saper fare: notare, confrontare, inferire, generalizzare*

I commenti degli insegnanti identificano diverse operazioni cognitive mobilitate dalle attività laboratoriali, tipiche di un procedimento di osservazione induttiva. Sono descritte attività di *noticing*, ovvero, seguendo la definizione proposta da Schmidt (1990), episodi di consapevolezza focalizzata (*focal awareness*), in cui si rileva l'esistenza di un fenomeno. Le seguenti osservazioni scaturiscono ad esempio da un esercizio di scrittura in arabo:

- 23) Yassine ha notato "il puntino" [un diacritico usato per indicare le vocali, n.d.a.]
- 24) Sarah e David osservano che l'arabo si scrive da destra a sinistra

Altri commenti si riferiscono a un passo successivo del percorso di osservazione induttiva, riconducibile alla comparazione fra fenomeni per metterne in evidenza somiglianze e differenze (*comparing*, cfr. Anderson, Krathwohl 2001, o *matching*, secondo

¹⁴ Recognizing: «*matching of a given prompt or stimulus with information in permanent memory*» Cfr. Anderson e Krathwohl (2001:67).

Marzano, Kendall 2007)¹⁵. L'osservazione delle somiglianze può andare da un livello di comparazione fra singole forme:

25) Sara ha sottolineato un parallelo tra il nome dei mesi [ottobre] in arabo e in inglese (lei è nigeriana)

a un livello di maggior astrazione, che chiama in causa categorie più astratte e strutture più generali:

26) Giulia dice che in Medumba non è come in italiano: la parola ha due forme distinte per il singolare e il plurale

27) Kelvin ha osservato che “albero di olive” in italiano è diverso dall’arabo che usa una sola parola per esprimere lo stesso concetto

Rimandano a un procedimento inferenziale (*inferring*)¹⁶ i commenti che riferiscono di come una nuova conoscenza particolare venga costruita a partire dall’osservazione dei dati:

28) Erika (Cina) ha capito che olio si dice “zid”

29) Trovano il plurale della parola ‘soldato’ in Persiano (Daniele) partendo dal singolare

Un’ultima operazione cognitiva che viene riconosciuta nei commenti è quella della generalizzazione (*generalizing*)¹⁷, in cui a conclusione di una serie di osservazioni si arriva alla formulazione di una proprietà generale o al possesso di una procedura connessa alla proprietà ricostruita:

30) Giulia dice: “Le parole in italiano sono più lunghe”

31) Riescono a formulare il maschile e il diminutivo di un termine femminile presentato, comprendendo l’automatismo che origina la regola

Come si può osservare in Tabella 4, i verbi usati per descrivere i diversi passaggi di ragionamento qui descritti, sostanzialmente riconducibili alle diverse tappe di un percorso induttivo, sono in parte sovrapponibili: i verbi *riconoscere* e *osservare* in particolare sembrano essere polifunzionali in questo senso; i predicati complessivi adoperati consentono tuttavia di distinguere, nei diversi casi, la specifica operazione cognitiva cui si fa riferimento.

Noticing	rilevamento esplicito di un fenomeno	notare, riconoscere, osservare
Comparazione	riconoscimento di somiglianze e differenze fra fenomeni proposti, o fra un fenomeno proposto e altri noti	osservare, riconoscere, paragonare
Inferenza	ricostruzione di una proprietà particolare relativa a / a partire da un fenomeno proposto	capire, individuare, riconoscere
Generalizzazione	ricostruzione di una regolarità a partire dai fenomeni proposti	riconoscere, osservare, scoprire, formulare

Tabella 4. Verbi per predicati relativi a operazioni di ragionamento induttivo.

¹⁵ Nelle definizioni degli autori: *comparing* = «detecting correspondences between two ideas, objects, and the like» Anderson e Krathwohl (2001:67); *matching* = «the identification of similarities and differences between knowledge components» Marzano, Kendall (2007:45).

¹⁶ *Inferring* = «drawing a logical conclusion from presented information» (Anderson, Krathwohl 2001:67).

¹⁷ *Generalizing* = «Abstracting a general theme or major point(s)» (Anderson, Krathwohl 2001:67); «constructing generalizations from information that is already known or observed» (Marzano, Kendall 2007:87).

Complessivamente, gli insegnanti mostrano di riconoscere nel comportamento degli alunni le diverse tappe di percorsi di ragionamento di tipo prevalentemente induttivo, dall'osservazione dei dati alla generalizzazione in una regola.

3.2. Gli atteggiamenti: i saper essere

L'espressione degli atteggiamenti manifestati dagli alunni si esprime nei commenti in varie modalità, in parte con una predicazione aggettivale (*essere attento, sensibile, curioso...*) o con un nome astratto (*manifestare attenzione, sensibilità, curiosità...*) seguiti da un elemento dipendente che designa l'oggetto verso cui l'atteggiamento si manifesta:

32) Marvelous è *curioso di* sapere quale lingua parlino in Campania

33) Quasi tutti gli alunni *sono attenti nell'*ascolto e partecipi

Più spesso però un atteggiamento traspare nei commenti attraverso modificatori avverbiali o di altro genere; nei casi seguenti, un elevato coinvolgimento emotivo rispetto alle attività proposte è espresso dai modificatori *con gran foga, con entusiasmo*, nonché dal riferimento alla coralità della partecipazione (*tutti, tutta la classe*):

34) Tutti esplicitano *con gran foga* la propria lingua del cuore

35) Tutta la classe ha riprodotto *con entusiasmo* 2 parole composte LAMPADA e TRAM

Come mostrato in Tabella 5, il *coinvolgimento*, la partecipazione emotiva, è l'atteggiamento più frequentemente evocato insieme alla *curiosità*, con cui abbiamo distinto una forma di coinvolgimento più orientata alla sfera intellettuale (cfr. es. . Si tratta di due atteggiamenti rivolti prevalentemente alle lingue. Altri atteggiamenti evocati sono l'*apertura*, ovvero la positiva accoglienza verso gli altri e la volontà di cooperazione:

36) Gli alunni di lingua araba *si mostrano collaborativi* ed entusiasti di fare gli "assistenti"

37) I bambini *sono consapevoli che* confrontandosi con altre lingue e culture possono costruire un mondo di esperienze nuove fra le persone

Fra gli atteggiamenti nei confronti del sé, un rafforzamento della *fiducia* nelle proprie capacità è talvolta suggerita dalla valutazione degli insegnanti sull'agio con cui i compiti vengono affrontati:

38) Ripetono *senza difficoltà* le parole ascoltate, anche se in una lingua completamente sconosciuta

Occasionalmente viene segnalato un atteggiamento contrario, ovvero di stanchezza o fatica:

39) Qualcuno, nel riprodurre i segni grafici mostrati alla lavagna, *si lamenta della difficoltà*

Atteggiamenti positivi					Atteggiamenti negativi
Curiosità	Coinvolgimento	Apertura	Fiducia	Orgoglio	Fatica
17	33	6	9	4	4

Tabella 5. I saper essere evocati nei commenti.

Un rimando ad aspetti emotivi esprimono rapidi richiami, come nel seguente esempio, all'impegno degli alunni nel giungere al risultato (*si sforzano*), che pare suggerire un alto coinvolgimento (così come, nuovamente, il richiamo alla coralità di intenti: *tutti insieme*):

40) Tutti insieme si sforzano di leggere le lettere in arabo con Ines e le parole dell'abecedario

o nel seguente, in cui il comportamento dell'alunno viene interpretato alla luce di un atteggiamento di empatia e apertura (*per lasciare spazio ai compagni*):

41) Daniele conosce la filastrocca e prova a non intervenire per lasciare spazio ai compagni

Il coinvolgimento emotivo degli alunni è, più che esplicitato, suggerito anche nel seguente esempio dalla precisazione che la "rivelazione" di una delle lingue del proprio repertorio ai compagni avviene *per la prima volta*:

42) Linda per la prima volta esplicita la "provenienza" guatemalteca della madre e la sua comprensione dello spagnolo

Questo rimando ad un comportamento divergente rispetto a quanto rilevato in altri momenti della vita scolastica torna anche in altri commenti, in cui vengono tratteggiati brevi ritratti di singoli alunni:

43) Marvelous, molto in difficoltà nel lavoro scolastico, è sorprendentemente attento alle parole, al loro significato, e alla struttura che sa tradurre in italiano

44) Moses è un alunno che solitamente soffre di pregiudizi, ha bassa autostima e la manifesta con il suo comportamento un po' discriminatorio. In questo contesto l'ho visto interessato, serio, predisposto a una certa apertura multiculturale.

45) Gioia è una bambina timida e introversa, ha molta difficoltà ad esprimersi nella lingua italiana cosa che la porta a relazionarsi poco con i compagni e con le insegnanti. Durante l'attività didattica proposta, invece, ha mostrato interesse e curiosità e ha partecipato fornendo contributi personali.

Il dato più appariscente che emerge nell'analisi dei commenti sugli atteggiamenti è che vengono rilevati quasi esclusivamente atteggiamenti positivi.

3.3. Gli oggetti

3.3.1. Lingue e linguaggio

La Tabella 6 descrive la distribuzione dei commenti sulle diverse lingue o aspetti del linguaggio.

Lingua					Linguaggio	
del laboratorio	del laboratorio + del rep. personale	del repertorio personale	di scolarizzazione	altre	Fenomeni generali	Plurilinguismo e variazione
70	20	15	10	1	12	23

Tabella 6. Le lingue oggetto dei commenti.

Come si osserva, i commenti legati alla lingua oggetto del laboratorio sono dominanti (70x), ma vengono rilevati frequentemente anche episodi relativi alle lingue del repertorio d'origine dell'alunno, siano esse o meno l'oggetto del laboratorio. Occorre

sottolineare che, fra i commenti relativi alle lingue di origine, pochi rimarcano, come l'esempio seguente, occasioni spontanee di chiamata in causa delle proprie lingue quando il laboratorio non vi è dedicato:

46) Sara ha sottolineato un parallelo tra il nome dei mesi [ottobre] in arabo e in inglese (lei è nigeriana)

Più frequentemente, se non sono oggetto del laboratorio, le lingue di origine degli alunni sono evocate in considerazioni più generali sulle attitudini degli alunni plurilingui:

47) Colgono somiglianze-differenze tra la lingua presentata e la lingua e/o le lingue da loro conosciute/parlate

I non molti commenti che chiamano in causa l'italiano, invece, sono dedicati proprio a episodi puntuali di comparazione interlinguistica operati dagli alunni:

48) Emanuele osserva che il nostro alfabeto è costituito da lettere, mentre in cinese le parole vengono espresse per intero con un "disegno"

49) Giulia dice che in Medumba non è come in italiano: la parola ha due forme distinte per il singolare e il plurale

50) Kelvin ha osservato che "albero di olive" in italiano è diverso dall'arabo che usa una sola parola per esprimere lo stesso concetto

Un numero non secondario di commenti, infine, si interessa ad osservazioni legate alla varietà linguistica e a proprietà generali del linguaggio, spesso emergenti da attività di comparazione:

51) [...] stanno iniziando a capire che le varie lingue hanno un proprio sistema fonetico e hanno diverse sonorità

52) [...] si mostrano curiosi nel notare che una stessa parola può cambiare di genere da una lingua all'altra

53) [...] appaiono interessati nel notare che il sistema della propria lingua è soltanto uno tra i sistemi possibili e che ogni lingua ha il suo modo di organizzare la realtà

54) Grazie all'attività proposta gli alunni hanno appreso che difficilmente la traduzione da una lingua all'altra può essere fatta da termine a termine

Questi commenti, spesso posti a conclusione della scheda di rilevazione, hanno il carattere di riflessioni generali sulle finalità del laboratorio e mostrano chiari tratti di consapevolezza delle sue finalità in termini di educazione linguistica plurale.

3.3.2. I livelli della lingua

La Tabella 7 illustra i dati quantitativi sulla distribuzione dei commenti rispetto al livello linguistico.

Cultura	Testo	Lingua					Non definito
		Sistema di scrittura	Lessico	Fonetica	Morfologia	Sintassi	
15	8	25	36	20	11	1	30

Tabella 7. I livelli linguistici oggetto dei commenti.

Rispetto alle premesse dello studio, è interessante osservare che gli aspetti *culturali* connessi alle attività laboratoriali vengono menzionati occasionalmente (15x):

55) I bambini riconoscono le immagini proiettate alla LIM (Grande Muraglia, Capodanno cinese) attribuendole alla Cina

La grande maggioranza dei commenti riguarda saperi, saper fare e saper essere intorno ad oggetti linguistici. La distribuzione per livello di lingua riflette in parte la diversa attenzione che nei laboratori è stata data ai diversi livelli: così è per la quasi totale assenza di commenti relativi alla sintassi, che è stata parziale oggetto di un solo laboratorio. Più interessante è osservare che i commenti sono raramente (8x) incentrati sullo spunto testuale presentato a inizio laboratorio, mentre sono incentrati maggiormente sui momenti di analisi del sistema linguistico. Forniamo di seguito degli esempi relativi al laboratorio dedicato al dialetto di Calitri. Il laboratorio si apre con il testo di una filastrocca che gli alunni sono poi invitati a riascoltare e riprodurre, per favorire processi di intercomprensione con l'italiano. Già in questa prima parte di attività, i commenti non si limitano a descrivere le attività condotte sul testo, ma mostrano di coglierne gli effetti di sollecitazione più ampi sui diversi livelli linguistici (fonetico-ritmico, lessicale, sintattico):

56) La filastrocca viene ripetuta molte volte e molti fanno emergere non solo il significato ma anche la struttura della filastrocca

57) Riconoscono la musicalità della lingua. Riconoscono il ritmo

in altri casi se ne mette in evidenza il rilievo in termini di confronto interlinguistico:

58) Stabiliscono (Domo e Manuel provenienza rumena) somiglianza delle parole della filastrocca con le parole della propria lingua

o più latamente, la sollecitazione di curiosità verso la varietà del linguaggio e il plurilinguismo, nonché verso le identità plurali degli alunni:

59) Marvelous è curioso di sapere quale lingua parlino in Campania

60) Linda per la prima volta esplicita la “provenienza” guatemalteca della madre e la sua comprensione dello spagnolo

Il lavoro sul testo, dunque, non è mai colto come un obiettivo in sé, ma nelle sue più ampie finalità sul piano della riflessione metalinguistica e metacognitiva, oltre che più latamente educative sul piano del *saper essere*.

4. Conclusioni

L'analisi delle osservazioni tracciate dagli insegnanti fa emergere un quadro molto sensibile alle potenzialità didattiche e più latamente educative di attività di riflessione linguistica plurilingue.

L'analisi dei *predicati* ha evidenziato uno spiccato interesse verso le abilità cognitive messe in gioco dai laboratori, più che verso i contenuti di conoscenza trasmessi, nonché una sensibilità verso i comportamenti rivelatori di abilità cognitive e una articolata capacità di individuare i diversi momenti dei processi di ragionamento messi in gioco. È interessante notare come le osservazioni sappiano cogliere non solo i comportamenti

dichiarativi degli alunni, ma anche indizi di tipo non verbale, legati al comportamento complessivo in termini di saper fare. In generale, gli insegnanti mostrano, con accurate descrizioni e talvolta brevi ritratti degli alunni, di cogliere la rilevanza dei comportamenti evidenziati, sia in termini di sollecitazione delle risorse cognitive sia nei cambiamenti di atteggiamento innescati dai laboratori rispetto a quanto normalmente manifestato in aula.

L'analisi degli *oggetti* ha consentito di mettere in evidenza ulteriori aspetti promettenti. In primo luogo, sono emersi negli insegnanti un interesse e una capacità di analisi non limitati alle attività di valorizzazione degli aspetti interculturali o ad ambiti limitati della riflessione interlinguistica, quali parevano emergere in sperimentazioni di *éveil aux langues* condotte in altri contesti. L'interesse per il "lavoro sulla lingua" si è manifestato al contrario a più livelli: i commenti infatti, molto più che all'attivazione di risorse cognitive a scopi 'locali' e occasionali, legati al lavoro sul singolo materiale testuale presentato, si sono interessati ad attività e operazioni che, a partire da quello spunto, riguardavano la lingua come sistema (cfr. 3.3.1). Benché ogni laboratorio iniziasse da uno spunto testuale specifico, per addentrarsi poi nell'osservazione di fenomeni linguistici sollecitati dal testo stesso, i commenti degli insegnanti sembrano cioè essersi interessati maggiormente a questo secondo momento delle attività, cogliendo evidentemente, anche in questo caso, le finalità di riflessione linguistica offerte dai laboratori.

Fra le lingue oggetto di commento (cfr. 3.3.1), le osservazioni relative alla lingua di volta in volta presentata nei laboratori costituiscono l'ampia maggioranza. Se da un lato questo è l'inevitabile effetto del maggior tempo che nelle attività è dedicato a queste singole lingue, ci si può interrogare se questa attenzione possa anche essere indice di un parziale fallimento nel trasmettere e comprendere le finalità "plurali" dei laboratori. In un'ottica di *éveil aux langues*, infatti la lingua oggetto di osservazione non è lo scopo dell'attività, ma uno spunto per sollecitare riflessioni plurali. Da questo punto di vista, anche il frequente riferimento dei commenti alle lingue del repertorio personale degli alunni può segnalare una attenzione degli insegnanti alla valorizzazione delle risorse e delle identità individuali, attenzione che è familiare al mondo educativo, e che può però accompagnarsi a un mancato riconoscimento del valore di tali risorse per un percorso di sviluppo delle competenze metalinguistiche. Un indizio ulteriore di questo orientamento potrebbe cogliersi nel fatto che, a differenza di quanto accade per le conoscenze relative alle lingue acquisite a scuola (incluse le lingue dei laboratori), le conoscenze relative alle proprie lingue di origine non sono tanto evocate in riferimento ai *saperi*, parte di un repertorio di competenze "sommese" che possono utilmente contribuire al crescere della competenza metalinguistica, ma piuttosto in riferimento ai *saper essere*, ovvero come parte di una valorizzazione degli alunni plurilingui e della loro identità.

Di più sicura interpretazione ci paiono i commenti legati alla lingua di scolarizzazione (cfr. ancora 3.3.1). La maggior analiticità delle osservazioni relative alla lingua italiana riflette probabilmente la più frequente propensione, da parte dei bambini, a ragionare esplicitamente sulla lingua di scolarizzazione, già normalmente oggetto di osservazione metalinguistica a scuola; d'altronde, la maggior abitudine a riflettere sull'italiano, dovuta agli obiettivi specifici di apprendimento a questa legati all'interno del curriculum, ha probabilmente catalizzato l'attenzione degli insegnanti, che hanno ritenuto più rilevante questo tipo di interventi per la valutazione curricolare degli

alunni, rispetto agli interventi legati alle lingue di casa. Gli insegnanti, in altre parole, si mostrano sensibili al fatto che gli alunni sfruttino le risorse legate alle lingue di casa, ma questo non si traduce necessariamente in un'attenzione puntuale ai precisi effetti cognitivi e di conoscenza di questo *background*; rispetto all'italiano, questa attenzione pare maggiormente focalizzata e indizio di una attenzione alle potenzialità dei laboratori nel sollecitare la riflessione metalinguistica.

Pur con qualche cautela legata a singoli aspetti, vi sono dunque indizi rilevanti che gli insegnanti abbiano complessivamente colto le opportunità di laboratori di *éveil aux langues* per la riflessione metalinguistica nel suo complesso, che si estende dalle lingue presentate nel laboratorio alle altre lingue del curriculum, nonché a proprietà generali del linguaggio, con particolare riferimento alla varietà linguistica e al plurilinguismo. Vanno in questa direzione le parole evocate in alcuni commenti in merito alla *differenza* fra le lingue, alle *specificità* delle diverse lingue, e alle conseguenze che tali specificità portano con sé in termini di descrizione metalinguistica, di *traducibilità*, e di impossibilità di una trasposizione banale di proprietà da una lingua ad un'altra.

In conclusione, lo studio condotto pare evidenziare negli insegnanti osservati non soltanto quell'atteggiamento di apertura già più volte rilevato, ma anche un bagaglio di competenze e sensibilità sul piano educativo più che adeguato per cogliere le opportunità cognitive di forme di educazione linguistica plurale. Ciò che pare emergere in modo promettente dall'osservazione del *feedback* degli insegnanti è che questi individuino con molta precisione e sensibilità le potenzialità della sperimentazione proprio in termini di mobilitazione di risorse di *saperi* pregressi, di *saper fare* induttivo e di *saper essere* positivo nei confronti della diversità linguistica. Ciò che pare mancare, da questo punto di vista, è dunque piuttosto un adeguato possesso di competenze (meta) linguistiche e risorse didattiche che mettano in condizione gli insegnanti di progettare e immaginare percorsi educativi di questo tipo. Più precisamente, le difficoltà percepite e così spesso manifestate dagli insegnanti nei confronti delle potenzialità di un approccio plurilingue all'educazione linguistica possono essere secondo noi messe in relazione con due caratteristiche ricorrenti nella tradizione linguistico-educativa della nostra scuola: da un lato, l'abitudine – per dirlo nei termini del *CARAP* – ad una riflessione linguistica *singolare* anche all'interno di un curriculum multilingue, ovvero l'abitudine a trattare ogni lingua come oggetto di insegnamento a sé¹⁸; d'altro lato, la tendenza a proporre una riflessione linguistica di tipo sistematico e deduttivo, che richiede cioè non di osservare le lingue per scoprirne le regolarità, ma di enunciare delle proprietà ed esercitarsi a riconoscerle (Andorno 2020; Lo Duca 2018b). Un approccio monolingue e deduttivo alla riflessione linguistica mal si concilia con proposte di educazione plurilingue, che devono necessariamente rinunciare all'obiettivo di una educazione linguistica di tipo sistematico ed esaustivo per aprirsi, sul piano didattico, a proposte di taglio maggiormente laboratoriale, esplorativo ed induttivo, e sul piano delle competenze metalinguistiche a modelli e categorie descrittive maggiormente in grado di (ac) cogliere la diversità delle lingue. In questa direzione è auspicabile che possa muoversi in futuro la formazione insegnanti. Proposte in tal senso sono in corso, anche a partire dagli esiti della sperimentazione proposta.

¹⁸ Da cui discende anche la difficoltà di immaginare una programmazione "orizzontale", o di insegnamento integrato delle lingue, cfr. ancora Cognigni (2020).

Bibliografia

- Anderson L.W., Krathwohl D.R., 2001, *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.
- Andorno C., 2020, "Divulgazione e dintorni: i manuali, gli insegnanti e gli alunni di fronte al 'mestiere del linguista'", in Grandi N., Masini F. (a cura di), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica*, Società di Linguistica Italiana, Milano, pp. 33-56.
- Andorno C., Sordella S., 2018, "Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'Éveil aux langues", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, Tecnologia, Disabilità, Insegnamento*, AItLA, Milano, pp. 211-233.
- Bloom B.S., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives, The Cognitive Domain*, David McKay, New York.
- Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), 2018, *Attorno al soggetto*, AItLA, Milano.
- Candelier M., 2004, *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, European Centre for Modern Languages, Centre Européen pour les langues vivantes.
- Candelier M. et al., 2012, *Il CARAP, un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*, Italiano LinguaDue, 4.
- Carbonara V., Scibetta A. (a cura di), 2021, *Unu, dy, san! Proposte operative per la didattica plurilingue nella Scuola del Primo ciclo*, La Linea, Bologna.
- Cognigni E., 2020, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- Colombo A., 2012, "Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua" (parte I), *Grammatica e didattica*, 4, 1-20.
- Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, 2020 (trad. it. di M. Barsi e E. Lugarini).
- Fiorentino G., 2009, *Perché la grammatica. La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. et al., 2009, *La grammatica a scuola: prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze*, in Fiorentino G. (a cura di), pp. 109-124.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Lo Duca M.G., 2018, *Viaggio nella grammatica*, Carocci, Roma.
- Mariani L., 2010, "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico", *Italiano LinguaDue*, 18.
- Marzano R.J., Kendall J.S., 2007, *The New Taxonomy of Educational Objectives*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Paschetto W., Corrà L. (a cura di), 2012, *Grammatica a scuola*, Angeli, Milano.
- Schimmack U., Crites S.L., 2005, "The structure of affect", in Albarracín D. et al. (a cura di), *The Handbook of Attitudes*, Erlbaum, London, pp. 397-436.
- Schmidt R., 1990, "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Shaver P. et al., 1987, "Emotion Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.
- Sordella S., 2015, "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", *Italiano LinguaDue*, 7, 60-110.
- Sordella S., Andorno C., 2017, "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria", *Italiano LinguaDue* 9, 162-228.

Teachers' beliefs about Cross-linguistic mediation tasks: an empirical study within the Framework of the METLA project

Franziska Gerwers, Universität Hamburg

Phyllisienne Gauci, University of Malta

Silvia Melo-Pfeifer, Universität Hamburg

Maria Stathopoulou, Hellenic Open University

1. Introduction

Cross-linguistic mediation, a term which appeared in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) in 2001, knows a new momentum after the recent publication of the CEFR Companion Volume with new descriptors about mediation in 2020. And yet more than 20 years after the introduction of language mediation, little is still known about how teachers and students view mediation in the classroom, how mediation tasks can be developed, and the role of mediation in foreign language learning and performance. With regards to teachers' beliefs about cross-linguistic mediation, the few available studies seem to indicate that, even if teachers acknowledge its relevance and value in principle, they still find it hard to design, use and/or evaluate mediation tasks in the classroom. This is mostly owed to a pervasive monolingual mindset framing the foreign language classroom, and a persistent concern with correction and accuracy (Gerwers 2020; Melo-Pfeifer & Helmchen 2022).

The METLA (Mediation in Teaching, Learning and Assessment) project was inspired by the existing need to assist practitioners in their teaching and assessment of cross-linguistic mediation. *Grosso modo*, we can understand cross-linguistic mediation as a social activity which facilitates interaction between people who are having difficulty in understanding one another because they do not speak the same language. Currently carried out within the framework of the new program of the European Centre for Modern Languages (ECML 2020-2023), the project focuses on the notion of cross-linguistic mediation within the field of foreign language teaching.¹ The METLA project presents *empirically developed material* which reflects the views and approaches of experts in the field of foreign language didactics and echoes the practices of foreign language teachers, ultimately the main users of the METLA tasks.

¹ For further information see project webpage: www.ecml.at/mediation

In this paper, we present the results of our study, where we focus on teachers' beliefs about METLA cross-linguistic mediation tasks. Teachers of foreign languages from around Europe were called to pilot a specific number of such tasks in their classroom context and to evaluate their effectiveness. An online questionnaire was produced in order for the teachers to provide feedback on the tasks in terms of content, effectiveness and layout. The study is of relevance to language teacher education especially within the framework of pluralistic approaches to teaching and learning, and to language policy implementation, by providing us with indicators about teachers' willingness to integrate cross-linguistic mediation activities in their practices.

2. The notion of mediation

2.1. Definitions

The notion of “mediation” has gained prominence in the field of foreign language education since the publication of the CEFR by the Council of Europe in 2001. As stated in this influential document:

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies (CEFR 2001 Section 2.1.3: 14).

The term “mediation” was first established in translation and in “intercultural mediation” and later expanded to the field of language didactics as the ability to reduce the gap in the communication between people not sharing the same linguistic resources or not sharing them equally. In 2020, the *CEFR Companion Volume* expanded the notion of mediation to encompass “mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation” (Council of Europe 2020:36).

As further explained in the Companion Volume:

in mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation) (Council of Europe 2020:90).

Mediation may thus occur intralinguistically or cross-linguistically. *Intralinguistic mediation* refers to the ability to reduce the distance between speakers using the same language, but with different competences and levels of proficiency. For instance, following the news bulletin in language X and then reporting a news item to a friend in the same language but using one's own words (paraphrasing source information, summarizing content etc.). *Cross-linguistic mediation*, on the other hand, refers to the ability to reduce the distance between interlocutors using different languages while making use of mediation strategies.

2.2. Cross-linguistic mediation in foreign language education

Cross-linguistic mediation involves selecting and transferring information according to the communicative context, such as the languages and cultures involved in the

communicative act, the aims and goals of the situation, the input and output texts and discourses, etc. In cross-linguistic mediation, strategies and repertoires are mobilised, shared and developed. This means that the mediator has to select both the information deemed more relevant in the communicative situation and the adequate mediation strategies to achieve the communicative purpose. Cross-linguistic mediation is linked to the development of meta-communicative awareness (i.e., the ability to observe, analyse and reflect about the communication taking place).

In the field of foreign language education, cross-linguistic mediation mobilises learners' oral and written receptive, productive and interactional competences in multiple languages. Such a stance implies that cross-linguistic mediation: i) is a complex and holistic ability incorporating multiple competences; ii) directly contributes to the development of plurilingual and intercultural competence.

The cross-linguistic mediator acts as a “go-between”, making meanings accessible to parties who cannot (or can only partially) understand one another. In the process, s/he acts as an intermediary between cultures, languages, discourses and/or texts. According to Dendrinos (2007), all language users can be called to perform mediation tasks, either in or outside the classroom. She moves on to argue that a “mediator” takes on an active role by monitoring the process of interaction and acting as a facilitator, a meaning negotiator and meaning-making agent.

By learning to mediate, individuals draw upon their plurilingual and intercultural competences and develop them at several levels:

- *social and affective* level: learning to understand different perspectives and to decenter from one's own;
- *linguistic* level: learning how to navigate through one's linguistic repertoire, to share and to build it collaboratively;
- *communicative* level: learning how to combine languages and other semiotic resources to build bridges between interlocutors; to manage interaction, by negotiating communication turns and making the linguistic and communicative contact explicit;
- *cognitive* level: refreshing one's own knowledge of different languages through language comparison and simultaneous use, and developing such knowledge through mediation strategies.

In the Companion Volume (Council of Europe 2020) the inseparable nature of different aspects of mediation has been highlighted: in cross-linguistic mediation, social and cultural competences are as important as plurilingual competences. This is also reflected in the scales and descriptors presented for mediation activities, which consider the ways in which mediation occurs:

- “Mediating a text”: passing on the content of a text to which another person has no access, due to linguistic, cultural, semantic or technical barriers; e.g. “Relaying specific information” C1: “Can explain (in Language B) the relevance of specific information found in a particular section of a long, complex text (in Language A).” (Council of Europe 2020: 94)
- “Mediating concepts”: facilitating access to knowledge and concepts for others; e.g. “Leading group work” B1: “Can give simple, clear instructions to organise an activity.” (Council of Europe 2020: 113)
- “Mediating communication: facilitating understanding and shaping successful communication, bridging individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual

difficulties; e.g. “Facilitating pluricultural space” A2: “Can contribute to an intercultural exchange, using simple words/signs to ask people to explain things and to get clarification of what they say, while exploiting a limited repertoire to express agreement, to invite, to thank, etc.” (Council of Europe 2020:115)

Alongside descriptors for mediation activities, mediation strategies – techniques used to clarify meaning and facilitate understanding – are also explained in more detail. They are divided into two groups:

- “Strategies to explain a new concept”, involving “linking to previous knowledge”, “adapting language” and “breaking down complicated information” (Council of Europe 2020:118).
- “Strategies to simplify a text”, involving “amplifying a dense text” and “streamlining a text” (Council of Europe 2020:121).

3. Researching teachers' beliefs

Research on beliefs has recently gained more and more attention in the context of teacher professionalization. For the purpose of this study, we define beliefs as “an individual’s judgment of the truth or falsity of a proposition” (Pajares 1992:316). Following Bohner’s (2003) explanations within the context of social psychology, beliefs include cognitive, affective and conative processes and result in cognitive, affective and conative reactions. This interplay is known as the Three-component-model of beliefs (Bohner 2003:268). Furthermore, beliefs perform several functions: they «*may be used by teachers to (i) filter and interpret information, (ii) frame a specific problem or task (e.g., lesson planning), and (iii) guide immediate action*» (Buehl & Beck 2015:67).

The relevance of research on beliefs is based on the correlation between teacher’s beliefs and their behavior. Beliefs are considered as factors influencing and structuring teacher-student encounters, perception, objectives as well as connected action plans (Voss et al. 2011:235). Thus:

Belief change is an important aim of teacher education programmes, i.e. that it is important to acknowledge students teachers’ beliefs and to offer and discuss alternative conceptions to which student teachers can revert and in which they can find support in building their teaching identities and professional lives (Tillema 1997:209).

This correlation is not unidirectional, but rather reciprocal and complex.

[...] [B]eliefs and practices influence one another [...] and the strength of this relationship may vary across individuals and contexts as well as the type of beliefs and practices being assessed (Buehl& Beck 2015:70).

Researching and identifying teacher’s beliefs in different contexts may nonetheless be beneficial in order to use them as “starting points” in teacher education programs (Stenberg et al. 2014).

[T]eachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs (Borg 2003:81).

Similar to the integration of beliefs into the wider field of teachers’ professional competencies in general didactics, within the field of language learning and teaching, beliefs are viewed as being a part of teacher cognition, next to other aspects such as

knowledge or theories. Teacher cognition can exist in regard to different aspects of language learning and teaching, such as students, subject matter or curricula (Borg 2003:82). Four core ideas are relevant for a definition of beliefs:

- *they refer to ideas that individuals consider to be true*
- *they have cognitive and affective dimensions*
- *they are stable and result from substantial social experiences*
- *they influence practice* (Borg 2017:76)

This last idea of a relationship between teachers' beliefs and classroom practice has been widely studied and reviewed in teacher cognition research and language teaching as well as in the fields of general education and social psychology, as stated above. While some studies indicate inconsistency between beliefs and behavior, the general consensus in teacher cognition research is of an established reciprocal relationship (Borg 2017:86).

Burns, Edwards and Freeman (2015:57) also highlight the importance of the context for teacher cognition research. Studies have moved from an individualist ontology to a more social and sociohistorical ontology, showing that the social context of a classroom as well as historical timing form teachers' actions and thoughts. Recently, studies have displayed teacher cognition as a more complex, dynamic system (Feryok & Oranje 2015; Svalberg 2015). This demonstrates the complexity of teacher cognition research which needs to be accounted for and poses methodological and analytical challenges. The influence of the context on teachers' beliefs and the effects of those beliefs has also been confirmed by other studies:

The review indicated that context and constraints mediated the relationship between teachers' stated beliefs and practices -teachers across the case studies reported external factors making it difficult for them to put their beliefs into practice (Basturkmen 2012:291).

Gorter and Arocena have been able to show that educators' beliefs (about multilingualism and translanguaging) can be positively influenced by training courses, but system-related obstacles and resistance often stand in the way of an extensive implementation (2020:9). Borg (2018:86) also found those "situational constraints" to be an issue for the implementation of new beliefs into practice.

While there is some work on teachers' beliefs in language learning and teaching in relation to language awareness, grammar, vocabulary, pronunciation, culture and multilingualism (e.g. Borg 1998; Baker 2014; Bell 2016; Hestetræet 2012; Feryok & Oranje 2015; Gorter & Arocena 2020), very little is known about teachers' beliefs in the (relatively new) area of cross-linguistic mediation.

4. The study

4.1. The macro-context: METLA mediation tasks

As part of the METLA project, a number of mediation tasks have been created and included in a Teaching Guide and database developed within the project. METLA tasks have been specifically created to encourage learners to:

- recognize and actively create linguistic bridges;
- develop consciousness of the similarities and differences across languages;

-
- use different languages purposefully in different communicative encounters;
 - participate in language negotiation and alternate between languages;
 - understand and appreciate different perspectives and world views;
 - engage in open, respectful, appropriate, and effective interactions across languages and cultures; and
 - adopt a positive attitude towards all forms of linguistic and cultural diversity.

The mediation tasks proposed within the framework of the METLA project are presented in the form of lesson plans, and follow. For some tasks, different lesson plan versions are available in different language combinations usually involving two languages. In other tasks, the use of three or more languages is considered as a prerequisite to successfully complete the tasks. Since the tasks could not represent all languages and teaching contexts across Europe, the METLA team strongly encourages adaptation, meaning that the teacher can adapt these tasks to suit his/her own needs and context by altering the languages involved, task sequencing or task requirements.

The basic features of the METLA tasks are summarised below. All tasks:

1. follow the basic principles of pluralistic approaches in foreign language learning, meaning that learners engage their full linguistic repertoire and creatively make use of transfer of information across languages (Candelier *et al.* 2012);
2. are in line with the new CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020) descriptors which refer to linguistic mediation ('Mediating a text' descriptors);
3. are authentic and potentially relevant to learners' everyday communicative needs;
4. take into account the social and cultural dimensions of language learning, thus reflecting the link between language and culture;
5. are thematically organised (each scenario is organised around a specific topic (e.g., travel, health etc.);
6. are learner-centred, catering for learners' needs and relating to their experiences;
7. are strategies-based, meaning that in each a number of mediation strategies are being developed;
8. consider self/peer-assessment, as a key feature of formative assessment, leading to autonomous learning.

The "Lost dog" mediation activity (A2 level) (see Appendix) is an example of a typical METLA task. The aim of this activity is to practice specific vocabulary in different text types, as well as to raise students' intercultural awareness. Specifically, students are presented with a situation where they have to read a short text message about a friend's missing dog in the source language or Language A (e.g., English). Then, based on this information, they have to create a "Lost dog" flyer and an Instagram post in the target language or Language B (e.g., Greek). This activity falls into the mediation scale: "Processing text in writing" (A2 level) in which students:

Can use simple language to render in (Language B) very short texts written in (Language A) on familiar and everyday themes that contain highest frequency vocabulary; despite errors, the text remains comprehensible.

Can copy out short texts in printed or clearly hand-written format (Council of Europe, 2020:101).

Having the same source text as a starting point, students have to take into consideration the target language and its culture as well as to compare and contrast the information which they would normally share in these two different discursive environments. Since all users of social media applications should be 13+, this activity is intended for secondary school students.²

4.2. Aim and participants

This study aims at exploring teachers' beliefs about METLA cross-linguistic mediation tasks and their implementation. In this paper, we present 61 language teachers' reactions to a number of mediation tasks, developed within the scope of the METLA project. Foreign language teachers from around Europe were called to pilot and assess these tasks in their contexts (or to just give their reactions if not in a position to carry out the tasks in the classroom). Teachers were asked to evaluate the task structure, content, effectiveness and other aspects which were considered relevant to them. The teachers (48 women and 13 men) who participated in this study work in primary, secondary or tertiary education, come from 15 different countries, with 20 of them having over 20 years teaching experience. In some countries, cross-linguistic mediation is already part of the foreign language education syllabus (as in Germany), while in other contexts, as in Portugal and Spain, cross-linguistic mediation tasks are still practically unknown. In order to provide feedback on the tasks in terms of content, effectiveness and layout, an online questionnaire, including open and closed questions, was produced by the project team.

4.3. The questionnaire

The questionnaire consists of four parts. Part A includes questions which help delineate the teachers' profile: affiliation, context, age, gender, languages spoken, years of teaching experience and country of residence. Part B (Table 1) focuses on the tasks. In this part, teachers choose the tasks they want to evaluate and respond to questions in relation to task description, topic, structure and presentation and about the layout and content of the students' worksheets. On the basis of a 5-Likert scale (1-Totally disagree and 5- Fully agree), participants are asked to give their opinion about the aforementioned topics as shown in the extract below.

PART B	
Task description	Task description is helpful for me to organize my lesson.
	Task description leaves room for adaptation and differentiation according to the needs of my students.
	Task description is detailed and contains all the necessary information.
	Task description is too complex for my students.
Topic	The topic is relevant to the interests of my students.
Structure & presentation	Task is well-structured guiding me at all stages.
	Task is well-presented with a pleasant layout.
	Task structure is too complex and requires many adaptations from my end.

² Teachers might want to adapt the activity and introduce, for example, a different breed common to the area where the students live or the country the teacher would like to study with their students (in the Greek context, this could be the "Greek Shepherd" or the "Cretan Hound").

Worksheets for learners	The texts are appropriate for the proficiency level of my students.
	The language used in the texts is (too) complex.
	The texts are too long.
	The texts stereotype ethnic groups or refer to sensitive issues, which I do not wish to engage with.
	The task is (too) linguistically demanding for my students.
	The task is (too) cognitively demanding for my students.

Table 1. Extract from Part B of the questionnaire

Part C focuses on piloting of (or commenting about) materials. Teachers are asked to indicate the number of the task they piloted and comment on its actual or perceived effectiveness in class with a special emphasis on students' reactions. In Part D participants are asked to provide their general impressions and comments if any. For the purpose of this study, which focuses on the analysis of the teachers' beliefs and attitudes towards mediation tasks, we explored teachers' answers to open-ended questions 23, 24 and 25.

- *Question 23: This is my brief description of the atmosphere in the classroom during the task accomplishment.*
- *Question 24: Any other comment or suggestion in relation to the task?*
- *Question 25: Other general comments or ideas?*

A quantitative and qualitative content analysis (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016) was carried out with the aim of (i) analyzing which task features (as presented in section 4.1 above) were more frequent in teachers' discourse and (ii) conducting an in-depth clustered analysis of their reactions. Following this analysis, the categories in Table 2 were deductively and inductively used for the analysis, with the categories 1-8 corresponding to the features included in section 4.1 and the categories 9-11 emerging from the data.

Category (feature)	Example from the corpus ³
1. Use of plurilingual and intercultural repertoires	<i>"The languages they used were diversified: german, italien, romanch, french, spanish, latin".</i>
2. Alignment with CEFR Companion Volume	<i>"CEFR mediation scale and descriptor is not very clear".</i>
3. Authenticity, real-life situation	<i>"Real life skills practice and genuine / communicative activity".</i>
4. Language-culture link clearly present	<i>"At first I was hesitant to present exactly this task to my students, who come from cultures where owning pets is simply a non-topic" (...) "I realized it could be a very interesting cultural experiment for them, as well as being a linguistic one".</i>
5. Organisation of the task around a specific topic	<i>"Highly enjoyable topic"</i>
6. Student-centered tasks	<i>"The students helped each other in order to get the information."</i>
7. Strategies-based tasks	<i>"Maybe, I'd include, in the flowers chart activity, something related to describing the flowers (their appearance) because this is a strategy we use when someone doesn't know a word or concept in our language (...)"</i>

³ Answers in languages other than English were translated by the team. When the production in English was not clear, the authors simplified and re-worded as they deemed best.

8. Value of self/peer-assessment	<i>"The self-evaluation should be given at the end of the lesson and the problems could be discussed in the following lesson in order to be solved".</i>
9. Complexity of the tasks & need for scaffolding	<i>"They seemed interested in the activities but needed some guidance to get started".</i>
10. Class atmosphere (inciting cooperation and amusement)	<i>"A strong dialogue environment. The students helped each other in order to get the information".</i>
11. Perceived task usefulness and adaptation potential	<i>"Great lesson plan, will use it again in the future".</i>

Table 2. Categories for the quantitative and qualitative content analysis

Any semantic reference made by participants on the above categories was counted and summarized in a table, providing evidence of the quantitative saliency of each category from a teacher's perspective. In case an answer references to the same category or to different categories, an entry was counted for each one.

5. Presentation and analysis of data

In this section, we will first present and comment on the quantitative results of the content analysis, and then more thoroughly explore the four most referred categories.

5.1. The saliency of each category of analysis

Not all features are equally present in the teachers' comments and not all of them are referred to in positive terms (Table 3).

Category	Number of occurrences		Total no. of occurrences
	Positive	Negative	
1. Use of plurilingual and intercultural repertoires	15	2	17
2. Alignment with CEFR Companion Volume	0	1	1
3. Authenticity, real-life situation	17	5	22
4. Language-culture link clearly present	2	1	3
5. Organisation of the task around a specific topic	5	0	5
6. Student-centered tasks	5	2	7
7. Strategies-based tasks	2	2	4
8. Value of self/peer-assessment	4	1	5
9. Complexity of the tasks & need for scaffolding	3	5	8
10. Class atmosphere (inciting cooperation and amusement)	46	1	47
11. Perceived task usefulness and adaptation to the classroom	18	10	28
Total	117	30	147

Table 3. Quantitative content data analysis

The data presented in Table 3 shows that the teachers' comments converge for the most part on four categories. First, the class atmosphere, as created and promoted through mediation tasks, was referred to in terms of raising students' motivation, collaboration and engagement. Second, teachers pay a lot of attention to task design and implementation, referring to the need (or lack thereof) to adapt the tasks to their target audience and contexts. A third important element for the teachers is the connection of mediation tasks to authentic and real-life situations, allowing students to understand the gist of foreign language learning and of mediation tasks. Such reflections are

related to “student-centered tasks”, but these were clustered differently, referring explicitly to students’ personal goals and needs. Finally, the fourth most mentioned category highlighted the use (and possible enrichment) of students’ plurilingual and intercultural repertoires.

All the other categories obtain rather modest results, with the alignment with the CEFR descriptors obtaining just one negative mention, related to the lack of clarity. This does not immediately mean that the CEFR is not valued, but probably that the document is still rather unknown by the audience. The results show how some of the METLA task features which are considered as very important from the team’s perspective are not seen as particularly relevant by the teachers; also, teachers seem to value a “hands on approach” in relation to the situated implementation of the tasks. This indicates an apparent gap between research and practice around the implementation of cross-linguistic mediation tasks which deserves further research.

5.2. Qualitative data analysis

In this section, we will discuss specific references to the four categories that feature most prominently in the corpus and discuss some of the teachers’ comments.

As previously indicated, the category “Class atmosphere (inciting cooperation and amusement)” was the one referred to most frequently by the teachers and in highly positive terms, such as «*enthusiasm*», «*motivation*», «*engagement*», «*involvement*», «*creativity*» and «*working together*». One teacher reported that students «*were giggling all the time*». Collaboration in the classroom seemed to be happening at different times, as reported by a teacher: «*interacting classroom, resuming contents and discussing the different items. Discuss the solutions and exercises. Comparing answers*». The only hint of negative perception was the surprise exhibited by the students that restrained them from engaging in the task right from the beginning. This lack of familiarity with cross-linguistic mediation was reported in other situations, but not as interfering with the classroom environment. In another answer, one teacher reported that students were rather hesitant about their abilities.

The second most popular category in our corpus is related to the perception of the usefulness of the task and to its degree of flexibility, i.e. how it can be adapted to other contexts, linguistic levels and target audiences: «*I also liked that it seems to be easy to change it a bit and apply it a bit differently, take some parts out, adapt to one’s group etc.*»

The weight of this category shows how task design and progression, clarity of instructions and possibility to differentiate across students in the classroom are highly valued features by teachers. We could see that time constraints, syllabi, linguistic levels and schooling traditions were named as both enabling and constraining the willingness to implement and adapt the tasks in different learning settings. Thus, a perception of lack of time can enable teachers to possibly implement the tasks presented or, on the contrary, limit their implementation, depending on the amount of time needed to adapt them (irrespective of whether the teachers consider them as well designed and/or relevant to them): «*teacher will have to spend time creating the artifact on his own before doing the task in class*». Schooling traditions also seem to work in service or in disservice of cross-linguistic mediation task implementation. It seems that if teachers are able to connect the cross-linguistic mediation tasks to their practices and didactic repertoire, they are more akin to value and perceive them positively: «*the exercise was very similar to exercises we do on a daily basis in our English classes as part of our curriculum*». The potential of adaptation and innovation, inducing classroom change

and new teaching and learning cultures is visible in statements such as the following:

(teacher of Spanish in Finland) *it looked to be easily applicable and complete: approaching the subject by aiming to other goals as well, and not only learning new vocabulary, which typically language learning is focused on.*

While teaching and learning of foreign languages formerly prioritized vocabulary and grammar, the focus has now shifted towards more communicative purposes. The above-mentioned teacher recognizes that cross-linguistic mediation tasks pave the way to a concrete implementation of «*other goals as well*», by which we understand this development of an action and communicative approach in the classroom, where the focus is not merely on vocabulary and forms, but rather on content and communication.

While the category “authenticity, real-life situation” was the third most popular category, few teachers explain or go into detail about what they mean with both “authenticity” and “real-life situation”. As a matter of fact, these substantives seem to be used as tropes in their answers; as if they were reminiscent elements of a declarative didactic knowledge rather than incorporated practical knowledge. Statements such as «*life skills practice!* », «*real life task*» or «*real life skills practice*» were presented without further information. Two teachers appeared skeptical about this connection to real-life situations and commented as follows:

(teacher of Portuguese in Spain) *I don't find such structured, mainly role-playing tasks very communicative. I find it more interesting to carry out in real communicative contexts, which is not difficult to “provoke” with Spanish students trying to speak, write or understand Portuguese. (...) In our context (adult students, really, really adult, even older than me) these kinds of tasks seem a bit infantilising (if you'll pardon the pun).*

(teacher of English in Spain) *If the tasks are aimed at Spanish speakers (Language A= Spanish), changing the roles to play makes much more sense. Step 1: having a text in the students' language, pretend they speak language B to retell the information to another speaker of language A is too intricate, it involves changing it from language A to B and then to A again!!!!. Same thing for Step 4 (pretend your father is English is more difficult than pretend you are talking to an English speaker. If they have to transmit information in the task (in language A) to a speaker of language B, the task is more realistic and closer to the linguistic mediation they would have to use outside the classroom context.*

Some critical voices emerge on how language distribution is deployed (language A and language B) or on what teachers considered to be too strongly structured tasks. This sort of task design might be perceived as «*infantilizing*» or «*intricate*», reducing authenticity. Such criticism can, however, be due to teachers' lack of ability to envisage possible adaptations to the target audience in a specific learning context or to imagine situations where the use of different languages does not follow common patterns, but is rather uncertain or less structured. The perception of task authenticity might thus be related to the context in which it is being implemented.

The fourth most highly featuring category is related to the use and development of students' plurilingual and intercultural competence. The feeling which predominates is one which is very supportive of introducing other languages in the foreign and second language classroom. An example of this positive attitude is the final comment by a teacher, stating «*letting them think in different languages seems to me a necessary novelty*

nowadays». Nevertheless, as already diagnosed in Gerwers (2020) and Melo-Pfeifer & Helmchen (2022), a still prevalent monolingual mindset seems to work against cross-linguistic mediation implementation. One example of this prevalence is the following statement:

(Teacher of Spanish and English in Greece) *If students learn a foreign language then they have to write the messages in the target language and also try to communicate in the target language as much as possible.*

This statement relates to the belief that time on task is one of the most important factors leading to language proficiency in the target language. Productive skills are to be exploited mainly in the target language. As a diametrically opposing standing, the following teacher reveals his/her enthusiasm regarding the implementation of a plurilingual and pluricultural perspective, functioning as an ideological contrast to the previous one:

(French and Portuguese teacher in Spain) *The plurilingual perspective is the best new thing that many teachers hoped to be able to do in class without feeling obliged to work only in the target language. This will be a way to get to know different languages and to want to use them. It promotes linguistic awareness and helps to get to know different cultures.*

This positive appraisal of the plurilingual dimension resonates in the answers of teachers naming the languages students used to complete the tasks.

6. Conclusion

This paper presents and discusses language teachers' beliefs about METLA cross-linguistic mediation tasks. Teachers of foreign languages from around Europe, with more or less degree of exposure to and knowledge of cross-linguistic mediation theory and practices, were called to evaluate and/or pilot these tasks in their classroom contexts and provide their opinions regarding their effectiveness. Following Borg's (2018) suggestions, we used newly developed material to contextualize our study in order to gain a more profound insight into teachers' beliefs. Despite a majority of positive reactions to the tasks, which might ultimately translate to a willingness to implement such tasks (beliefs' conative dimension), teachers also unveiled some critical issues that relate to language learning beliefs (such as time on task) and to a prevailing monolingual mindset about the language classroom. This critical perspective coincides with the results of other studies concerning beliefs about mediation (Gerwers 2020; Melo-Pfeifer & Helmchen 2022).

As shown, teachers' beliefs about cross-linguistic mediation tasks mostly relate to how such tasks influence the classroom atmosphere, enabling or limiting students' participation and collaboration. Another important issue is the lack of flexibility of cross-linguistic mediation tasks requiring time-consuming adaptation to different settings and a hands on approach to differentiation from the teacher's side. Teachers indeed value cross-linguistic mediation tasks that allow students' and content differentiation. Furthermore, it seems that teachers highly value the authenticity of the tasks; concomitantly, some teachers also declare that over structuration reduces the authenticity and real-life nature of the tasks. This apparent contradictory perception of the tasks might relate to the (lack of) familiarity with cross-linguistic mediation and with the teacher's didactic repertoire and autonomy. In any case, to assert a correlation between contradictory perception of tasks and familiarity with cross-linguistic

mediation, further research is needed.

Another conclusion of this study relates to the dilemma, already discussed in the literature (see Melo-Pfeifer, 2021), around the implementation of multilingual pedagogies, amongst which we also include cross-linguistic mediation tasks. Indeed, these tasks challenge a monolingual mindset in the foreign language classroom, by offering different languages a free-entrance to a space traditionally conceived in monolingual terms whereby materials should be monolingual, should simulate monolingual interaction between native speakers of the target language, and assessment should also be monolingual. Despite teachers' recognition of the cognitive and emotional value of capitalizing on students' plurilingual resources, they still tend to reproduce a monolingual mindset. This could mean that, in order to increase teachers' willingness to implement cross-linguistic mediation tasks, more research is required in relation to teachers' beliefs on the multilingual-monolingual divide, with the aim of understanding and undoing teachers' monolingual convictions.

It appears that structural characteristics of the schooling set are feeding the dichotomy on the implementation of cross-linguistic mediation tasks: on the one hand, teachers perceive the heterogeneity of the school population and the need to adapt to evolving social and linguistic conditions; on the other hand, they feel that time constrains limit their actions and therefore hinder the innovative potential of cross-linguistic mediation tasks. So while on the one hand mediation tasks seem to dialogue well with already implemented classroom strategies, on the other, they seem to disrupt tradition. This reflects the findings of different studies and reviews (Basturkmen 2012; Borg 2017; Gorter & Arocena 2020) that situational and systemic restraints keep teachers from putting new beliefs about plurilingualism into practice. Gorter and Arocena's (2020: 9) suggestion to introduce pedagogical translanguaging gradually and adapt it to existing school curricula could also be helpful for implementing cross-linguistic mediation in different school systems. It is necessary to work simultaneously on adapting school curricula and transforming language teachers' beliefs through teacher training programs.

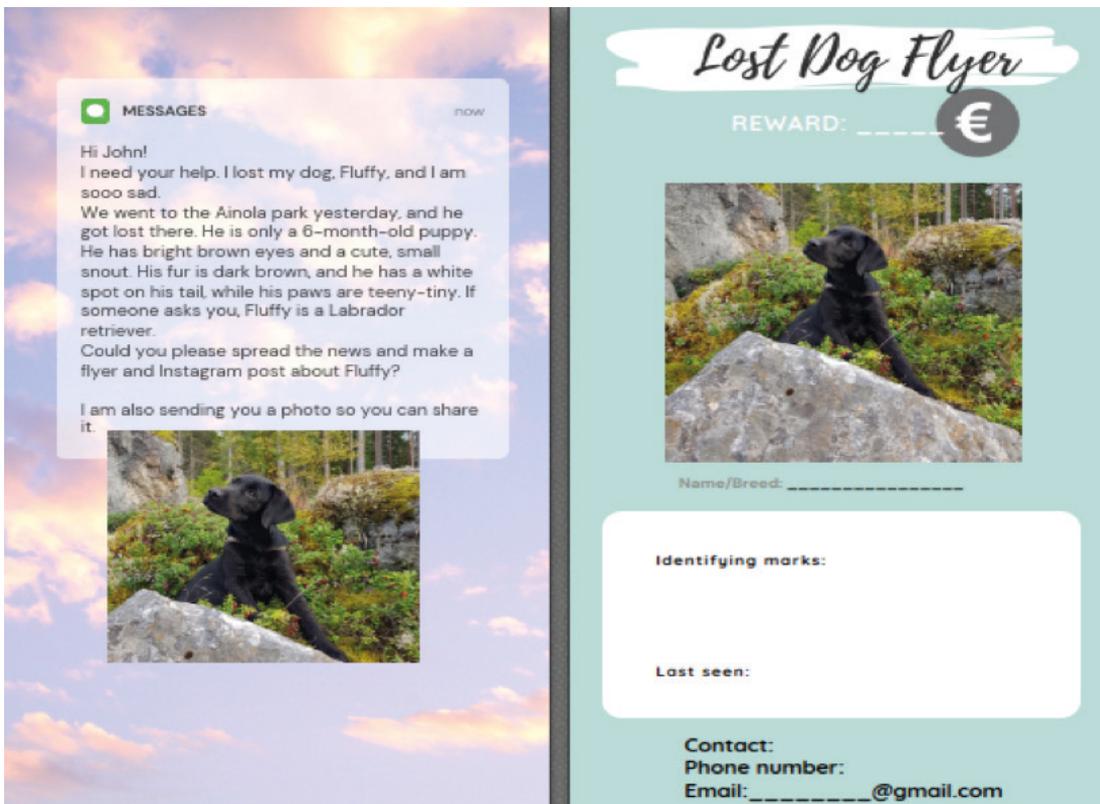
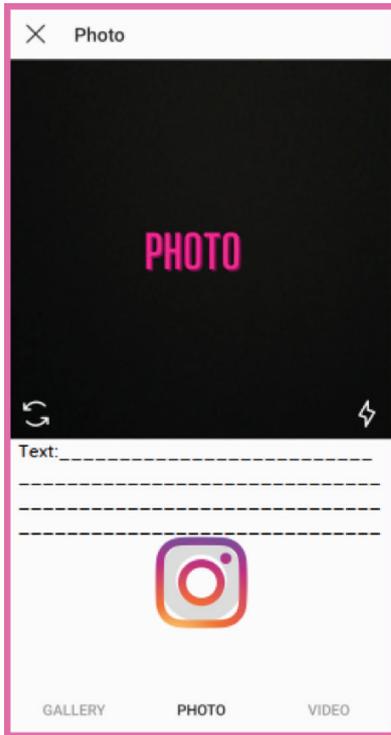
One limitation of this study is that it does not delve into a more differentiated analysis of all answers, relating contextual issues such as language(s) taught, country of teaching and teaching experience with the beliefs expressed (either positive or negative). There is also no clear differentiation across teachers having implemented the tasks and those who assessed them based on an envisioned implementation. One may consider, in studies to come, to work out such possible relationships, interpreting teachers' beliefs from a more nuanced and differentiated perspective.

References

- Basturkmen H., 2012, "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices", *System*, 40(2) (282-295).
- Bohner G., 2003, "Einstellungen", in W. Stroebe, K. Jonas, M. Hewstone & M. Reiss (Eds.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, 4.th ed., Springer, Berlin, pp. 265-313.
- Borg S., 2003, "Teacher cognition in grammar teaching: A literature review", *Language awareness*, 12(2) pp. 96-108.
- Borg S., 2018, "Teachers' beliefs and classroom practices", in P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness*, Routledge, London, pp. 75-91.
- Buehl M., Beck J., 2015, "The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices", in Helenrose Fives, Michele G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, Routledge, New York, NY.
- Burns A., Freeman D., Edwards E., 2015, "Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition", *The Modern Language Journal*, 99(3) pp. 585-601.
- Burwitz-Melzer E., Steininger I., 2016, "Inhaltsanalyse", in D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*, NarrVerlag, Tübingen, pp. 256-268.
- Camenzuli R., Lundberg A., Gauci P., 2022, "Collective teachers' beliefs about multilingualism in Maltese primary education", *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2022.2114787
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörinz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguero A., Molinié M., 2012, *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Available at: URL <http://carap.ecml.at/> (Last accessed 28/2/2021).
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Last accessed 13/1/2021).
- Dendrinou B., 2007, *Mediation practices and additional language literacy*, Research Centre for English Language Teaching, Testing and Assessment, National and Kapodistrian University of Athens. Available from: my.enl.auth.gr/gala/ (Last accessed 13/1/2021).
- Gerwers F., 2020, *Sprachmittlung als kommunikative Kompetenz - empirische Untersuchung zur Einstellung von Fremdsprachenlehrkräften*, Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Gorter D., Arocena E., 2020, "Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging", *System*, 92, 102272.
- Kultusministerkonferenz (Eds.), 2004, *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*, Link, Köln.
- Melo-Pfeifer S., Helmchen Ch., 2022, "Representations of Mediation in educational settings: an explorative case-study with different stakeholders in Hamburg", in B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 215-224.
- Melo-Pfeifer S., 2020, „Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen - Dilemmas und Einstellungen künftiger Spanischlehrer_innen zu Pluralen Ansätzen“, in S. Morkötter, K. Schmidt & A. Schröder-Sura (Hrsgs.), *Sprachen- und sprachfamilienübergreifendes Lernen - lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*, NarrVerlag, Tübingen, pp. 97-117.
- Pajares M. F., 1992, "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62(3) pp. 307-332, DOI: 10.3102/00346543062003307.
- Stathopoulou M., 2015, *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Multilingual Matters, Bristol.
- Stenberg K., Karlsson L., Pitkaniemi H., Maaranen K., 2014, "Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories", *European Journal of Teacher Education*, 37(2) pp. 204-219.
- Tillema H. H., 1997, "Stability and Change in Student Teachers' Beliefs", *European Journal of Teacher Education*, 20(3) pp. 209-212.
- Voss T., Kleickmann T., Kunter M., Hachfeld A., 2011, „Überzeugungen von Mathematiklehrkräften“, in M. Kunter, J. Baumert, W. Blum (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Waxmann, Münster, pp. 235-258.

Appendix

An extract of the "Lost dog" METLA activity worksheet is presented below:



Note biografiche degli autori

Cecilia Andorno è professoressa associata in Linguistica presso l'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca si collocano nel campo dell'acquisizione delle lingue seconde e si concentrano principalmente sull'influenza crosslinguistica nel discorso in L2, sulla competenza plurilingue e sull'educazione plurilingue. Attualmente è coordinatrice dell'unità di Torino nel progetto Horizon 2020 "NEW ABC: Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building".

ceciliamaria.andorno@unito.it

Monica Barni è professoressa ordinaria di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università per Stranieri di Siena, dove è stata Rettrice dal 2013 al 2015 e Direttrice del Centro Certificazione CILS dal 2004 al 2013. Attualmente coordina la linea di ricerca Lingue Straniere in Italia presso il Centro di eccellenza per la Ricerca dell'Ateneo. Le sue attività di ricerca hanno come oggetto tematiche di educazione linguistica: acquisizione, insegnamento, apprendimento e valutazione delle lingue, e in particolare dell'italiano L2 in Italia e nel mondo.

barni@unistrasi.it

Michele Dalloiso è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Parma, dove dirige il Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione). I suoi interessi di ricerca spaziano dall'educazione plurilingue all'educazione linguistica inclusiva, con particolare attenzione agli aspetti psicolinguistici e cognitivi. È vincitore del Ben Warren Trust Prize 2018 per il volume "Supporting Learner with Dyslexia in the ELT Classroom" (OUP).

michele.dalloiso@unipr.it

Paolo Della Putta è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso il dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'interfaccia insegnamento/acquisizione, la didattica dell'italiano in contesti migratori e la formazione degli insegnanti di lingue.

paoloantonio.dellaputta@unito.it

Pierangela Diadori è professoressa di I fascia in Linguistica Italiana e Direttrice del "Centro di Ricerca e Servizio DITALS" (Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena, dove insegna "Didattica dell'italiano", "Didattica dell'italiano a stranieri" e "Teoria e tecnica della traduzione" nei corsi di laurea e post-lauream.

diadori@unistrasi.it

Stefania Ferrari insegna Didattica delle Lingue Moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'acquisizione della L2 in contesto migratorio, la didattica per task, la valutazione degli apprendimenti linguistici, la didattica della scrittura e l'insegnamento della pragmatica in L1 e L2 a scuola.

stefania.ferrari@unipo.it

Phyllisienne Gauci is a lecturer at the Faculty of Education, Department of Inclusion and Access to Learning at the University of Malta. Her areas of specialisation and research interests include: multilingualism, second language acquisition, teacher training and language diversity in the classroom.

phyllisienne.gauci@um.edu.mt

Franziska Gerwers is a doctoral candidate and research assistant at the University of Hamburg (Germany). Her research interests include mediation, plurilingualism and research on teachers' beliefs and professionalization as well as Data Literacy Education. She is an associate partner to the ECML project METLA (Mediation in Teaching, Learning and Assessment) and participates in the Erasmus Plus project CoMMITTEd (Covid, Migrants and Minorities in Teacher Education).

franziska.gerwers@uni-hamburg.de

Andrea Ghirarduzzi è Collaboratore Esperto Linguistico presso l'Università di Parma. Si occupa di insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri e di insegnamento della lingua inglese a studenti con DSA. Tra i suoi interessi di ricerca vi sono la glottodidattica, l'educazione linguistica inclusiva, la dialettologia italiana e la linguistica cognitiva.

andrea.ghirarduzzi@unipr.it

Roberta Grassi insegna Didattica delle Lingue straniere moderne all'Università degli Studi di Bergamo. Si interessa dei principi dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue e dell'educazione linguistica in chiave plurilingue. La sua ricerca si incentra sull'apprendimento in lingua veicolare, sul contesto di classe plurilingue e sull'interazione didattica.

roberta.grassi@unibg.it

Silvia Melo-Pfeifer is a Full Professor at the University of Hamburg (Germany), in the field of French and Spanish teacher education. Her research interests include pluralistic approaches to language learning and teaching, heritage language education, and the use of arts-based approaches in research and teacher education.

silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Silvia Minardi insegna lingua inglese al Liceo Statale "Quasimodo" di Magenta. È presidente LEND e ha un dottorato di ricerca sulle dimensioni linguistiche delle discipline.

silvia.minardi@gmail.com

Enrico Serena insegna Lingua e traduzione italiana presso l'Istituto di Romanistica della Technische Universität di Dresda. Precedentemente ha insegnato Didattica delle lingue e letterature romanze e Linguistica italiana presso la Ruhr-Universität di Bochum. I suoi interessi riguardano l'educazione linguistica plurilingue, l'analisi di materiali didattici, l'insegnamento della grammatica nella classe di L2, la cognizione degli insegnanti di lingue.

enrico.serena@tu-dresden.de

Silvia Sordella è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino. Nel Dipartimento di Culture, Politica e Società dello stesso ateneo tiene, come professoressa a contratto, il corso di Didattica dell'italiano per stranieri. I suoi interessi di ricerca riguardano le applicazioni della didattica plurilingue nella scuola, il coinvolgimento delle famiglie migranti nelle pratiche linguistiche scolastiche e l'insegnamento dell'Italiano L2.

silvia.sordella@unito.it

Maria Stathopoulou is an Adjunct Lecturer at the Hellenic Open University and at the National Technical University of Athens. She is the Coordinator of the project "Mediation in Teaching, Learning and Assessment" (METLA) which is being funded by the European Centre of Modern Languages of the Council of Europe (2020-2023). From 2014-2017, she was a member of the authoring group of experts of the Council of Europe. Concerning the writing of the CEFR Companion Volume.

mastathop@enl.uoa.gr

Massimo Vedovelli è professore di Semiotica all'Università per Stranieri di Siena, dove ha anche insegnato Linguistica Educativa. È stato docente presso le Università della Calabria, di Roma La Sapienza, di Pavia, di Toronto. Si occupa della diffusione dell'italiano nel mondo e di linguistica migratoria.

vedovelli@unistrasi.it

Greta Zanoni è ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Interpretazione Traduzione dell'Università di Bologna. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la mediazione linguistica, l'insegnamento e apprendimento dell'italiano come lingua straniera e l'insegnamento della pragmatica in L1 e L2. Ha partecipato a progetti nazionali e internazionali (LIRA, ATIAH) e collabora al progetto Horizon2020 NEW ABC (Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building).

greta.zanoni2@unibo.it

lend

lingua e nuova didattica

lingua e nuova didattica
Periodico di linguistica applicata
e di glottodidattica a cura di
Lingua e Nuova Didattica - LEND
in collaborazione con:
British Council,
Institut Français,
Consejería de Educación de la
Embajada de España
e Goethe Institut
Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987
ISSN 1121-5291

Sede Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
fax +39 065894077

<http://www.lend.it/>
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>
lend@lend.it