

EL.LE

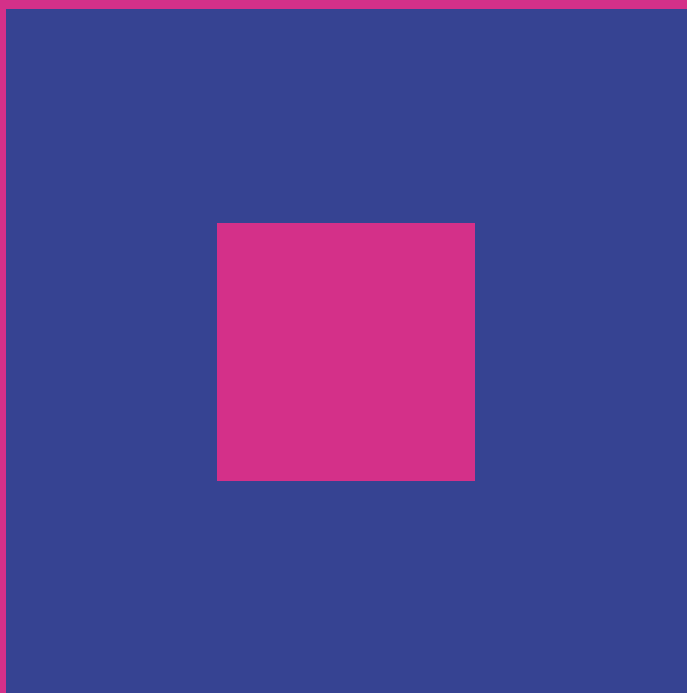
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 8 – Num. 3
Novembre 2019



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietti (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Elisabetta Jafrenesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Simona Messina (Università degli Studi di Salerno, Italia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Salvatore Orlando (Università degli Studi di Firenze, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2020 Università Ca' Foscari Venezia

© 2020 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

L'INSEGNANTE DI LINGUE COME OGGETTO DELLA RICERCA
GLOTTODIDATTICA: PERCEZIONI, ATTEGGIAMENTI,
TEORIE SOGGETTIVE
a cura di Enrico Serena

Introduzione alla sezione monografica

Enrico Serena 513

Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale Gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte a un'esperienza di *éveil aux langues*

Silvia Sordella 525

La valutazione della complessità sintattica nella classe di lingua

Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2
Ineke Vedder 551

«dovrebbe essere essenziale dire [ɲkɔki] e non [ɲɔtʃi]»

Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana
Jan Scheitza, Judith Visser 567

Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels

La mise en images du développement professionnel des futurs
enseignants de français langue étrangère
Silvia Maria Melo-Pfeifer 587

A Preliminary Exploration of Teachers' Attitudes towards Intercultural Communication through ELF

Anna Maria De Bartolo 611



SEZIONE MISCELLANEA
a cura della Redazione

- La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili**
Due scale di valutazione a confronto
Anna De Meo, Marta Maffia, Giuseppina Vitale 637
- Content Teachers' Perspectives**
from a CLIL Methodology Training Course
Laura Tommaso 655
- What Process-Oriented TS Have to Say to FL Teaching**
The Role of TAPs
Silvia Gasparini 675
- Mediation and Task-Based Language Learning (TBLL)**
How Autonomous Learning Enhances Mediation Competencies
Gisela Mayr 705
- Errors in Italian as Second Language**
A Taxonomy Proposal
Paolo Nitti, Giulio Facchetti 723

**L'insegnante di lingue come oggetto
della ricerca glottodidattica: percezioni,
atteggiamenti, teorie soggettive**

a cura di Enrico Serena

Introduzione alla sezione monografica

Enrico Serena

Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, Deutschland

Come è stato osservato da più parti (Krumm 2007, 345-55 e, in ambito italiano, Serena 2018, 175), l'interesse per la figura dell'insegnante rappresenta, nella ricerca glottodidattica, un fatto relativamente recente. Fino agli anni Settanta del secolo scorso, coerentemente con una visione rigidamente deterministica dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue, la questione principale nel dibattito glottodidattico era quella dei metodi e della loro efficacia. In seguito, a partire cioè degli anni Ottanta, gli/le studiosi/e hanno cominciato progressivamente a interessarsi all'apprendente e ai suoi bisogni, continuando a considerare l'insegnante solamente una fra le tante variabili esterne che entrano in gioco nei processi glottodidattici. Solo con il finire degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta, l'attenzione della ricerca si è spostata sull'insegnante e su tutta una serie di problemi legati alla sua formazione, alle sue scelte didattiche e ai processi mentali che stanno alla base di tali scelte.

Consultando la BELI (Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia), possiamo notare come le questioni più frequentemente trattate negli studi che, negli ultimi vent'anni, si sono occupati in Italia della figura dell'insegnante di italiano L2 e di altre lingue sono quelle relative alla formazione, all'aggiornamento e alla descrizione delle competenze. A questi temi sono per esempio dedicati, solo per citarne alcuni, contributi come quelli di Dolci, Celentin (2003), Fratter (2004), Coonan (2005), Troncarelli (2005), Bosc, Marellò, Mosca (2006), Jafrancesco (2007), Ciliberti (2007), Balboni (2007), Serragiotto (2009), Diadori (2009), Diadori, Semplici (2009), Diadori (2010), Coonan (2010), Bosisio (2010), Santipolo (2011), Corino (2014), Cervini, Hamon (2015) e De Marco (2016).

Sempre scorrendo la BELI, possiamo anche notare come un altro gruppo di contributi, certamente minoritario sul piano quantitativo, approfondisca invece, spesso sulla base di dati empirici, questioni legate al concreto agire degli/delle insegnanti in classe: si vedano, per esempio, i contributi di Diadori (2004), De Bartolo (2004), Diadori, Cotroneo, Pallecchi (2007), Grassi (2007) e Villarini (2011) sulle strategie del *teacher talk*; quelli di Anderson, Ciliberti, Pugliese (2003), Jafrancesco (2002; 2008) e Mariani (2011) sulla gestione dell'interazione in classe; quello di Gilardoni (2010) sulle spiegazioni lessicali; o, infine, quelli di Monami (2013, 2015) e Grassi 2018 sulle strategie di correzione degli errori nell'interazione orale.

Di numero assai più esiguo sono invece, nella bibliografia, i contributi incentrati sugli aspetti non direttamente osservabili dell'insegnamento (Borg 2012, 11), ossia su quel complesso di processi e rappresentazioni mentali che nella ricerca angloamericana viene designato con il termine ombrello *cognition* (2015; 2018) e che comprende costrutti come le percezioni, gli atteggiamenti, le convinzioni. Queste rappresentazioni mentali, come è stato dimostrato, sono significativamente influenzate dalle biografie linguistiche dei/delle docenti, dalle loro esperienze didattiche e, se pur in misura molto minore, anche dai loro percorsi di formazione. Allo stesso tempo, esse tendono a propria volta a influenzare in maniera altrettanto significativa il concreto agire didattico degli/delle insegnanti. In questo ambito si inseriscono i seguenti studi:

- Mariani (2000; 2013), volti a indagare gli atteggiamenti di docenti di lingue nei confronti dell'apprendimento linguistico o a confrontare gli atteggiamenti di docenti con atteggiamenti di apprendenti;
- De Meo et al. (2013), sulla percezione degli accenti francesi da parte di docenti e di futuri insegnanti italiani di francese lingua straniera;
- Sordella (2015), sugli atteggiamenti linguistici di insegnanti della scuola nei confronti del plurilinguismo dei propri alunni e delle proprie alunne, oltre che di un'educazione linguistica che coinvolga lingue diverse dall'italiano;
- Cucinotta (2017), sulla percezione della motivazione da parte di insegnanti di diverse lingue straniere e di italiano L2/LS operanti in Italia e all'estero;
- Ceccoli (2018), sui punti di vista degli/delle insegnanti riguardo ad attività di *child language brokering*.

A tali ricerche possiamo aggiungere anche la piccola indagine presentata in Serena (2018), che prende in esame - pur non facendo ricorso alle classiche metodologie solitamente impiegate in questo tipo di studi - una serie di riflessioni, estrapolate dalle risposte date a un quesito d'esame, di insegnanti di italiano in formazione riguardo al peso da assegnare agli errori nella valutazione della produzione scritta.

Possiamo inoltre aggiungere a questa rassegna quattro studi più recenti non compresi nella BELI:

- Cucinotta (2018), sempre sul tema della percezione della motivazione;
- Grazi, Lopriore (2019), Cannelli, Morbiducci (2019) e Newbold, Sperti (2019), sugli atteggiamenti di insegnanti di inglese nei confronti del *World English* e dell'inglese come lingua franca.

Data l'esiguità numerica di questi studi, sembra verosimile ipotizzare che la *cognition* degli/delle insegnanti rappresenti un terreno ancora inesplorato per la ricerca glottodidattica e linguistico-educativa italiana, a differenza di quanto succede nel contesto internazionale, dove ricerche di questo tipo godono di una ben più lunga tradizione.

Nel contesto anglofono, per esempio, la *Teacher Cognition Research* (d'ora in poi TCR), originariamente sviluppatasi nell'ambito delle scienze dell'educazione grazie a impulsi provenienti dalla psicologia cognitiva, ha da quasi mezzo secolo un posto stabile nella ricerca glottodidattica (Borg 2015; 2018). Gli studi ascrivibili a questo paradigma di ricerca, caratterizzati da un approccio prevalentemente (ma non esclusivamente) qualitativo e quindi dal rifiuto di formulare generalizzazioni applicabili a contesti diversi da quelli osservati (Werbinska 2011, 184), si occupano di «what second- or foreign-language teachers think, know and believe» (Borg 2012, 11) rispetto all'insegnamento/apprendimento delle lingue in generale o anche a questioni più specifiche come il ruolo della grammatica o il potenziamento di singole abilità, tenendo conto di variabili esterne come gli anni di esperienza didattica e il *background* linguistico o pedagogico degli/delle insegnanti (panoramica in Borg 2015). Alla base di queste ricerche sta la seguente tesi: per comprendere veramente che cosa succede nella classe di lingua (ma non solo in quella di lingua) non è sufficiente adottare una prospettiva esterna e limitarsi allo studio dei comportamenti direttamente osservabili, ma bisogna piuttosto integrare questa prospettiva indagando anche tutte quelle variabili non osservabili che hanno un peso significativo nei processi glottodidattici.

Una tradizione di ricerca simile alla TCR si è sviluppata, se pur più recentemente, anche in ambito germanofono. Centrale in questo contesto è la nozione di 'teoria soggettiva' (ted. *subjektive Theorien*; d'ora in avanti TS), proveniente dalla psicologia cognitiva, che presenta a sua volta punti di contatto con altre nozioni come per esempio quelle di 'teoria ingenua', 'teoria implicita', *Alltagstheorie* (lett. 'teoria di tutti i giorni'). Secondo Dann (1994; citato in Grotjahn 1998, 34-5), le teorie soggettive - non solo di insegnanti - presentano le seguenti caratteristiche: a) sono strutture cognitive, ossia rappresentazioni mentali, relativamente stabili nel tempo; b) possono essere sia esplicite che implicite - nel senso che la persona che le formula può esserne più o meno consapevole - e riferirsi sia alla stessa persona che

al mondo esterno; c) sono caratterizzate, come le teorie scientifiche, da una (almeno implicita) struttura argomentativa che porta la persona a identificare per esempio rapporti di causa-effetto e a generare nuovi saperi. Gli studi che si rifanno a questo paradigma di ricerca prevedono un procedimento articolato in due fasi: la prima, per la quale sono utilizzabili tutte le classiche metodologie della ricerca qualitativa con una netta preferenza però per interviste aperte o semistrutturate e racconti autobiografici (Grotjahn 1998, 39), è quella dell'elicitazione e della successiva ricostruzione delle TS di comune accordo con l'informante. La seconda fase consiste invece nel confronto tra le TS e porzioni corrispondenti di teorie scientifiche da un lato e nella verifica della funzione di guida dei comportamenti attraverso l'osservazione esterna (*explanative Validierung*; Grotjahn 1998, 41). Il primo studio di taglio glottodidattico in cui si trova un richiamo esplicito, a cominciare dalla terminologia, alla ricerca sulle TS è, secondo Grotjahn (1998), quello di Matz (1989), incentrato sul rapporto tra le teorie di insegnanti sull'insegnamento/apprendimento linguistico e le teorie scientifiche sullo stesso tema. Di qualche anno dopo è invece la monografia di Kallenbach (1996), anch'essa esplicitamente ancorata al paradigma teorico delle TS, che rappresenta uno dei primi e più importanti studi che sul piano metodologico fanno ricorso alla metodologia del consenso dialogico, mettendo a confronto TS di insegnanti e apprendenti su diversi aspetti dei processi glottodidattici. A partire dagli anni Duemila gli studi sui punti di vista di insegnanti di lingue in ambito germanofono sono sempre più numerosi. Caspari (2014; 2016) individua a questo proposito due diversi tipologie di ricerche: da un lato quelle svolte nei primi anni del nuovo millennio, che affrontano in modo sistematico aspetti correlati ai processi di professionalizzazione e alla coscienza di sé (*berufliches Selbstverständnis*, cf. Caspari 2003) degli/delle insegnanti di lingue; dall'altro quelle, condotte in tempi più recenti, incentrate su aspetti specifici della lezione di lingua. C'è comunque da dire che non tutte le ricerche sulla *cognition* svolte in tempi recenti si attengono scrupolosamente sul piano metodologico al procedimento sopra descritto, tanto che sempre più spesso il termine *subjektive Theorien* viene sostituito dal più generico *subjektive Sichtweisen* ('punti di vista soggettivi') (cf. Caspari 2014), proprio a rimarcare una maggiore libertà metodologica rispetto alle ricerche degli anni Novanta e Duemila.

Come è stato rilevato da Santipolo (2012) a proposito della TCR e da König (2014, 15-25) e Stegu (2008) a proposito della ricerca sulle TS, entrambi gli indirizzi presentano punti di contatto con la folk linguistics (Niedzielski, Preston 1999) e con tutti quei filoni di ricerca di impianto sociolinguistico (per es. la *Spracheinstellungsforschung*; cf. Cuonz, Studler 2014) interessati a indagare gli atteggiamenti di parlanti non specialisti/e relativamente a fatti linguistici (si vedano, proprio riguardo a questioni legate all'apprendimento della L2, an-

che Pasquale 2011 e Pasquale, Preston 2013; per il rapporto tra *folk linguistics* e *language awareness* si veda invece Preston 2017), anche se la posizione degli/delle insegnanti di lingue sul *continuum* profani/esperti a cui si fa riferimento nei lavori di *folk linguistics* è alquanto controversa (Santipolo 2012, 316).

Alla luce di quanto esposto, con questa sezione monografica di *EL.LE*, dedicata all'insegnante di lingua come oggetto della ricerca glottodidattica e, in particolare, alle percezioni, agli atteggiamenti e alle convenzioni dei/delle docenti, ci proponiamo di sensibilizzare la comunità scientifica italiana a un campo di ricerca che, come si è detto sopra, sembra essere in buona parte ancora inesplorato, oltre che a stimolare gli/le insegnanti a riflettere sugli effetti che le loro rappresentazioni mentali hanno sulla loro concreta azione didattica.

I contributi scelti per la sezione – diversi per quadro teorico di riferimento, obiettivi, approccio e metodo di ricerca, ma accomunati tutti dall'essere incentrati sulla *cognition* di insegnanti di lingue – provengono in parte dalla ricerca italiana (Sordella e Di Bartolo), in parte dalla ricerca straniera (Melo-Pfeifer, Vedder, Scheitza e Visser) e riguardano docenti di italiano, francese e inglese in servizio o in formazione.

Al contesto dell'italiano L1 (che è contemporaneamente L2 per i bambini stranieri) è dedicato il contributo di Silvia Sordella. Assumendo come base teorica una nozione multidimensionale di atteggiamento propria della psicologia sociale, l'autrice analizza la videoregistrazione di un *focus group* tra insegnanti di italiano, nel quale le/gli informanti esprimono i propri punti di vista su un'esperienza di *éveil aux langues* condotta nelle scuole di Torino. Se nella precedente indagine della stessa studiosa (Sordella 2015), che pure aveva messo in luce un atteggiamento genericamente aperto nei confronti di approcci didattici incentrati sul coinvolgimento di lingue diverse dall'italiano ivi comprese le lingue di origine dei bambini stranieri, «appariva [ancora] [...] molto vago il riferimento a situazioni concrete che caratterizzassero in maniera chiara e definita l'oggetto stesso di questi atteggiamenti, soprattutto per mancanza di esperienze vere e proprie di educazione plurilingue» (Sordella in questo volume), nella ricerca qui presentata si delinea in maniera più precisa questo oggetto, dal momento che la discussione fa riferimento a una concreta esperienza che ha visto gli/le insegnanti in un ruolo di osservatori/osservatrici partecipi e che ha fornito loro anche concreti spunti didattici.

Il contributo di Ineke Vedder presenta i risultati di uno studio sulle percezioni di insegnanti nativi/e di italiano operanti all'Università di Amsterdam relativamente alla complessità sintattica delle produzioni scritte di apprendenti di madrelingua neerlandese. La raccolta dei dati si è svolta in due fasi: in un primo momento è stato chiesto a un gruppo di docenti di valutare la complessità sintattica di un corpus

di testi argomentativi; successivamente è stato chiesto loro di partecipare a una discussione e di motivare le proprie valutazioni. Obiettivo della ricerca era quello di indagare sia il modo in cui insegnanti di lingue percepiscono il costruito complessità sintattica anche facendo riferimento a specifici tratti linguistici sia i punti di convergenza o anche di divergenza che tali percezioni presentano con le ipotesi formulate nell'ambito della ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde. I risultati mostrano che i giudizi degli/delle insegnanti, pur concordi tra loro, si basano soprattutto su aspetti come l'accuratezza formale e la comprensibilità, meno su fatti sintattici; quando si concentrano su questioni sintattiche, tendono a focalizzarsi sull'occorrenza di subordinate e pronomi relativi e assai meno su quella di strutture coordinate e congiunzioni coordinative. L'autrice sottolinea per questo che «le riflessioni degli insegnanti sulla complessità sintattica risultano solo in parte correlate alla crescita e alla graduale complessificazione delle strutture sintattiche per tappe successive ipotizzate in letteratura» (Vedder in questo volume). Ciò nonostante evidenzia come, nel gruppo degli/delle insegnanti, si notino differenze tra insegnanti 'puri/e' e insegnanti coinvolti/e in progetti di ricerca, che riguardano sia il merito delle riflessioni sia la terminologia grammaticale impiegata.

Sempre al contesto dell'italiano LS è dedicato il contributo di Jan Scheitza e Judith Visser. Basato su una serie di interviste strutturate con studenti/studentesse del Master of Education dell'Università di Bochum e con insegnanti che hanno appena concluso il suddetto corso di laurea, lo studio presentato mirava a indagare le ipotesi soggettive (termine con cui viene tradotto il ted. *subjektive Sichtweisen*) di futuri/e insegnanti di italiano - sia tedeschi/e che oriundi/e italiani/e - per quanto riguarda il peso delle strutture linguistiche nel quadro di un insegnamento fondato sulle competenze. Agli/alle informanti veniva in particolare richiesto di indicare a quali tratti dell'italiano a loro parere dovrebbe essere assegnato un posto di rilievo nella didattica della nostra lingua in contesti germanofoni. Le risposte mostrano come i/le futuri/e insegnanti, giunti/e al termine del loro percorso universitario o già inseriti/e nel *Referendariat*, tirocinio di diciotto mesi necessario per il conseguimento dell'abilitazione, nella scelta delle strutture linguistiche si facciano guidare soprattutto da criteri come la difficoltà per apprendenti germanofoni/e - è il caso, questo, del gruppo di insegnanti non madrelingua - o l'appartenenza a registri più formali - nel caso invece del gruppo di informanti origine italiana - e non da criteri come la rilevanza comunicativa. Scheitza e Visser concludono, pur senza voler formulare delle generalizzazioni, che le ipotesi soggettive che emergono dalle interviste sono in buona parte correlate con le biografie linguistiche degli/delle informanti e possono essere influenzate dalla formazione universitaria solo in maniera molto limitata.

Restando in ambito tedesco, ma passando dall'italiano al france-

se LS, l'articolo di Sílvia Melo-Pfeifer fa il punto sui risultati di una ricerca svolta all'Università di Amburgo sulla crescita professionale - e in particolare sull'evoluzione nella visione della professione di insegnante - di futuri/e docenti di francese prima e dopo un semestre di tirocinio *pre lauream* nella scuola. Tali percezioni sono state elicitate non attraverso interviste o questionari, bensì mediante rappresentazioni visuali realizzate dagli stessi studenti a partire dalla seguente consegna: *Dessine-toi comme enseignant en classe de français*. Confrontando i disegni realizzati all'inizio del semestre di tirocinio con i disegni prodotti al termine dello stesso tirocinio, l'autrice nota in molti studenti e molte studentesse il passaggio da una visione didattica centrata sull'insegnante a una visione centrata sulla classe e sull'interazione tra docente e apprendenti. Sul piano metodologico l'autrice sottolinea come le rappresentazioni visuali permettano, rispetto per esempio a interviste o questionari, di accedere in maniera più neutrale alle percezioni degli/delle intervistati/e.

Chiude la sezione monografica il contributo di Anna Maria De Bartolo, incentrato sul ruolo dell'inglese come lingua franca, sugli aspetti interculturali correlati a questo ruolo e sulle inevitabili ricadute glottodidattiche. Nell'articolo si presentano i risultati di un'indagine svolta tra docenti di inglese operanti in Italia, sia nel contesto scolastico che in quello accademico, e basata sui risultati di un questionario online che mirava a rilevare gli atteggiamenti degli/delle insegnanti nei confronti dell'inglese come strumento di comunicazione in contesto interculturale e le loro percezioni rispetto ad aspetti specifici dell'insegnamento dell'inglese. L'obiettivo dello studio, chiarisce l'autrice, non era quello di «give teachers prescriptions on how to teach and what to teach», bensì quello di «offer a wider and more realistic perspective into language teaching drawing on empirical research and theoretical studies» (De Bartolo in questo volume). Dall'analisi dei dati emerge un atteggiamento di apertura da parte degli/delle insegnanti nei confronti di un approccio interculturale all'insegnamento dell'inglese e un discreto grado di consapevolezza nei confronti del ruolo che questa lingua ha nella comunicazione interculturale, anche se resta da chiarire in che misura gli/le stessi/e insegnanti sono disposti/e a mettere in discussione «well-established teaching practices which prioritize native British and American English» (De Bartolo in questo volume).

Bibliografia

- Anderson, L.; Ciliberti, A.; Pugliese, R. (2003). *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci.
- Balboni, P.E. (2007). «Prospettive per la formazione degli insegnanti». Pistolesi, E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci, 105-10.
- Borg, S. (2012). «Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis». Barnard, R.; Burns, A. (eds), *Researching Language Teacher Cognition and Practice. International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters, 11-29. <https://doi.org/10.21832/9781847697912>.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London; New York: Bloomsbury.
- Borg, S. (2018). «Teachers' Beliefs and Classroom Practices». Garrett, P.; Cots, J. (eds), *Routledge Handbook of Language Awareness*. London: Routledge, 75-91. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-5>.
- Bosc, F.; Marellò, C.; Mosca, S. (a cura di) (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino: Loescher.
- Bosisio, C. (a cura di) (2010). *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*. Milano: Le Monnier.
- Cambiaghi, B.; Bosisio, C. (2008). «La formazione interculturale e glottodidattica dell'insegnante di lingue». Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori, 190-201.
- Cannelli, A.; Morbiducci, M. (2019). «ELT Current Practice Professional Profile and Beliefs: Exploring Implications Within a Global and ELF-Aware Perspective». *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 11(1), 43-58.
- Caon, F. (2011). «Eccellenza e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere: un'indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti». *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*. Perugia: Guerra, 17-28.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- 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), 20-35.
- Caspari, D. (2016). «Fremdsprachenlehren als Beruf». Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, R.; Krumm, H.J. (Hrsgg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 205-311.
- Ceccoli, F. (2018). «Child Language Brokering: la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti». Ballarin, E.; Bier, A.; Coonan, M.C. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 71-82. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>.
- Cervini, C.; Hamon, Y. (2015). «La formation des enseignants de langue en Italie : quels espaces pour l'innovation didactique?». *Synergies - Italie*, 11, 107-22.
- Ciliberti, A. (2007). «Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna». Jafrancesco 2007, 19-34.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2005). «La dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti», dossier monogr., *Didattica & didattiche*, 2-3.

- Coonan, C.M. (2010). «La formazione iniziale degli insegnanti di lingue: questioni aperte». Mezzadri, M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 303-12.
- Corino, E. (2014). «Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie». *RICOGNIZIONI*, 1, 163-76. <https://doi.org/10.13135/2384-8987/545>.
- Cucinotta, G. (2017). «La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani». *Italiano LinguaDue*, 9(1), 157-74.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom. An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL.LE - Educazione Linguistica, Language Education*, 7(3), 447-72. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006>.
- Cuonz, C.; Studler, R. (Hrsgg) (2014). *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- De Bartolo, A. (2004). «Teacher Talk: Issues in Teachers' Classroom Behaviour». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 113-23.
- De Marco, A. (a cura di) (2016). *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra.
- De Meo, A.; Fusco Girard, G.; Pettorino, M.; Vitale, M. (2013). «La perception de certains accents français de la part des enseignants et des futurs enseignants italiens du FLE (français langue étrangère): compréhension et attitudes». Falkert, A. (éd.), *La perception des accents du français hors de France*. Mons: CIPA, 161-76.
- Diadori, P. (2004). «Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2, un'ipotesi di ricerca». Maddii, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Atene: Edilingua, 71-102.
- Diadori, P. (a cura di) (2009). *La formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P. (a cura di) (2010). *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. Milano: Le Monnier.
- Diadori, P.; Cotroneo, E.; Pallecchi, F. (2007). «Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?». Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*. Perugia: Guerra, 339-54.
- Diadori, P.; Semplici, S. (a cura di) (2009). *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Dolci, R.; Celentin, P. (2003). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Fratte, I. (2004). *Tecnologie educative per la formazione degli insegnanti di lingue*. Roma: Carocci.
- Ghezzi, C.; Grassi, R.; Piantoni, M. (a cura di) (2010). *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra.
- Gilardoni, S. (2010). «Il lessico nell'interazione didattica: comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra, 231-56.
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra.

- Grazzi, E.; Lopriore, L. (2019). «ELF & WE Awareness in ELT: Non-Native Italian Teachers' Perspectives». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, LI(1), 28-42.
- Grotjahn, R. (1998). «Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven». *Fremdsprachen lehren und lernen*, 27, 33-59.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2002). *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2007). *La formazione degli insegnanti di italiano L2, Ruolo e competenze nella classe di lingua*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2008). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della Classe ad Abilità Differenziate*. Firenze: Le Monnier
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien: Was Schüer und SchülerInnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- König, K. (2014). *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783110352245>.
- Krumm, J.G. (2007). «Der Fremdsprachenlehrer». Bausch, K.R.; Herbert, C.; Krumm, H.J. (Hrsgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 352-8.
- Mariani, L. (2000). «Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del "curriculum nascosto"». *Lingua e Nuova Didattica*, XXIX(5), s.p. <https://www.learningpaths.org/Articoli/convinzioni.htm>.
- Mariani, L. (2011). «Le strategie comunicative interculturali: Imparare e insegnare a gestire l'interazione orale». *Italiano LinguaDue*, 3(1), 273-93. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1238>.
- Mariani, L. (2013). «Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto». *Babylonia*, 1, 70-4. <https://www.learningpaths.org/Articoli/babylonia.pdf>.
- Matz, K.D. (1989). «Zum Zusammenhang zwischen subjektiven Lehrertheorien und den ‚großen‘ Hypothesen des Fremdsprachenerwerbs». *Deutsch als Fremdsprache*, 26, 301-6.
- Monami, E. (2013). *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Monami, E. (2015). «La gestione dell'errore in classi di italiano per stranieri». Caruso, G.; Diadori, P.; Lamarra, A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 49-66.
- Newbold, D.; Sperti, S. (2019). «Collaboratori linguistici in Italian Universities. What light do the shed on the development of English lingua franca?». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, LI(1), 59-73.
- Niedzielski, D.; Preston, N. (1999). *Folk Linguistics*. Berlin: de Gruyter.
- Pasquale, M. (2011). «Folk Beliefs About Second Language Learning and Teaching». Wilton, S.; Stegu, M. (eds), *Applied Folk Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 88-99. AILA Review 24. <https://doi.org/10.1075/aïla.24.07pas>.
- Pasquale, M.; Preston, D. (2013). «The Folk Linguistics of Language Teaching and Learning». Drozdziel-Szelest, K.; Pawlak, M. (eds), *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 163-74. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23547-4_10.

- Preston, D. (2017). «Folk Linguistics and Language Awareness». Garrett, P.; Cots, J.M. (eds), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. London: Routledge.
- Santipolo, M. (a cura di) (2011). *L'eccellenza nella formazione dei futuri docenti di lingua inglese nella scuola primaria. L'esperienza del Progetto di Scambio italo-inglese MIUR/TDA presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*. Padova: Unipress.
- Santipolo, M. (2012). «Folk linguistics e didattica delle lingue. Epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca». *EL.LE – Educazione Linguistica, Language Education*, 1(2), 315-51. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/20p>.
- Serena, E. (2018). «Errori e valutazione. Analisi di un corpus di esami di glottodidattica». Grassi, R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2, teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Cesati, 175-87.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Sordella, S. (2015). «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti». *Italiano LinguaDue* 7(1), 60-110.
- Stegu, M. (2008). «Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions». *Pratiques*, 139/140, 81-92. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1193>.
- Troncarelli, D. (2005). «Le competenze glottodidattiche orali dell'insegnante di italiano. Criteri di valutazione». Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 3*. Perugia: Guerra, 141-8.
- Villarini, A. (2011). «La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente». Jafrancesco, E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Le Monnier, 53-80.
- Werbinska, D. (2011). «The First Year in the Classroom: Crossing the Borderland from Being a Student and Being a Teacher». Pawlak, M. (ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. New York: Springer, 181-96. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20141-7_15.

Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale Gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte a un'esperienza di *éveil aux langues*

Silvia Sordella

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract This article presents an approach to analysis of attitudes within a focus group regarding plurilingualism enhancement. In specific, the teachers and their primary school classes were involved in the project *Noi e le nostre lingue*, realised by the University of Turin to fostering processes of language awareness, namely of *éveil aux langues*. In the illustrated theoretical and methodological systemic framework, the analysis of focus group conversation will show some clues to attitudes dimensions regarding knowledges, beliefs, expectations, emotions that support the evaluations and the behavioural intentions in this specific context.

Keywords Attitudes. Plurilingualism. Linguistic education. Language awareness. Primary school.

Sommario 1 Educazione linguistica e plurilinguismo. – 2 Il progetto *Noi e le nostre lingue*. – 3 Un quadro di riferimento per analizzare gli atteggiamenti. – 4 La metodologia del focus group per far emergere gli atteggiamenti. – 5 Spunti per un'analisi multidimensionale e integrata degli atteggiamenti. – 5.1 Dall'osservazione dei fenomeni alla ricerca di spiegazioni causali. – 5.2 La dimensione affettiva degli atteggiamenti attivata dall'esperienza dei laboratori. – 5.3 La dimensione valutativa intrecciata con il sistema di conoscenze e di credenze. – 5.4 La dimensione comportamentale come parte degli atteggiamenti. – 6 Conclusioni.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-10-25 |
| Accepted | 2020-04-08 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Sordella, Silvia (2019). "Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica". *EL.LE*, 8(3), 525-550.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/002

1 Educazione linguistica e plurilinguismo

La presenza del plurilinguismo nella scuola italiana è un fatto storico che ha le sue radici nella varietà linguistica che caratterizza intrinsecamente il nostro Paese e la nostra lingua, pur con spinte altalenanti verso un modello di monolinguisimo standardizzato (Duberti, in corso di stampa). Dopo un lungo periodo di migrazioni interne, gli ultimi venticinque anni sono stati caratterizzati da flussi migratori provenienti dall'estero, che hanno portato alla sovrapposizione di un plurilinguismo esogeno ad un preesistente, e tuttora vitale, plurilinguismo endogeno.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, redatte nel 2012 e aggiornate nel 2018, porterebbero a considerare la valorizzazione del plurilinguismo naturalmente presente in classe come parte integrante dell'educazione linguistica:

L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica. (MIUR 2018, 9)

Questa forte affermazione non comporta necessariamente che il plurilinguismo sia effettivamente parte integrante dell'educazione linguistica (Sordella 2017). Non sempre, anzi, vengono sfruttate didatticamente tutte le sue potenzialità, come ad esempio quelle derivanti dal *child language brokering*, realizzato principalmente in quelle conversazioni in lingua di origine che avvengono 'sottobanco' tra studenti con background migratorio per facilitare la comprensione dei neoarrivati (Pugliese 2017). È difficile pensare che, in modo progettuale e sistematico, l'educazione plurilingue e interculturale rappresenti davvero un volano di riuscita scolastica per ciascun alunno. Eppure non possiamo affermare che la classe docente sia di per sé ostile a valorizzare le lingue di cui sono portatori gli studenti alloglotti: quel che manca, forse, sono alcuni strumenti propri della linguistica che permetterebbero agli insegnanti di utilizzare in modo didatticamente proficuo le risorse derivanti dal confronto interlinguistico, in forme e modalità certamente adeguate all'età degli alunni.

Confermano questa sostanziale apertura al plurilinguismo in classe i dati relativi a una ricerca condotta nell'anno scolastico 2014-15 (Sordella 2015) con l'intento di delineare un quadro degli atteggiamenti manifestati da 150 insegnanti piemontesi di scuola primaria verso il plurilinguismo dei loro alunni e verso il fatto che questo potesse rappresentare una risorsa per l'educazione linguistica. Alcune dichiarazioni prodotte dagli insegnanti erano state confrontate con quelle dei loro stessi alunni, precedentemente coinvolti nell'indagi-

ne sociolinguistica condotta da Marina Chini e Cecilia Andorno in Piemonte e in Lombardia (Chini, Andorno 2018).

Il confronto tra questi dati mostrava una conoscenza discreta da parte degli insegnanti rispetto ai repertori linguistici dei propri alunni, facendo ipotizzare un certo interesse – anche soltanto sul piano conoscitivo – verso il plurilinguismo presente, in varia misura, nelle proprie classi. La valutazione del plurilinguismo come risorsa sul piano didattico era poi stata indagata mediante una serie di item a risposta multipla, costruiti sulla base dei temi emersi nell'ambito di un *focus group* e analizzati tramite un procedimento di *cluster analysis* che aveva portato a individuare tre tendenze generali (Sordella 2015). Tra queste, un raggruppamento di insegnanti metteva maggiormente in rilievo sia le problematiche relative alla gestione del repertorio plurilingue da parte degli alunni stranieri sia le difficoltà didattiche per gli insegnanti stessi; altri, pur riconoscendo questi aspetti come potenzialmente critici, intravedevano le potenzialità legate alla condizione plurilingue e al fatto di poter mettere in gioco la pluralità delle lingue presenti in classe per stimolare la riflessione sulla lingua; infine, una minoranza di insegnanti testimoniava un certo disorientamento, facendo difficoltà sia ad individuare nel plurilinguismo aspetti specifici di criticità sia a riconoscerne il ruolo nell'educazione linguistica.

Interpellati rispetto a eventuali attività didattiche svolte per valorizzare le competenze plurilingui dei loro alunni, poco più della metà degli insegnanti aveva infine descritto diverse situazioni, create prevalentemente in modo spontaneo, in cui si notavano somiglianze e differenze tra le lingue, perlopiù sul piano lessicale. Dall'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti emergeva dunque una sostanziale apertura a considerare il plurilinguismo una risorsa per l'educazione linguistica, salvo poi ammettere che non si riusciva ad attuare effettivamente dei percorsi didattici sistematici e integrati nel curriculum, soprattutto per la mancanza di competenze specifiche.

In questo contributo si descriveranno gli effetti di una sperimentazione di educazione plurilingue, analizzando gli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti coinvolti come osservatori in una serie di interventi didattici condotti nelle loro classi da parte di studenti universitari, specificamente formati nell'ambito di un progetto dell'Università degli Studi di Torino.

2 Il progetto *Noi e le nostre lingue*

Il progetto *Noi e le nostre lingue* nasce con l'obiettivo di indirizzare su strade funzionali e percorribili gli atteggiamenti di sostanziale apertura individuati, offrendo esperienze laboratoriali di *Éveil aux langues* (Candelier et al. 2011), dove il 'risveglio' in questione concerne la sensibilizzazione e la presa di coscienza da parte degli alunni rispetto alla realtà e alle risorse del plurilinguismo naturalmente presente in classe, nel repertorio di uno, di alcuni o di molti. La sfida ulteriore di questo progetto è di condurre gli alunni stessi oltre la semplice curiosità per la varietà linguistica e oltre la scoperta di somiglianze e differenze tra le lingue, per portarli a sperimentare concretamente strategie di analisi e di riflessione sui fatti linguistici osservati in lingue diverse dalla lingua italiana, la quale rappresenta generalmente l'unico terreno sul quale si pensa di fare grammatica (Andorno, Sordella 2018).

Questo progetto si svolge da quattro anni nelle scuole primarie torinesi grazie a una convenzione tra l'Università e il Comune di Torino e coinvolge ogni anno sei classi quarte e quinte in dieci incontri condotti da studenti universitari, alcuni di madre lingua italiana e altri di madre lingua straniera, reclutati grazie ad apposite borse di studio. Facendo leva sugli strumenti della linguistica generale acquisiti nel proprio percorso formativo e prendendo consapevolezza delle strutture della propria lingua di origine, gli studenti collaborano alla progettazione delle proposte didattiche sulla base degli indicatori del Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali, il CARAP (Candelier et al. 2011), e conducono gli incontri portando di volta in volta in classe lingue diverse: lingue usate in famiglia da alcuni alunni, lingue estranee per tutti, lingue tipologicamente vicine all'italiano o lingue più lontane per aspetti fonologici e strutture morfosintattiche (Sordella, Andorno 2017).

Il coinvolgimento degli insegnanti nel progetto si realizza inizialmente con un incontro di presentazione del progetto e delle sue implicazioni educative e didattiche e, a lavori in corso, attraverso il compito di osservare nello svolgimento dei laboratori le risorse che hanno visto attivarsi nei propri alunni, rispetto ad una serie di descrittori selezionati dal CARAP in fase di progettazione. Una griglia di osservazione permette agli insegnanti di rilevare la presenza o l'assenza di specifiche manifestazioni comportamentali di queste risorse rispetto al 'sapere', al 'saper essere' e al 'saper fare' dei propri alunni; in questo foglio, inoltre, è presente uno spazio in cui, in relazione a un determinato indicatore di risorsa osservato, gli insegnanti hanno la possibilità di descrivere la situazione specifica nell'ambito del quale hanno visto attivarsi la risorsa stessa.

Gli atteggiamenti degli insegnanti sono stati finora recepiti attraverso manifestazioni verbali di apprezzamento e di condivisione, ma

anche di criticità o - seppur in modo sporadico - di indifferenza. Al termine di questa quarta edizione del progetto, si è ritenuto importante procedere ad una rilevazione mirata degli atteggiamenti degli insegnanti che, in diversa misura, avevano partecipato come osservatori alle attività dei laboratori e si è scelto di raccogliere le loro voci in un *focus group* realizzato al termine del percorso didattico. Di seguito verranno presentati i primi risultati di un'analisi qualitativa di questi dati conversazionali audio-registrati, con l'obiettivo di delineare un primo quadro degli atteggiamenti verso le risorse del plurilinguismo da parte di insegnanti coinvolti in un progetto di *Éveil aux langues*.

3 Un quadro di riferimento per analizzare gli atteggiamenti

Il modello teorico su cui si basa questo contributo fa riferimento a una visione degli atteggiamenti unitaria e al tempo stesso multidimensionale e sistemica, dove le diverse componenti interagiscono tra loro sia sul piano sociale sia sul piano individuale. Questa concezione considera l'atteggiamento come «the categorization of a stimulus object along an evaluative dimension» (Zanna, Rempel 1988, 319), valutazione che avviene sulla base delle conoscenze e delle convinzioni che il soggetto ha rispetto ad un determinato oggetto e che si alimenta dei vissuti emotivi scaturiti dall'esperienza; questa valutazione integrata interagisce inoltre con una dimensione più comportamentale che consiste sia nella rievocazione delle azioni che il soggetto ha compiuto in questo ambito, sia nella descrizione dei comportamenti che egli avrebbe intenzione di mettere in atto.

Le relazioni interne che si creano tra queste diverse dimensioni degli atteggiamenti sono di tipo circolare, nel senso che il sistema di credenze di riferimento si ristruttura allorquando il soggetto viene chiamato a valutare - e quindi a prendere posizione di fronte a stimoli inerenti ad alcuni aspetti dell'oggetto - e, d'altra parte, anche le azioni messe in atto contribuiscono ad alimentare, e magari a modificare, il clima emotivo che condiziona i successivi atti valutativi. Kruglanski e Stroebe (2014) ipotizzano che questo tipo di relazioni circolari siano orientate da un *means-goals framework* in cui le credenze riguardano il raggiungimento di determinati obiettivi rispetto all'oggetto degli atteggiamenti. Questi ultimi, cioè, sarebbero determinati dalla convinzione che gli oggetti su cui sono focalizzati possono portare al raggiungimento dei propri obiettivi.

Secondo questo modello interpretativo, si può considerare un atteggiamento come la credenza rispetto al fatto che un oggetto meriti una certa valutazione e sia desiderabile e raggiungibile rispetto ai propri obiettivi; le informazioni comportamentali riguardano invece la credenza che una data azione abbia avuto o possa avere luogo

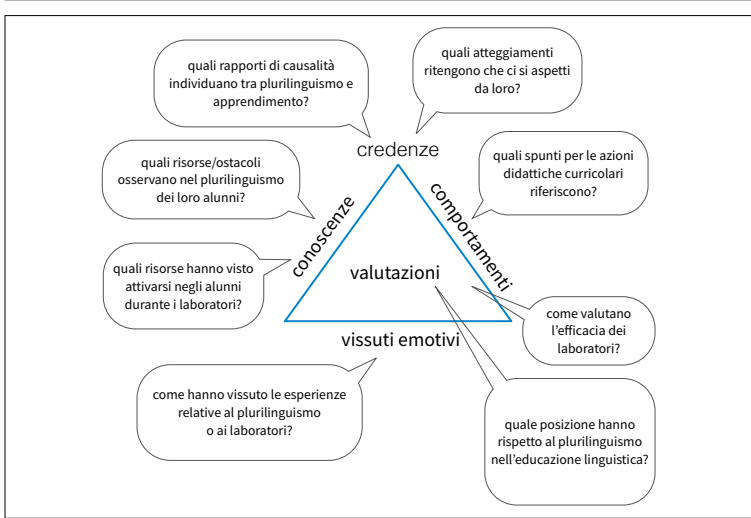


Figura 1 Il modello di analisi degli atteggiamenti degli insegnanti

e la dimensione affettiva comporta la rappresentazione mentale di un dato sentimento o di un'esperienza emotiva. La figura 1 rappresenta il modello interpretativo elaborato sulla base di questi presupposti per analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti emersi nell'ambito del *focus group*.

In questa prospettiva di analisi, il nodo maggiormente critico - oggetto di un ampio dibattito nel campo della psicologia sociale - è dato dalla congruenza tra il nucleo valutativo e la dimensione più prettamente comportamentale degli atteggiamenti. Per dirimere questa apparente contraddizione, è necessario non presupporre una relazione causale tra le valutazioni espresse ed i comportamenti dichiarati e/o attuati, dato che gli aspetti comportamentali andrebbero considerati anch'essi nella loro natura di atteggiamenti, ossia come «behavioral intentions» e non come azioni vere e proprie (Ajzen, Fishbein 2014).

Un altro aspetto problematico, che influisce direttamente sulla costruzione e la scelta dei metodi di rilevazione, è rappresentato dall'accessibilità degli atteggiamenti. Il problema di farli emergere per poterli analizzare è relativo sia alla possibilità - per il soggetto che valuta - di recuperare dalla memoria il patrimonio conoscitivo, esperienziale ed affettivo già costruito intorno all'oggetto, sia alla possibilità - per il ricercatore - di accedere alle credenze, ai sentimenti ed alle intenzioni comportamentali di colui che esprime la valutazione. Certamente, ciascuno nel corso della vita si forma degli atteggiamenti riguardo agli oggetti principali della propria esperienza, ma ci sono oggetti che sono maggiormente accessibili (Fazio, Ol-

son 2014), in quanto evocano immediatamente gli elementi collocati nella memoria a lungo termine necessari per esprimere una certa valutazione. Se si volessero collocare questi oggetti su un continuum che separa i due poli, 'atteggiamento' e 'non atteggiamento', essi sarebbero più vicini al polo 'atteggiamento' rispetto, invece, agli oggetti che non hanno generato atteggiamenti particolarmente significativi per il soggetto. L'individuo, posto di fronte a una decisione o a una domanda diretta di giudizio, costruisce ed esprime l'atteggiamento sul momento e sulla base delle informazioni che costituiscono la sua rappresentazione dell'oggetto (Cavazza 2005, 41). Un atteggiamento molto accessibile si attiva, dunque, in modo automatico quando il soggetto viene posto di fronte all'oggetto e chiama in causa tutto ciò che ha già costruito intorno ad esso, mentre un atteggiamento poco accessibile è più vicino alle opinioni, più superficiali e mutevoli: questo significa che gran parte della possibilità per il ricercatore di raggiungere il livello più profondo degli atteggiamenti dipende dal fatto che l'oggetto sia più o meno significativo per i soggetti presi in considerazione. Le posizioni che il soggetto esprime tramite lo strumento di rilevazione non rappresentano, tuttavia, che l'aspetto manifesto degli atteggiamenti, considerando che tutti gli aspetti correlati, in quanto variabili psicologiche, non sono osservabili direttamente ma solo tramite indicatori che riflettono una dimensione più profonda e che consistono principalmente in:

risposte verbali che i soggetti esprimono sulle proprie credenze riguardanti l'oggetto di atteggiamento, sui sentimenti che nutrono verso di esso, su come si comportano o si comporterebbero verso di esso. (Manganelli Rattazzi 1991, 205)

Oltre al fatto che non sono accessibili direttamente, gli atteggiamenti non possono essere studiati in una prospettiva assoluta e generalizzabile, essendo strettamente legati alla situazione e agli strumenti di rilevazione che li hanno stimolati e fatti emergere. Gli atteggiamenti, infatti, si formano e si manifestano nella vita quotidiana quando i soggetti vengono in contatto con un determinato oggetto, mediante un processo di formazione circolare (Cavazza 2005, 41-5) per cui non si formano una volta per tutte, ma, ogni volta che vengono portati alla luce, si alimentano e si modificano grazie alle caratteristiche del contesto stesso di attivazione.

La questione dell'accessibilità degli atteggiamenti porta a delle considerazioni sul ruolo degli strumenti di rilevazione, dal momento che non soltanto innescano processi valutativi di confronto tra una posizione e l'altra, ma possono anche stimolare delle riflessioni sulle ragioni del proprio posizionamento, chiamando in causa e generando altre credenze, altri sentimenti e altre aspettative sociali che si correlano soggettivamente con la propria posizione di fronte allo sti-

molo. Tutto ciò significa che qualsiasi dispositivo non si presenta soltanto come il mezzo per far emergere atteggiamenti già consolidati, ma anche come uno stimolo per organizzare *ex novo* le proprie conoscenze, i propri vissuti emotivi e la rievocazione di esperienze attuate, intorno ai processi di valutazione richiesti dallo strumento stesso.

I vari strumenti di rilevazione impiegati nel campo della psicologia sociale hanno lo scopo di far emergere la direzione e la forza degli atteggiamenti: la direzione si esprime attraverso una collocazione favorevole o sfavorevole del soggetto rispetto all'oggetto degli atteggiamenti, in risposta ad uno stimolo dato (Manganelli Rattazzi 1991, 203-4); mentre la forza (Cavazza 2005, 39) consiste nell'intensità del favore o sfavore verso l'oggetto e si concretizza nel grado di accordo o disaccordo manifestato dal soggetto verso lo stimolo. Diversi strumenti, come le scale di misurazione, permettono di misurare entrambi gli aspetti, rilevando la direzione favorevole o sfavorevole di un atteggiamento verso un determinato oggetto e la forza, cioè il grado di positività o negatività della valutazione. Metodi di tipo più qualitativo, invece, permettono di ancorare maggiormente gli aspetti psicosociali degli atteggiamenti alle loro manifestazioni linguistiche, le quali, considerando le caratteristiche di co-costruzione degli atteggiamenti stessi, emergono e possono essere osservate principalmente nei contesti conversazionali.

4 La metodologia del focus group per far emergere gli atteggiamenti

Similmente all'indagine sugli atteggiamenti precedentemente condotta (Sordella 2015), si è scelto di utilizzare la tecnica del *focus group* anche nell'ambito del progetto *Noi e le nostre lingue*, pur con altri scopi di ricerca. Mentre in questo caso si è scelto di indagare gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte ad una comune esperienza di educazione plurilingue, allora questa tecnica era stata impiegata allo scopo di allargare e approfondire il campo delle ipotesi e costruire, su questa base, un questionario che fosse il più possibile vicino alla sensibilità degli insegnanti, che fosse cioè in grado di innescare quei processi valutativi considerati rivelatori di atteggiamenti profondi e radicati.

Le caratteristiche di questo strumento di indagine e le sue implicazioni metodologiche possono essere sintetizzate attraverso la definizione seguente.

Si tratta di una discussione di gruppo su un tema preciso e definito a priori (focus) sulla base degli obiettivi della ricerca. I partecipanti sono invitati ad intervenire nella discussione, esprimendo il proprio punto di vista, coordinati e stimolati da un conduttore non direttivo. (Cavazza 2005, 82)

L'unità di analisi del *focus group* non è dunque l'individuo, ma il gruppo stesso e questa caratteristica permette di situare la rilevazione degli atteggiamenti nel quadro di credenze socialmente condivise. I processi dialogici stimolati dal conduttore permettono di farle emergere e, d'altro canto, portano alla co-costruzione di significati comuni che danno forma all'oggetto su cui verte la conversazione (Bloor et al. 2002). E, considerando gli atteggiamenti in una prospettiva sociale, la conversazione rappresenta:

il punto centrale dei nostri universi consensuali, poiché essa modella ed anima le rappresentazioni sociali, e dà loro una vita propria. (Moscovici 2005, 80)

Per tutte queste ragioni, il *focus group* è in grado di riprodurre un contesto abbastanza vicino alle situazioni reali nelle quali l'individuo si trova a confrontarsi con i membri di un gruppo a cui appartiene rispetto a un certo ambito della sua vita sociale (Corrao 2000, 78).

Per focalizzare la conversazione degli insegnanti in modo da ricavare indicatori utili rispetto agli atteggiamenti da indagare, è stata elaborata una traccia di domande stimolo che progressivamente restringevano il focus: dal ruolo del plurilinguismo per la riflessione linguistica a come questo ruolo si sia o meno realizzato nei laboratori. La traccia serviva essenzialmente per indirizzare la discussione su certi temi, allorché ci si accorgeva che non erano stati toccati o comunque non erano stati affrontati in maniera esaustiva. Di seguito, la traccia di domande utilizzata nel corso del *focus group*.

- Il fatto che alcuni dei vostri alunni parlino a casa una lingua diversa dall'italiano influisce sul loro approccio alla riflessione linguistica? In quali modi?
- Incide sulla vostra didattica? Come?
- Rispetto alle attività di riflessione sulla lingua, quali connessioni osservate tra i laboratori e ciò che fate a scuola?
- Sono emerse risorse inaspettate da parte dei bambini?
- Quali rapporti vedete tra le lezioni di grammatica e le attività del laboratorio? Somiglianze e differenze
- Come si potrebbero utilizzare questi stimoli nel vostro percorso di educazione linguistica?
- Quali vantaggi vedreste?
- Quali ostacoli ci potrebbero essere?
- Avete dei suggerimenti per nuovi sviluppi dei laboratori?

5 Spunti per un'analisi multidimensionale e integrata degli atteggiamenti

I dati relativi alla conversazione audio-registrata durante il *focus group* sono stati trascritti e codificati mediante un sistema di etichettatura basato sul modello della *content analysis* e partendo da un livello più generale per arrivare ad un quadro dei contenuti sempre più analitico e gerarchizzato (Bloor et al. 2002). Si è poi proceduto a predisporre un inventario delle etichette prodotte e a costruire una mappa concettuale che mettesse in relazione i contenuti emersi durante la conversazione. A partire dalla questa rete di concetti, si è costruita una griglia di analisi, costituita da temi e sotto-temi organizzati con un criterio di affinità di significati, che ha permesso di annotare le trascrizioni degli interventi con ulteriori livelli di indicizzazione. Questo procedimento di etichettatura progressiva ha permesso di giungere ad un quadro più articolato dei contenuti delle conversazioni.

I dati raccolti si prestano a diversi livelli di analisi e, se il sistema di etichettatura dei contenuti permette di delineare un quadro generale di come si articolano e si connettono tra loro i temi e i sotto-temi affrontati nella conversazione, per poter individuare degli 'indizi di atteggiamenti' è utile osservare anche l'uso di particolari forme linguistiche da considerarsi come l'espressione verbale delle varie dimensioni degli atteggiamenti, certamente non isolabili dal contesto della conversazione in cui nascono e prendono senso.

5.1 Dall'osservazione dei fenomeni alla ricerca di spiegazioni causali

In relazione a quegli elementi di conoscenza su cui gli insegnanti si appoggiano per valutare l'oggetto dei propri atteggiamenti, sono state prese in considerazione innanzitutto espressioni come le seguenti:

- «ho notato»
- «ho visto che»
- «ho potuto verificare»
- «è stata lampante»
- «ti accorgi come»

Le affermazioni individuate si appoggiano, in molti casi, sull'esperienza personale, sia per contestualizzare le proprie osservazioni sia per dare un fondamento alle proprie interpretazioni di quanto osservato. L'esperienza viene in un certo senso 'personificata', come nei seguenti casi:

«se penso al mio bambino»
 «un bambino che»
 «lui è un bambino di origine africana»
 «io ho avuto due inserimenti»
 «almeno a me personalmente, non ho trovato nessun bambino che»
 «l'esperienza che io ho è che»
 «io ho un bambino dislessico che»

e in diverse occasioni il riferimento si rafforza anche con il nome del bambino, come nel caso di «il mio Amin» o «mi viene in mente Giulio che è rumeno e Mariam che è marocchina».

Nella maggior parte dei casi, queste osservazioni di natura più oggettiva si intrecciano con quelle che Ajzen e Fishbein (1980) definiscono «credenze valutative»: si tratta di teorie personali che servono a spiegare i fenomeni osservati e che, nello specifico, si manifestano attraverso vari connettivi logici in espressioni del tipo:

«*perché* è spagnolo comunque»
 «il bambino ha difficoltà ad esprimersi, anche nei rapporti con i compagni. *perché* non è padrone della loro lingua, *quindi* ha questi problemi»
 «*però* effettivamente, anche il fatto che, ehm, la lingua prevalente in casa sia l'inglese, # non aiuta molto»
 «*quindi* è già un bilingue, ed ha un'acquisizione della lingua italiana più veloce»
 «*dipende da* che tipo di lingua madre è»

Questi orientamenti vanno considerati nella prospettiva di ciò che Kruglanski e Stroebe (2014) definiscono «means-goals framework», in cui le diverse dimensioni degli atteggiamenti interagiscono tra di loro all'interno di un sistema di credenze orientate al raggiungimento di determinati obiettivi riguardanti l'oggetto degli atteggiamenti. Gli atteggiamenti, cioè, sarebbero determinati dalla convinzione che gli oggetti dell'atteggiamento possono portare al raggiungimento dei propri obiettivi. Nel caso del *focus group* condotto con gli insegnanti al termine del progetto *Noi e le nostre lingue*, gli oggetti posti al centro della conversazione sono rappresentati - su un piano più generale - dalla condizione plurilingue degli individui e - nello specifico dell'esperienza relativa ai laboratori - dalla sua valorizzazione.

5.2 La dimensione affettiva degli atteggiamenti attivata dall'esperienza dei laboratori

Prendendo in esame altre componenti degli atteggiamenti, quella affettiva riguarda le reazioni emotive suscitate dall'oggetto e si esprime nelle espressioni verbali¹ che indicano l'apprezzamento o meno per l'oggetto stesso (Manganelli Rattazzi 1991, 238). Nella conversazione presa in esame, si osservano vari indizi verbali degli stati emotivi relativi agli insegnanti di fronte all'esperienza dei laboratori:

«è stato *bellissimo* quando»
 «*mi è piaciuto* anche molto»
 «anche a me ha stupito il fatto che»
 «abbiamo *toccato l'apice!*»

In altri casi, gli insegnanti fanno riferimento invece agli stati emotivi osservati nei propri alunni, come nei seguenti interventi:

«ho visto che in qualche modo *si sono sentiti* # protagonisti ecco. forse # a volte loro lo *vivono come* uno svantaggio il fatto di essere stranieri. invece in questo corso- ecco durante gli interventi, ho potuto verificare che i bambini- questi bambini stranieri *erano* # *quasi* # *contenti*. ecco, protagonisti.»

«io ho un bimbo disabile. # bisognava sparargli perché- non registrarla questa cosa! ((risate)) purché stesse zitto. però lui ha partecipato tantissimo. proprio lui *era entusiasta* di questa cosa. anche tirando tutti gli stralcioni incredibili.»

O ancora:

«loro *si sono proprio sentiti* assolutamente: *riconosciuti*»
 «loro *erano proprio contenti*. *dispiacutissimi* che sia finito»
 «devo dire che all'inizio *erano un po' spaventati*. no, ce la faremo, riusciremo, capiremo, eccetera. dopodiché ne- *ne volevano* sempre di più»
 «veramente *incantati!*»

Tenendo presente il fatto che gli atteggiamenti si attivano quando l'oggetto ha per gli individui una certa pregnanza, soprattutto sul piano emotivo, risultando così maggiormente accessibili al ricercatore (Fazio, Olson 2014), si comprende come, nel *focus group*, la maggior parte delle manifestazioni della dimensione affettiva degli atteggiamenti degli insegnanti riguardi l'esperienza del progetto appena at-

¹ Si evidenziano in corsivo i termini specifici utilizzati come indicatori di atteggiamenti.

tuato nelle loro classi. In un caso, tuttavia, si possono individuare indizi linguistici di uno stato emotivo di piacevolezza espresso da un insegnante rispetto alle attività didattiche di riflessione linguistica che svolge abitualmente nelle sue lezioni:

«sì, *a me piace*- cioè # cioè, manipolare un po' le lingue, no # facendo lingua inglese, # cioè lo faccio già. nel senso che tra la lingua italiana, la lingua inglese, mi capita anche di fare delle osservazioni, # in lingua france:se # butto lì delle cose. o spagnolo. insomma, quindi mi pia- e *mi è piaciuto proprio* come- questo manipolare le lingue, insomma, lavorarci per...»

Ed è lo stesso stato emotivo che l'insegnante dice di aver ritrovato nell'esperienza di 'manipolare le lingue' con i bambini durante i laboratori.

5.3 La dimensione valutativa intrecciata con il sistema di conoscenze e di credenze

Il nucleo centrale degli atteggiamenti è, secondo questo modello, la dimensione valutativa la quale si articola, da un lato, in interventi relativi al ruolo del plurilinguismo nell'educazione linguistica in generale e, dall'altro, in interventi più focalizzati sull'efficacia dei laboratori. Quest'ultimo tipo di valutazioni è stato individuato innanzitutto attraverso l'uso di espressioni che mettevano in contrapposizione un 'prima' e un 'dopo': rispetto agli atteggiamenti di chiusura o di apertura dei propri alunni verso la pluralità linguistica e rispetto alla contrapposizione tra comportamenti solitamente passivi e comportamenti attivi e propositivi osservati negli stessi alunni durante i laboratori.

Si illustrerà di seguito un esempio di come la tematica 'plurilinguismo e italiano seconda lingua' abbia preso forma progressivamente nelle varie posizioni degli insegnanti di fronte alla domanda dell'intervistatore con atteggiamenti diversificati. Queste valutazioni si appoggiano su conoscenze basate sull'esperienza personale, su aspetti di conoscenza più generali e codificati o su convinzioni di ordine psico-pedagogico e si alimentano di vissuti emotivi, di aspettative proprie e altrui e di prospettive di azione didattica stimolate dal progetto.

Gli atteggiamenti osservati si situano principalmente all'incrocio tra due assi, il primo dei quali polarizzato tra vantaggi e svantaggi del plurilinguismo e il secondo tra il riferimento a un caso particolare e i tentativi di generalizzazione.

-
1. INT: Allora, io vi chiederei questo. il fatto che i vostri alunni in casa parlano un'altra lingua influisce sul loro approccio alla lingua italiana e alla riflessione sulla lingua?
2. INS 1: cioè, sì. se io penso al mio bambino parlante spagnolo, che è arrivato quest'anno scolastico dal Perù, sicuramente l'approccio grammaticale della sua lingua mi permette di aiutarlo a- alla grammatica italiana
3. INS 2: perché- perché è spagnolo comunque. sono- sono molto...
4. INS 1: sono lingue neoromanze, neolatine, per cui la radice è la stessa.

In questi primi scambi innescati dalla domanda principale, si possono osservare due posizioni orientate verso una valutazione positiva della relazione tra la condizione plurilingue e l'apprendimento linguistico ed una valutazione più critica; allo stesso tempo si può, però, osservare una certa oscillazione tra il riferimento al proprio vissuto didattico e il riferimento ad un rapporto di causalità più generale. Osserviamo infatti, al turno 2, che il bambino ispanofono viene evocato come caso concreto in cui il fatto di fare riferimento alla grammatica della lingua di origine ha facilitato l'approccio grammaticale degli alunni alla seconda lingua, ma, nel momento in cui INS 2, al turno 3, abbozza un tentativo di stabilire un rapporto causale tra la riuscita di questo alunno e certe caratteristiche degli ispanofoni, anche INS 1, nel turno successivo, si sposta sul piano delle 'credenze', chiamando in causa la vicinanza tipologica delle lingue romanze.

5. INS 2: e comunque il bambino ha difficoltà ad esprimersi, anche nei rapporti con i compagni, perché non è padrone della loro lingua
6. INT: certo
7. INS 2: quindi ha questi problemi.

Vediamo ora che la valutazione implicitamente positiva rispetto al ruolo del plurilinguismo nello sviluppo linguistico viene messa in crisi da INS 2, al turno 5, rimandando nuovamente al caso particolare dell'alunno peruviano per il quale si presume una correlazione tra la scarsa padronanza della seconda lingua, le difficoltà nell'espressione personale e le difficoltà nelle relazioni con i pari.

La posizione di INS 2 si chiarisce ulteriormente al turno 10 e al turno 12, dopo gli interventi di riformulazione della domanda da parte di INS 3 e dell'intervistatore.

8. INS 3: no, dico, la domanda era, se ho capito bene, un bambino che a casa parla un'altra lingua, non l'italiano- le problematiche che questa cosa...
9. INT: problematiche o risorse. non lo so. # cioè, influisce sul suo...

-
10. INS 2: forse potrebbero essere risorse nel momento in cui in classe non avesse problemi con- esternare il proprio pensiero con i compagni o con...
11. INT: okay
12. INS 2: per relazionarsi con gli altri. per non sentirsi escluso.

La convinzione che si delinea in questi interventi risiede nel fatto che parlare in casa un'altra lingua possa rappresentare per l'individuo una risorsa solo qualora la seconda lingua sia sufficientemente sviluppata e non comprometta l'espressione del proprio pensiero e la relazione con i compagni. La lingua di origine non viene valutata di per sé come un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua, ma neppure le si riconosce un ruolo causale in questo processo.

Una valutazione più dubitativa rispetto al ruolo del plurilinguismo per l'apprendimento linguistico si può riscontrare successivamente, al turno 11, dove INS 4 sovrappone le problematiche legate a disturbi specifici del linguaggio al fatto di parlare in casa una lingua diversa dall'italiano, pur non individuando espressamente una relazione causale tra il plurilinguismo e le difficoltà di questo alunno nella comunicazione in lingua italiana.

11. INS 4: io sono l'insegnante di sostegno di uno dei bambini che hanno frequentato il laboratorio. e lui è un bambino, # di origine africana, ehm, della lingua madre- # cioè in casa parlano inglese e (xxxxxx). (xx) ha attualmente dei problemi- dei disturbi del linguaggio sicuramente è- altri che interferiscono. però effettivamente, # anche il fatto che, ehm, la lingua prevalente in casa sia l'inglese, # non aiuta molto, o comunque non- non avvantaggia molto nel- nella comunicazione in italiano.

E sarà poi INS 5 a riportare la valutazione del ruolo del plurilinguismo dal caso singolo ad una maggior generalizzazione, basata certamente sull'esperienza, ma anche sulla conoscenza di concetti e termini propri della glottodidattica, come 'tempi di latenza', 'acquisizione', 'sinofono' e 'arabofono'. In questo caso, è come se l'esperienza allargata a diversi casi di alunni stranieri andasse a confermare le teorie conosciute forse attraverso corsi di formazione in servizio o tramite altri percorsi di approfondimento e studio, e comunque assimilate al proprio sistema di 'credenze'.

12. INS 5: ma # io farei la differenza tra chi però parla proprio nella sua *lingua madre* ed è nato in Italia, e quindi è già un *bilingue*, ed ha un'acquisizione della lingua italiana più- più veloce, rispetto invece a chi arri:va dal suo paese di origine # solamente con la lingua madre. sicuramente i *tempi di latenza* e di *acquisizione* sono mo:lto più lunghi. e anche lì, dipende da che tipo di lingua madre è. cioè se uno è *sinofono*, rispetto a un *arabofono* non c'è- # fanno molto più in fretta. il rumeno non lo considererei quasi neanche più:: straniero tra virgolette linguistico, perchè imparano veramente in fretta. col rumeno si fa molto molto in fretta, nonostante non abbiano la stessa-

In questo caso, la formazione dell'atteggiamento si appoggia su conoscenze personali in campo linguistico, come la distanza tipologica tra le lingue implicate nel repertorio plurilingue, e in campo psicolinguistico, come la simultaneità o la sequenzialità del bilinguismo (Montrul 2008, 17-19), fattori a cui viene attribuito un ruolo causale rispetto ai tempi di apprendimento della seconda lingua. Fa da contraltare a questo modo di fondare le proprie valutazioni la tendenza, invece, a riportare la questione, come la correlazione tra difficoltà di apprendimento e l'uso della lingua di origine in famiglia, al caso particolare:

12. INS 6: però a casa parlano prettamente la loro lingua. i genitori no:n comunicano con noi, se non attraverso qualche altra mamma o qualche mediatrice

Le posizioni degli insegnanti coinvolti in questo *focus group* rispetto alle implicazioni del plurilinguismo nell'apprendimento della seconda lingua appaiono sostanzialmente in linea con i risultati dell'indagine del 2015. Ad esempio, alla domanda del questionario «il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano crea maggiori problemi quando la loro lingua è molto diversa dall'italiano?» aveva risposto in modo affermativo il 72% degli insegnanti (Sordella 2015, 81), mentre, per quanto riguarda un possibile rapporto di causalità tra il plurilinguismo e le difficoltà di apprendimento dell'italiano, il 25% di risposte registrate nel questionario era di conferma, considerando anche un 10% di risposte «non saprei» (2015, 80).

Ciò che rende peculiari le valutazioni registrate in questo *focus group* è il rapporto degli insegnanti con l'esperienza di educazione plurilingue alla quale hanno appena partecipato e quindi la valutazione di efficacia o non efficacia rispetto alla valorizzazione delle risorse derivanti dal plurilinguismo degli alunni e allo sviluppo delle competenze linguistiche degli stessi. In questa conversazione la valutazione si esplica, rispetto a questo specifico oggetto, attraverso

la contrapposizione tra la situazione preesistente e quella osservata durante le attività dei laboratori. Per esemplificare la natura dei fenomeni osservati, si riporta una serie di interventi, estrapolati in questo caso dai rispettivi contesti di conversazione, in cui sono evidenziati i termini che esprimono maggiormente questo confronto tra 'dentro' e 'fuori' al contesto del laboratorio.

Nell'intervento seguente emerge innanzitutto la valutazione positiva del ruolo da protagonisti giocato dai bambini plurilingui durante i laboratori:

«forse, a volte loro lo vivono come uno svantaggio il fatto di essere stranieri. *invece* in questo corso- ecco durante gli interventi, ho potuto verificare che i bambini- questi bambini stranieri erano # quasi # contenti ecco, protagonisti. e (xxx) soprattutto quando si parlava della loro lingua, in qualche modo, e questa cosa è stata, ehm, un aspetto positivo.»

Il riconoscimento delle competenze derivanti dal plurilinguismo non sarebbe tuttavia circoscritto alla conoscenza della propria lingua di origine:

«o anche una li- un'altra lingua, che poteva essere il vietnamita o- non so l'albanese, o che comunque- erano alla pari con tutti gli altri.»

La contrapposizione tra le due diverse situazioni emerge anche nel seguente intervento, dove la stessa insegnante descrive l'ambito specifico in cui ha osservato il manifestarsi di queste competenze e il fatto che certi alunni con difficoltà scolastiche si siano dimostrati i più competenti, rispetto a compiti di discriminazione fonologica.

«io ho notato una cosa. su bambini che avevano delle grossissime difficoltà in grammatica. quindi in quinta sviluppi la parte scritta soprattutto, quarta e quinta, l'oralità (xxx) prima. # loro non sono andati avanti con la parte scritta perché avevano grosse difficoltà. sulla parte del fonologico delle diverse lingue, *erano i primi* perché avevano una discriminazione dei suoni che io personalmente # non avevo realizzato ancora. perché non sia- non siamo abituati a tanti suoni. *invece loro sì.* e quindi *riuscivano* a fare delle pronunce, a individuare delle differenze- non so in cinese con Trang i toni, # in maniera micidiale. *ed erano quelli che* a livello scritto sono quelli che mi hanno dato di meno. erano più bassi.»

Un'ulteriore valutazione dell'efficacia dei laboratori riguarda lo sviluppo delle abilità metalinguistiche, ma si sottolinea anche come non sia sempre stato naturale il recupero e l'utilizzo delle conoscenze pregresse da parte degli alunni.

«cioè, sì. perché il lavoro sulle desinenze, sulla radice sulla desinenza, fatto sui nomi sui verbi, parte flessibile, variabile # *quella rimane*. hanno impiegato un po' a capire che si trattava della stessa cosa. perché io, dopo un po' che li ascoltavo in quella lezione lì, che è stata fatta- forse in quella di albanese se non ricordo male, in cui è stato evidenziato- cioè *io mi aspettavo che venissero*- # mutismo. # e io zitta. allora la mediatrice diceva, sì lo avete- # le avevo accennato che più o meno la strategia era quella. niente. # ad un certo punto ho detto, bimbi, scusate, ma # radice # desinenza...»

L'insegnante che riporta questo episodio sottolinea la difficoltà propria dei bambini di trasferire le conoscenze da un contesto all'altro e riflette sul fatto che la tendenza alla settorialità della scuola, già a partire dalla scuola primaria, non favorisca il processo di formazione di competenze trasversali.

«a:h. # perché poi, de:contestualizzato- # è sempre questa la grossa difficoltà loro. ah è ve:ro! # *poi* una volta che han capito che si trattava di quello, son partiti. però per loro acquisire una- una situazione, una # abilità, poterla # usare in qualsiasi momento, è una cosa che non hanno. # perché la nostra scuola è tanto settoria:le. per quanto uno si sforzi di dire la impari e puoi usarla anche fuori di qua: # quando vai dal panettiere, loro non la vedono così. per cui si- si focalizzano su italiano, maestra Giulia # quello è. ((risate)) cioè, sì ma non è così.»

Nonostante le difficoltà evidenziate, la valutazione dell'esperienza proposta si focalizza sull'utilità di scomporre la parola in morfemi, anche per sostenere i processi di apprendimento della seconda lingua.

«*effettivamente quello è venuto fuori*. quindi questo- questo spezzettamento della paro:la. *lì si ritrovano*. e *serve* d'aiuto. anche ai- ai cinesi per esempio serve tanto. non avendo loro questa cosa di capire il significato da una vocale che ti dà il singolare, per lo- per loro *serve* proprio come...### strumento di lavoro.»

Al termine di ciascun laboratorio, i conduttori affidavano alla classe un compito relativo alle tematiche e alle abilità messe in gioco, da svolgere a casa insieme ai genitori. Era infatti fondamentale, per la stessa realizzazione delle consegne, avvalersi delle loro competenze nella lingua di origine della famiglia. Nell'intervento riportato di seguito, si fa riferimento a casi particolari di bambini che, grazie a queste attività, avrebbero recuperato una certa fierezza rispetto alla condizione plurilingue propria e della propria famiglia. Si possono osservare indizi verbali della dimensione valutativa, in particolare negli indicatori temporali che contrappongono un 'prima' a un 'dopo'.

«in classe come a casa. cioè il coinvolgimento dei genitori è stato pressoché totale. c'era proprio un piacere nel portare a casa qualcosa da fare e riportarlo a scuola. [...] ad esempio il mio Amin *prima* di questo corso quasi si vergognava del fatto- lui è- ha una mamma italiana e il papà tunisino. e la mamma da sempre ci ha detto che a casa c'era proprio anche un rifiuto nell'accettare il fatto che lui fosse # metà tunisino. e quindi- e quindi c'era il rifiuto a parlare anche solo mezza parola- con il papà, o che il papà gli raccontasse della sua vita. nel testo finale, eh lui *invece* dice che è orgoglioso, del fatto che suo papà è tunisino e che lui ha potuto portare # la sua lingua, che per altro scrive e- e parla benissimo, e secondo me- infatti dicevo a Monica, fosse anche solo questo, il corso ha *centrato l'obiettivo*.»

La valutazione si esprime ancora attraverso la verbalizzazione di un cambiamento osservato:

«non- ecco, forse i genitori # arabi, che sono un po' # più difficili da tirare dentro, in questo modo invece han partecipato un po' di più. # se non loro magari le sorelle o i fratelli grandi, però sì, si è visto- *un movimento su di loro si è visto*. sulle altre famiglie io non ho proprio niente da dire.»

Si sarebbero create, in questo modo, delle occasioni di espressione di sé anche per i genitori, come si può osservare nei seguenti interventi fatti da diversi insegnanti in diversi momenti:

«così hanno avuto anche i genitori l'occasione di raccontare il loro vissuto e questo indubbiamente è *stato positivo*»

«ma già solo nell'approccio. già solo nel fatto di considerare che non c'è solo un modo per. e credo che per loro sia assolutamente *importante*. è quel # cittadini del mondo che ci diciamo sempre. e quindi # sempre di più questo tipo- questa modalità. che poi magari si può intrecciare anche con altro. però: per loro è stato *importantissimo*. è *importantissimo* il fatto che non fossero solo lingue famigliari. ma che ci fosse anche altro. ehm, devo dire che *all'inizio* erano un po' spaventati, no. ce la faremo, riusciremo, capiremo? eccetera. *dopodiché* ne- ne volevano sempre di più. perché era diventato un gioco. per loro molto molto facile, per noi molto più difficile. perché laddove mancava un elemento, allora okai mi metto io a giocare con voi. però, ragazzi è fatica!»

«cioè loro- assolutamente un approccio velocissimo. anche il mettersi d'accordo nel gioco. cioè, io ho un *bimbo disabile*. # bisognava spargli perché- non registrarla questa cosa! ((risate)) purché stesse zitto. però lui ha partecipato tantissimo. proprio lui era entusiasta di questa cosa. anche tirando tutti gli strafalcioni incredibili!»

«nell'altro caso di Sara, che è la bimba cinese, che rimane *sempre* un po' in disparte, da quattro anni a questa parte, # il fatto di essere protagonista- *adesso* lei sta scrivendo tutto in cinese per i compagni. cioè, e me lo dice, indovina, eh indovina che cosa (xxxx)? per cui *adesso* sta scrivendo tutti i messaggi, a noi insegnanti e ai compagni, tutto in cinese. cioè una roba irrefrenabile. e vedere anche # bambini che *normalmente* sono un po' sotto tono, anche nella lingua italiana, ma bambini- # mi viene in mente Giulio che è rumeno, Mariam che è # marocchina- e *invece* estremamente attivi durante la- durante queste lezioni. non necessariamente quando c'era la lingua rumena. e anche a me *ha stupito il fatto che* cogliessero al volo # la pronuncia, gli accenti, le inflessioni. # per altro nello scritto *però* # sicuramente i problemi si ripresentano, questo sì. [...] ovviamente tutto il- il corpo docente delle ragazze, dalla prima all'ultima, *bravissime*, e: # *han saputo suonare le note giuste*. ecco, anche col tono giusto, con l'incoraggiamento giusto. [...] quindi per noi dieci lezioni sono poche, assolutamente. e con la voglia di continuare.»

Negli interventi valutativi degli insegnanti emergono anche altre tematiche, come l'inclusività dei laboratori rispetto ad alunni disabili o con disturbi specifici dell'apprendimento, realizzata grazie alle attenzioni dei conduttori e alla sinergia creatasi con gli insegnanti di sostegno e di classe. Nondimeno, si rilevano anche posizioni critiche, in particolare rispetto alla presenza di troppi stimoli concentrati in poco tempo, senza che si lasciasse ai bambini il tempo necessario per elaborarli, oppure rispetto a richieste ritenute troppo difficili per i propri alunni. In altri casi, gli obiettivi del progetto non sono stati completamente compresi, ad esempio per la scelta delle lingue oggetto dei laboratori le quali sarebbero state troppo diversificate per poter essere imparate; in realtà lo scopo non era quello, ma si trattava di stimolare strategie di osservazione dei fenomeni linguistici su lingue diverse, oltre che promuovere un'apertura di fondo al plurilinguismo, peraltro già presente nelle classi.

5.4 La dimensione comportamentale come parte degli atteggiamenti

In stretta relazione con la dimensione valutativa degli atteggiamenti appena descritta, si possono collocare anche le 'intenzioni comportamentali' (Ajzen, Fishbein 2014), concetto che contribuisce a sciogliere il nodo critico del rapporto tra atteggiamenti e comportamenti, risolvibile, secondo Fishbein e Ajzen (1977), spostando l'attenzione dalla messa in atto vera e propria dell'azione all'intenzione soggettiva di intraprenderla. Questa disposizione a mettere in atto un determinato comportamento sarebbe parte integrante dell'atteggiamento stesso e sarebbe in stretta relazione con le 'norme soggettive' che orien-

tano l'individuo, ossia con la percezione che ha l'individuo rispetto a ciò che gli 'altri significativi' si aspettano da lui in quella situazione. Il comportamento sarebbe legato - in modo comunque non meccanicistico - con l'intenzione comportamentale, in relazione a sua volta con la valutazione che il soggetto dà di quel comportamento, condizionato in ultimo dalla rappresentazione del giudizio da parte di coloro che sono visti dal soggetto come punti di riferimento significativi (Cavazza 2005, 115).

Considerando le strette interconnessioni tra tutti questi aspetti, per l'analisi della conversazione sviluppata nel contesto del *focus group* sono stati considerati come indizi della dimensione comportamentale le risposte alle domande relative a quali spunti didattici gli insegnanti hanno potuto ricavare dai laboratori. Ad esempio, in un intervento si fa riferimento al fatto che l'utilizzo di un filmato, riprodotto in brevi sequenze da sottoporre alle ipotesi dei bambini per ricostruire il senso della storia, potrebbe essere una buona strategia per favorire la produzione linguistica, da utilizzare anche per facilitare l'apprendimento della seconda lingua.

«soprattutto con dei bimbi # o neoarrivati, o da poco. o che ancora non ha acquisito la lingua. cioè può essere anche non neoarrivato. [...] soprattutto sia l'utilizzo di piccoli video # e quindi poi anche riflessione sulla lingua # in quello ((si riferisce al laboratorio)) di albanese. se non sbaglio il primo, è stato # bellissimo. perché # fino alla fine non si è capito proprio # che cosa fosse.»

Tra gli spunti didattici offerti dall'esperienza dei laboratori, si accenna alla drammatizzazione delle sequenze narrative, nel caso specifico di un racconto in romeno, come strategia per facilitare la comprensione:

«tutta, tutta la parte della drammatizzazione ha- quando han fatto + i vari pezzettini del + gallo e gallina in rumeno, e chiamavano i bimbi- e anche lì l'han fatto in maniera assolutamente spontanea. sembrava assolutamente naturale dover parlare una lingua diversa. adattandola a un testo teatrale. quella anche è una cosa che si può assolutamente riprendere.»

In un altro intervento, si riflette sull'efficacia della drammatizzazione per abbassare il livello di ansia nei bambini:

«già il fatto di dover interpretare un personaggio che non sei tu # magari ti libera anche della- dalle timidezze e- io ho una bimba balbuziente in classe, e # lei quando # si sa benissimo che quando impara a memoria, in realtà la balbuzie non- # e quindi per lei sarebbe anche un- un motivo in più # per mettersi un po' in gioco e mettersi alla prova. # credo che possa essere un codice da utilizzare, quello della teatralità. perché non sei tu,

in realtà. stai interpretando qualcun altro, quindi ti puoi anche permettere # di fare una serie di errori o strafalcioni.»

Si fa inoltre riferimento ad una specifica attività in cui i bambini a coppie interpretavano brevi dialoghi in lingua vietnamita, con espressioni prima analizzate e poi memorizzate, parlando attraverso dei buattini costruiti con dei calzini di recupero.

«in effetti li vedevi che chiacchie- che non eran loro. chiacchieravano le loro mani. però si permettevano- anche i più timidi # in quel momento sono usciti fuori. [...] proprio per far cadere una serie di barriere. che loro hanno, comunque, perché- # io credevo che # si sarebbero tirati indietro su alcune cose. e in realtà mi han stupito, ecco.»

Chiedendo poi agli insegnanti se avessero osservato delle strategie per facilitare la comprensione che fossero implementabili anche nei contesti didattici quotidiani, si fa riferimento alle strategie comunicative basate sulla multimodalità (Macedonia 2014), si dice «la gestualità, soprattutto», «le immagini comunque aiutavano molto» e inoltre «l'associazione con l'immagine soprattutto. trovare una corrispondenza». Si trattava di una modalità comunicativa adottata sistematicamente dai conduttori testimoni di lingua straniera e che consisteva nella sincronizzazione intenzionale tra parola, gesto e immagine per creare delle 'isole di comprensibilità' nel continuum sonoro di una lingua che si presentava come incomprensibile o poco comprensibile (Andorno, Sordella 2020).

A partire dall'esperienza della riflessione linguistica innescata attraverso le attività dei laboratori, si riconosce inoltre l'importanza di un approccio che, pur facendo leva sulle conoscenze grammaticali implicite dei bambini, introduca la terminologia specifica nell'ambito di situazioni operative e concrete di manipolazione della lingua.

«io ho dovuto fare poi una riflessione anche su- sul mio modo di insegnamento. nel senso che tendenzialmente non sono abituata a- oggi spiego l'articolo. ehm, l'affrontare classico devo dire che ormai non si usa più + si usa poco. + però- e quindi le regole grammaticali non le propongo io ma le ricaviamo da un testo, da una drammatizzazione, quello che insomma quello che voglio fare faccio poi, in base ai ragazzi. però + mi sono resa conto di quanto loro in realtà abbiano bisogno dei contenuti grammaticali. soprattutto chi ha difficoltà, chi è arrivato da poco che sta acquisendo l'italiano. devo dare dei contenuti grammaticali con nome e cognome.»

Le 'intenzioni comportamentali' di quest'insegnante scaturiscono dal fatto che il riferimento alle etichette grammaticali di maschile, femminile, singolare e plurale fatto in più occasioni durante i laboratori avrebbe facilitato il ragionamento logico per comprendere il

funzionamento di lingue morfologicamente diverse dall'italiano. Si innesca un interessante dibattito sulla trasversalità dell'educazione linguistica in ambito grammaticale, strettamente ancorato all'esperienza didattica quotidiana.

- INS 1 e poi nascono molto presto queste osservazioni. io insegno inglese e non insegno grammatica [...] facciamo degli esempi, non è che facciamo le regole grammaticali, così scritte- però nascono delle riflessioni # così. e quindi bisogna dargliele le spiegazioni, infatti. non so, il plurale perché l'hai scritto così, maestra? perché non l'hai scritto come prima?
- INS 6 sì, ma la riflessione parte però dal fatto che è stato fatto in- in italia: no.
- INS 1 incontrata, ehm la parola, in lingua inglese. osservando solo le parole, come sono scritte, quindi come si forma il plurale, perché l'hai sentito così- allora in qualche modo # parli della regola. come si forma il plurale in lingua inglese: se, allora- solo osservando le parole.
- INT ecco, però lei forse diceva che le categorie singolare e plurale le hai fatte # in italiano?
- INS 6 ecco, l'approccio c'è perché c'è stato # ehm, precedentemente assimilato per- ehm, facendo italiano
- INS 1 sì, però è diversa la formazione del plurale.

Il proseguimento delle attività innescate dai laboratori, mettendo in gioco le lingue naturalmente presenti in classe e rendendo protagonisti i bambini plurilingui, appare auspicabile ma non realizzabile senza una formazione linguistica specifica per gli insegnanti. In seguito alla disponibilità dichiarata dalla conduttrice del *focus group*, gli insegnanti manifestano l'intenzione di aderire a un eventuale percorso di formazione che li porti ad acquisire alcuni strumenti teorici e metodologici della linguistica di base, necessari per orientare in modo consapevole il confronto interlinguistico, a condizione che questo percorso si attui con un approccio operativo improntato alla ricerca-azione.

6 Conclusioni

Attraverso questo studio iniziale sui materiali conversazionali raccolti con un *focus group* dopo un'esperienza di educazione plurilingue, abbiamo osservato come la ricognizione sugli atteggiamenti degli insegnanti possa rappresentare un ricco contesto di ascolto verso coloro che quotidianamente si confrontano a scuola con il plurilinguismo. La ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti di fronte ad un'educazione linguistica orientata al plurilinguismo (Sordella 2015) aveva mostrato una loro sostanziale apertura verso la possibilità di innescare processi di riflessione linguistica basati su lingue diverse dall'italiano e anche sulle lingue 'di casa' di cui sono portatori

gli alunni stranieri. Appariva tuttavia molto vago il riferimento a situazioni concrete che caratterizzassero in maniera chiara e definita l'oggetto stesso di questi atteggiamenti, soprattutto per mancanza di esperienze vere e proprie di educazione plurilingue.

Questa seconda rilevazione degli atteggiamenti, pur in forma ridotta e ancora *in fieri*, si basa su un vissuto esperienziale ben definito e comune agli insegnanti coinvolti nella quarta edizione del progetto *Noi e le nostre lingue*. Si è cercato, cioè, di mostrare concretamente come si potrebbero realizzare dei percorsi di educazione linguistica, attivando le risorse del plurilinguismo e questa seconda rilevazione degli atteggiamenti riguarda certamente l'oggetto 'plurilinguismo' in generale, ma soprattutto i suoi risvolti didattici osservati dagli insegnanti durante lo svolgimento dei laboratori.

Con questo approccio all'analisi degli atteggiamenti, si è cercato di capire sostanzialmente che cosa può succedere tra gli insegnanti quando si prova a far entrare il plurilinguismo a scuola dalla porta principale. E se l'apertura alle lingue, a qualsiasi lingua, si può già considerare un buon punto di partenza, un incentivo a percorrere questa strada si può cogliere quando gli insegnanti si accorgono delle potenzialità che ha questo approccio didattico. Ma soprattutto quando si accorgono del desiderio di plurilinguismo dei propri alunni:

«Allora, beh, qualcuno si è inventato gli amici stranieri, cosa che in realtà non hanno. Il mio amico spagnolo, piuttosto che il mio amico tedesco...

Tu dici: - a hai un amico tedesco?

- No, ma me lo farò.»

Convenzioni di trascrizione semplificate e adattate sulla base delle convenzioni CHAT (MacWhinney 2000)

| | |
|---|---|
| Denominazione delle righe di trascrizione | INS (insegnante), INT (intervistatore) |
| fine di enunciato assertivo | ho capito. |
| fine di enunciato interrogativo/ intonazione interrogativa | da quanto tempo sei in Italia? sì? |
| fine di enunciato imperativo o enfatico/ intonazione esclamativa | caspita! |
| intonazione sospensiva a fine turno, con enunciato non concluso | ho capito ma ... |
| cesura intonativa interna a enunciato | noi lo mangiamo, la sera. |
| pause di lunghezza crescente | ### ### mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama? |
| riformulazioni | co- che cosa hai detto? |
| sillabe non comprensibili | (xx) mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama? |

Bibliografia

- Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ajzen, I.; Fishbein, M. (2014). «The Influence of Attitude on Behavior». Albaracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna, M.P. (eds), *The Handbook of Attitudes*. New York; London: Psychology Press, 173-222.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2018). «Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'«Eveil aux langues»». De Meo, A.; Fasulo, M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: Ed. Officinavento, 211-33. Collana Studi AltLA.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2019). «Il plurilinguismo nella classe italiana: dalla ricerca sull'immigrazione alle prospettive di sperimentazione e analisi nel contesto subalpino». Del Savio, M.; Rivoira, M.; Pons, A. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e perialpina occidentale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 361-76.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2020). «Multimodalità 'incidentale' e dialogicità naturale nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico». Voghera, M.; Maturi, P.; Rosi, F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Franco Cesati Editore, 285-302.
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M.; Robson, K. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Candelier, M.; Camilieri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lörinez, I.; Meissner, F.-J.; Schröder-Sura, A. et al. (2011). *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/>.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: il Mulino.
- Chini, M.; Andorno, C. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata, dieci anni dopo*. Milano: Franco Angeli.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Duberti, N. (in corso di stampa). «Altre lingue, altri alunni, altri italiani: la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile». Del Savio, M.; Rivoira, M.; Pons, A. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e perialpina occidentale = Atti del Convegno del Progetto di Ateneo Subalpina and Alpine Languages and Migrations* (Università degli Studi di Torino, 25-26 gennaio 2018).
- Fazio, R.H.; Olson, M.A. (2014). «The MODE Model: Attitude-Behavior Processes as a Function of Motivation and Opportunity». Sherman, J.W.; Gawronski, B.; Trope, Y. (eds), *Dual-Process Theories of the Social Mind*. New York: Guilford Press, 155-71.
- Fishbein, M.; Ajzen, I. (1977). «Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research». *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130-2.
- Kruglanski, A.W.; Stroebe, W. (2014). «The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes: Issues of Structure, Function, and Dynamics». Albaracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna, M.P. (eds), *The Handbook of Attitudes*. New York; London: Psychology Press, 323-68.

- Macedonia, M. (2014). «Bringing Back the Body into the Mind: Gestures Enhance Word Learning in Foreign Language». *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd ed. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Manganelli Rattazzi, A.M. (1991). «La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche di misura». Trentin, R. (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali. Teoria e ricerca*. Torino: Bollati Boringhieri, 226-30.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-Examining the Age Factor*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Moscovici, S. (2005). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Pugliese, R. (2017). «Tradurre per la compagna di banco. 'Child language brokering' e interazioni costruttive nella classe plurilingue». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica e classi multietniche*. Roma: Aracne, 85-116.
- Sordella, S. (2015). «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti». *Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, 7(1), 60-110. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5038>.
- Sordella, S. (2017). «Riflettere sulla lingua nelle classi multilingui: il ruolo delle lingue di casa degli alunni». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica e classi multietniche*. Roma: Aracne, 143-72.
- Sordella, S.; Andorno, C. (2017). «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Eveil aux langues* nella scuola primaria». *Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, 9(2), 162-228. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875>.
- Zanna, M.P.; Rempel, J.K. (1988). «Attitudes: A New Look at an Old Concept». Bar-Tal, D.; Kruglanski, A.W. (eds), *The Social Psychology of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 315-34.

La valutazione della complessità sintattica nella classe di lingua

Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2

Ineke Vedder

Universiteit van Amsterdam, Netherlands

Abstract This paper aims to investigate how language teachers perceive syntactic complexity in L2 writing and to what extent teachers' judgments are related to current theoretical views in the research literature on Second Language Acquisition (SLA). Sixteen L2 teachers were asked to evaluate the syntactic complexity of a sample of argumentative texts written by L2 university students of Italian. In the panel discussion that followed, teachers discussed the motivations behind their assigned scores and the feedback they had proposed. The results revealed that teachers tended to focus primarily on accuracy and comprehensibility, and much less on syntactic complexity. Teachers' reflections appeared to be only partly aligned with existing theoretical views on syntactic complexity in the SLA literature.

Keywords Teachers' perceptions. Syntactic complexity. L2 writing. Italian L2. SLA.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Percezioni e riflessioni degli insegnanti. – 3 Lo sviluppo della complessità sintattica in L2. – 4 Impostazione dello studio. – 4.1 Partecipanti e materiali. – 4.2 Valutazione e training. – 4.3 Analisi e codifica dei dati. – 5 Risultati. – 5.1 Giudizi dei valutatori e motivazioni. – 5.2 Suggerimenti di feedback: controllo e variazione. – 5.3 Confronto con i risultati emersi dagli studi SLA. – 6 Conclusioni.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2020-02-10 |
| Accepted | 2020-04-08 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Vedder, Ineke (2019). "La valutazione della complessità sintattica nella classe di lingua. Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2". *EL.LE*, 8(3), 551-566.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/003

1 Introduzione

Come ipotizzato in vari studi (Norris, Ortega 2009), la complessità sintattica in lingua seconda (L2) si sviluppa per tappe successive, caratterizzate da una graduale complessificazione. Dopo una fase iniziale, contraddistinta dalla presenza di due proposizioni non collegate tra di loro, con l'aumento della competenza linguistica emergono prima le strutture coordinate, seguite da quelle subordinate. I livelli più avanzati vedono un incremento dell'impiego della complessità frasale, ossia l'incorporamento della proposizione subordinata al sintagma nominale, tipica del linguaggio accademico (Biber, Gray, Poonpon 2011).

Ci si può chiedere ora in quale misura le ipotesi sulla crescita della complessità sintattica in L2 sviluppate per finalità scientifiche vengano condivise dagli insegnanti di lingua e possano essere applicate in contesti didattici. L'obiettivo principale dello studio presentato qui è duplice. In primo luogo ci proponiamo di evidenziare il grado di convergenza o di divergenza tra i dati emersi dalla ricerca SLA (*Second Language Acquisition*) e la prassi didattica. A tale scopo saranno esaminate le riflessioni e i giudizi sulla complessità sintattica espressi da un gruppo di sedici insegnanti di italiano L2, in base a un piccolo campione di testi scritti da apprendenti di livelli di competenza linguistica differenti. Inoltre esamineremo i tratti linguistici che hanno motivato tali giudizi e il tipo di feedback che gli insegnanti darebbero a ciascun apprendente. Infine verranno discusse le implicazioni pedagogiche dello studio.¹

2 Percezioni e riflessioni degli insegnanti

La maggior parte degli studi SLA che hanno esaminato lo sviluppo della complessità sintattica in L2 si sono concentrati sull'impatto sulla complessità sintattica di variabili quali la padronanza linguistica in L2, la tipologia di task, la vicinanza tipologica tra L2 e L1 (Housen, Kuiken, Vedder 2012). Sono pochi invece gli studi che hanno adottato una prospettiva didattica esaminando le riflessioni degli insegnanti sulla performance in L2, nello specifico la crescita della complessità sintattica nelle produzioni scritte degli apprendenti.

Weigle (2007), in uno studio sulla valutazione della scrittura in L2 nelle classi di lingua, raccomanda di formulare delle finalità didatti-

¹ Lo studio fa parte di una ricerca più ampia sullo sviluppo della complessità sintattica, che oltre all'italiano L2 coinvolge anche l'italiano lingua materna (L1), l'olandese L2 e L1, e lo spagnolo L2 e L1 (Kuiken, Vedder, Gilabert 2010; Aversa, Vedder 2013; Kuiken, Vedder 2014; 2019a).

che esplicite e misurabili che permettano agli insegnanti di costruire dei test di scrittura validi e affidabili. In seguito, tali obiettivi stabiliti dagli insegnanti stessi potranno servire come parametri per lo sviluppo di griglie di valutazione, da poter essere utilizzate dagli insegnanti per giudicare le produzioni scritte dei loro studenti.

Ait Eljoudi (2018), in uno studio sull'autonomia dell'apprendente (*learner autonomy*) nell'apprendimento della L2, esamina le differenze tra le aspirazioni e le aspettative di un gruppo di studenti di inglese di madrelingua araba e un gruppo di insegnanti, nel contesto universitario algerino. Nello studio erano coinvolti 336 studenti e 10 insegnanti. Per analizzare le convinzioni relative all'apprendimento autonomo dei due gruppi erano stati somministrati due questionari differenti, uno per gli studenti e uno per gli insegnanti. I risultati dell'indagine dimostrano che, benché l'autonomia nell'apprendimento fosse considerata altamente auspicabile da ambedue le parti, non veniva messa in pratica dagli insegnanti nelle lezioni di lingua.

La ricerca di Cucinotta (2018), che si rifà ad uno studio precedente di Cheng e Dörnyei (2007), esplora le percezioni e le scelte da parte di un gruppo di insegnanti di inglese L2 delle strategie motivazionali dei loro studenti. A 101 insegnanti è stato chiesto di valutare un elenco di 47 strategie motivazionali, a seconda del grado di importanza che essi attribuivano a ciascuna di queste strategie. I risultati dello studio suggeriscono che, anche se la preferenza degli insegnanti per determinate strategie motivazionali piuttosto che per altre erano determinate in gran parte dal contesto locale, le strategie privilegiate risultavano essere quelle che erano state acquisite attraverso l'esperienza didattica diretta. Un'altra osservazione emersa dallo studio era la scarsa attenzione dedicata generalmente nei programmi di formazione degli insegnanti all'impiego di strategie motivazionali.

Due lavori a cui si ispira più direttamente la ricerca discussa nel presente contributo sono lo studio di Révész e Gurzynski-Weiss (2016) e quello di Kuiken e Vedder (2014). La ricerca di Révész e Gurzynski-Weiss (2016) si focalizza sulle percezioni degli insegnanti della difficoltà linguistica del task, analizzata in due modi attraverso *Thinking-aloud* e *Eye-tracking*.² L'obiettivo principale dello studio era il confronto delle riflessioni degli insegnanti da una parte e le ipotesi teoriche formulate nella letteratura SLA dall'altra parte, in particolare la *Cognition Hypothesis* di Robinson (2001; 2011), il *Limited Attentional Capacity Model* di Skehan (1998), e il *Task Complexity Framework* di Ellis (2003). A sedici insegnanti di inglese L2 è stato chiesto di valutare la difficoltà di quattro task di due tipologie differenti (*De-*

² *Thinking-aloud* è un metodo utilizzato per stimolare i partecipanti ad esprimere a voce alta pensieri e sensazioni; *Eye-tracking* è una tecnica che registra i movimenti oculari, per capire quali sono gli elementi che più attirano l'attenzione.

cision-making; Information-gap) e di indicare in che modo i task potevano essere modificati per essere adatti anche per discenti con un livello di padronanza linguistica più bassa. I risultati hanno rivelato che la maggior parte dei fattori a cui gli insegnanti facevano riferimento per motivare le loro decisioni, per esempio la difficoltà concettuale o il tipo di lessico richiesto, erano contenuti anche nei tre modelli della complessità cognitiva del task, sviluppati da Robinson, Skehan ed Ellis. Questi risultati, da Révész e Gurzynski-Weiss (2016) definiti «rassicuranti» confermano che i tre modelli teorici incorporano effettivamente gli elementi che, anche per gli insegnanti coinvolti nello studio, possono influenzare la difficoltà del task.

Lo studio di Kuiken e Vedder (2014) esamina i giudizi di sette insegnanti di lingua (tre di italiano L2 e quattro di olandese L2) sull'adeguatezza funzionale e la complessità linguistica e l'accuratezza di un campione di testi argomentativi scritti da 39 studenti universitari di italiano e 32 di olandese. Gli insegnanti, tutti e sette parlanti nativi della lingua target, dovevano esprimere i loro giudizi su due scale Likert di sei livelli scalari e ispirate al QCER (Quadro di Riferimento Europeo; Council of Europe 2001). I risultati hanno dimostrato che i giudizi sull'adeguatezza funzionale della performance L2, in termini di appropriatezza ed efficacia del messaggio trasmesso, corrispondevano in gran parte ai giudizi che erano stati assegnati alla complessità linguistica. Durante una discussione di gruppo retrospettiva è stato chiesto agli insegnanti di motivare i giudizi che avevano dato. Dai vari commenti è emerso che, benché le valutazioni fossero in tutti i casi influenzate innanzitutto dalla padronanza linguistica degli apprendenti, per i livelli inferiori erano considerati particolarmente importanti la comprensibilità globale del testo e l'uso di argomenti validi. Per i livelli di competenza linguistica più elevati gli insegnanti tendevano invece ad attribuire maggior peso all'utilizzo di un lessico più sofisticato, alla presenza di errori (errori che possono ostacolare la comprensibilità, errori di congruenza, impiego di preposizioni e connettivi errati). Per quel che riguarda la complessità sintattica, le caratteristiche positive a cui i valutatori spesso si riferivano erano la presenza di strutture sintattiche variate e complesse, e l'utilizzo di clausole subordinate. L'impiego di frasi lunghe ritenute inutilmente complesse e che potevano influire sulla leggibilità del testo veniva menzionato come tratto negativo. Un altro risultato erano le differenze interessanti emerse tra i valutatori italiani e olandesi. Mentre dagli insegnanti italiani la presenza di costruzioni viste come troppo 'elementari' e la mancanza di variazione sintattica erano giudicate negativamente, gli insegnanti olandesi raccomandavano invece l'impiego di strutture semplici e periodi poco complessi. Questo dimostra che le preferenze sintattiche possono essere influenzate anche da fattori quali le caratteristiche tipologiche e le convenzioni retorico-stilistiche della lingua target.

3 Lo sviluppo della complessità sintattica in L2

Per chiarire la prospettiva a partire dalla quale è stato indagato lo sviluppo della complessità sintattica in L2, è opportuno soffermarsi brevemente sul concetto di complessità linguistica. Per la definizione del concetto di 'complessità', da non confondere con quello di 'difficoltà' (in termini di difficoltà di apprendimento e sforzo cognitivo richiesto), seguiamo Bulté e Housen (2012) e Pallotti (2009), che la definiscono come complessità intrinseca strutturale, relativa alla molteplicità di elementi o aspetti di cui si compone un sistema.

La complessità linguistica, insieme all'accuratezza e alla fluenza (CAF: Complessità, Accuratezza, Fluenza), rappresenta una delle dimensioni generali comunemente usate per misurare lo sviluppo linguistico nel processo di acquisizione della L2. In base alla classificazione della complessità linguistica di Bulté e Housen (2012), la complessità grammaticale (componente della complessità linguistica, insieme alla complessità lessicale e fonologica) si distingue in complessità sintattica e morfologica. La complessità sintattica, a sua volta, può essere suddivisa nei seguenti tipi: coordinazione sintattica, subordinazione sintattica e complessità del sintagma nominale ('complessità frasale').

Nel campo delle ricerche sull'acquisizione della L2, gli studi sembrano indicare che la complessità sintattica, sviluppandosi per tappe successive, tende ad aumentare con l'incremento della padronanza linguistica. Ai livelli iniziali le proposizioni tendono ad essere brevi, paratattiche e scarsamente collegate. Poi emergono prima le strutture coordinate (Bardovi-Harlig 1992) e in seguito le subordinate (Norris, Ortega 2009). Aumenta anche la lunghezza della clausola e della T-unit.³ Successivamente, ai livelli più avanzati, la proposizione si incorpora al sintagma nominale, che si espande e si complessifica. Tuttavia, come è stato sottolineato in diversi studi, lo sviluppo della complessità sintattica in L2 non è continuo e lineare, ma si presenta come un percorso contraddistinto da differenze individuali tra singoli apprendenti, e dalla co-occorrenza, a tutti i livelli, dei tre tipi di complessità (Ortega 2012).

Ai livelli progrediti è stato osservato inoltre un appiattimento della subordinazione, soprattutto nella prosa accademica che si caratterizza per la presenza di nominalizzazioni e sintagmi elaborati e complessi (Biber, Gray, Poonpon 2011). Altri studi hanno dimostrato che negli scambi orali una maggiore competenza linguistica porta a produrre turni più brevi e sintatticamente più semplici, rispetto alle interazioni di apprendenti intermedi che possono risultare sintatticamente più complesse (Nuzzo, Gauci 2012). Tale riduzione di com-

³ La frase principale con tutte le sue dipendenti (Hunt 1970).

plexità, a seconda delle esigenze del task, è pertanto da intendere come segno di progresso e di *fine-tuning* (messa a punto) delle strutture sintattiche (Pallotti 2009).

La maggior parte degli studi empirici che finora hanno esplorato lo sviluppo della complessità sintattica in L2 sono fondati sull'osservazione di dati o sulla verifica di ipotesi teoriche, mentre pochi studi hanno adottato una prospettiva pedagogica, focalizzandosi sulla prassi didattica e sulle scelte e le riflessioni degli insegnanti. Il presente studio mira a colmare questa lacuna, indagando come un gruppo di insegnanti di lingua considera la complessità sintattica in italiano L2 e in che misura i loro giudizi e riflessioni convergono con i risultati emersi dalla ricerca SLA.⁴

Lo studio si propone di rispondere alle seguenti tre domande:

1. Come giudicano gli insegnanti la complessità sintattica di produzioni scritte in italiano L2? Quali tratti linguistici determinano i loro giudizi?
2. Che tipo di feedback darebbero a ciascun apprendente?
3. Fino a che punto i giudizi sulla complessità sintattica convergono con le ipotesi formulate nella letteratura SLA?

4 Impostazione dello studio

4.1 Partecipanti e materiali

A un gruppo di sedici insegnanti universitari (parlanti nativi di italiano) è stato chiesto di giudicare la complessità sintattica di un piccolo campione di testi argomentativi (n=6), di livelli linguistici differenti (A2-B2). Dei sedici insegnanti, otto erano coinvolti in ricerche di tipo acquisizionale (o simile). I sei testi selezionati, prodotti da apprendenti di italiano L2 di madrelingua olandese, sono stati estratti da un corpus più ampio, contenente circa 225 brevi testi argomentativi raccolti per analizzare lo sviluppo della complessità linguistica e l'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingue differenti (italiano L2 e L1; olandese L2 e L1; spagnolo L2 e L1). Agli informanti è stato domandato di proporre un'organizzazione no-profit da sponsorizzare, tra tre possibili candidati. Per ragioni di comparabilità di contenuti e lessico abbiamo utilizzato nella presente ricerca sei testi scritti da apprendenti di italiano L2 che propongono la stessa organizzazione (Ritorno alla natura) come quella più idonea per ricevere la sponsorizzazione (Kuiken, Vedder, Gilabert 2010). Un esempio di uno di questi testi scritto da un apprendente di livello basso-intermedio è riportato qui sotto.

⁴ Per un resoconto dei primi risultati si veda anche Kuiken, Vedder 2019b; Vedder 2020.

Ritorno alla natura

I soldi devono andare alla Ritorna alla Natura. La natura è molto importante per tutti personi. Questa organizzazione sostegne la natura e lo suo scopo è aiutare l'ambiente. Per sostegnere la natura credo che è bene per dare i soldi alla questa organizzazione.

La natura è anche i animali. Quandè fa bene con l'ambiente, fa anche bene con i animali! Per dare i soldi è anche aiutare i animali, fiori. Non è sola una cose della gente. È davvero molto importante sostegnere Ritorno alla Natura, perchè sostegna tutto il mondo.

Perchè l'universita di Amsterdam è una università importante nel mondo sarà bene sostegnere Ritorna alla Natura. L'universita lascia vedere che la natura è importante per lei. Un altro argomento perche l'Università di Amsterdam deve sostegnere Ritorno alla Natura è perchè è una opportunità per fare il contatto con gli studenti è la natura. Perchè la natura è una cosa che sarà esistere di sempre è anche bene dare i soldi alla questa organizzazione.

4.2 Valutazione e training

La complessità sintattica dei testi è stata valutata su una scala di valutazione Likert di sei livelli scalari (1-6), con descrittori scalari derivati dal QCER, che prendono in considerazione la padronanza di strutture sintattiche semplici o più complesse. Il livello 1, per esempio, fa riferimento all'utilizzo di «poche strutture grammaticali semplici e sconnesse», al «controllo limitato di alcuni modelli di frase» e all'occorrenza di «diversi errori che causano spesso fraintendimenti». Un testo appartenente al livello 6 invece, descritto come «altamente corretto, scorrevole», dimostra un «controllo grammaticale costante di strutture complesse» e l'impiego di «congiunzioni coordinative, subordinative differenti» **[tab. 1]**.

Tabella 1 Scala di valutazione della complessità sintattica

| Livello | Descrittore |
|---------|--|
| 1 | Ha un controllo limitato di poche strutture grammaticali semplici e sconnesse e alcuni modelli di frasi che fanno parte di un repertorio memorizzato. Commette diversi errori che causano spesso fraintendimenti. |
| 2 | Produce un numero di strutture grammaticali elementari, collegate da congiunzioni coordinative ('e', 'ma', 'perché'). Sa usare correttamente alcune strutture semplici, ma fa ancora sistematicamente errori di base che possano creare fraintendimenti. |
| 3 | Sa scrivere un testo che contiene un repertorio di strutture grammaticali di routine. Commette ancora errori grammaticali che però non creino fraintendimenti. Il lettore interpreta il significato in base al contesto. |
| 4 | Mostra un livello di controllo grammaticale relativamente buono. Il testo è chiaro e generalmente corretto. Le formulazioni non sono sempre appropriate, ma gli errori non creano fraintendimenti. |
| 5 | Usa un ampio repertorio di strutture grammaticali, a volte anche complesse. Il testo è chiaro e ben strutturato. Sa mantenere un alto livello di correttezza grammaticale. Dimostra una buona padronanza di congiunzioni coordinative e subordinative. |
| 6 | Scriva un testo altamente corretto, scorrevole e complesso. Mantiene un controllo grammaticale costante di strutture complesse. Il testo contiene congiunzioni coordinative, subordinative differenti. |

La valutazione vera e propria è stata preceduta da una fase di training durante la quale sono state spiegate le finalità della ricerca ed è stata discussa la scala di valutazione. Per rendere i valutatori familiari con i descrittori appartenenti ai sei livelli sono stati presentati due testi prova. L'istruzione data agli insegnanti era di focalizzarsi sulla complessità della sintassi, piuttosto che su lessico, accuratezza o ortografia.

I sei testi selezionati sono stati valutati prima individualmente. Durante questa prima fase tutti hanno dovuto indicare, con un giudizio da 1-6, espresso su un modulo di valutazione, (i) come giudicavano la complessità sintattica del testo; (ii) quali fossero le motivazioni su cui si basava il giudizio; (iii) che tipo di feedback avrebbero dato a ciascun apprendente per migliorare la sintassi. Nella discussione di gruppo che è seguita abbiamo chiesto a ciascuno di commentare i propri giudizi e il feedback agli studenti. La discussione tra i valutatori è stata registrata, tramite registrazione audio.

4.3 Analisi e codifica dei dati

Sono state calcolate prima le correlazioni intraclasse tra i giudizi individuali dei valutatori per ciascuno dei sei testi. In seguito sono stati analizzati i vari suggerimenti per feedback provenienti dai fogli di valutazione e dalle trascrizioni della discussione di gruppo.⁵ Dall'esame dei commenti - che diversamente dalle istruzioni impartite durante il training spesso non riguardavano soltanto la complessità sintattica ma anche altre aree linguistiche - sono emerse cinque categorie: (i) accuratezza, (ii) comprensibilità, (iii) lessico, (iv) complessità sintattica, (v) organizzazione del testo e coerenza. I commenti riguardanti la complessità sintattica sono poi stati suddivisi nelle seguenti sotto-categorie: (i) strutturazione del periodo, (ii) sintagma verbale, (iii) sintagma nominale.

5 Risultati

5.1 Giudizi dei valutatori e motivazioni

La prima domanda di ricerca esamina i giudizi sulla complessità sintattica assegnati dagli insegnanti, insieme ai tratti linguistici che hanno determinato tali giudizi. Nella tabella 2 sono riportate le medie e le deviazioni standard delle valutazioni dei sei testi (A-F), espresse su una scala Likert di sei livelli scalari.

Tabella 2 Giudizi sulla complessità sintattica in italiano L2 (su scala Likert 1-6), medie e deviazioni standard

| Valutatori (n=16) | | |
|-------------------|-------|---------------------|
| Testo | Media | Deviazione standard |
| A | 2,47 | 0,69 |
| B | 5,16 | 0,49 |
| C | 2,72 | 0,61 |
| D | 3,78 | 0,66 |
| E | 1,41 | 0,47 |
| F | 3,43 | 0,60 |

⁵ I dati sono stati esaminati attraverso un'analisi qualitativa. In questa sede ci asteniamo dal calcolo numerico dei tipi di commenti (in termini di percentuali o frequenze assolute), data la difficoltà di una quantificazione 'oggettiva'.

Non sorprende che, come evidenziato dalla tabella, i giudizi medi dei testi A-F scritti dai sei apprendenti di italiano L2 appartenenti a livelli di padronanza linguistica differenti appaiano piuttosto diversi (tra 2,47 e 5,16). Il fatto che le deviazioni standard rappresentate nella tabella risultino comunque basse, indica che il grado di accordo tra i valutatori si rivela alto. Questo è confermato anche dall'analisi statistica: il coefficiente di correlazione intraclasse ($r = .986$) dimostra che i valutatori concordano largamente nei loro giudizi sulla complessità sintattica.

Passiamo ora all'esame delle motivazioni su cui si basano i giudizi. Nella tabella 3 sono raffigurate, in ordine decrescente e corredate da esempi, le cinque categorie linguistiche a cui fanno riferimento gli insegnanti per giustificare le loro valutazioni.

Tabella 3 Classificazione dei giudizi dei valutatori sulla complessità linguistica in italiano L2: categorie linguistiche (in ordine decrescente)

| Categoria | Esempio |
|-------------------------------------|--|
| Accuratezza | (1) Io ho dato un 'quattro' perché ci sono diverse strutture, un congiuntivo anche. Non c'è un ampio repertorio di congiunzioni e l'apprendente fa vari errori come 'iniziativo importantissimo' e 'a China'. |
| Comprensibilità | (2) Io ho dato un voto tra il 'tre' e il 'quattro' soprattutto perché alcune frasi risultano incomprensibili. Nella linea 9, 'voglio anche che Bel Italia è Bel Italia in venti anni e più', il testo mi ha messo un po' in crisi. |
| Complessità sintattica | (3) Io ho dato 'tre', perché sintatticamente il testo non è male. |
| Lessico | (4) Il periodo scorre bene e si vede che c'è una certa dimestichezza con la lingua, però poi ci sono queste cose lessicali che creano un po' di problemi. Io non ho avuto problemi a capire, soprattutto rileggendo una seconda volta, ma il problema è che mi sarei aspettata per un livello 'cinque', cioè quello che mi sembra essere per la struttura sintattica, un lessico più adeguato e meno errori lessicali. |
| Organizzazione e coerenza del testo | (5) Il testo mi sembra che sia costruito bene, è anche abbastanza coeso. I periodi, come ho detto, mi sembrano semplici ma efficaci e coerenti, e la struttura c'è. |

I commenti degli insegnanti, come si evince dalla tabella, riguardano innanzitutto l'accuratezza del testo e i fraintendimenti a cui certi errori possono dar luogo (esempi 1 e 2). Meno attenzione viene prestata alla complessità sintattica, che figura al terzo posto (esempio 3), seguita dal lessico (esempio 4) e dall'organizzazione e la coerenza del testo (esempio 5).

Focalizziamoci ora sui casi in cui i valutatori si basano su motivazioni di tipo prevalentemente sintattico, piuttosto che su considera-

zioni riguardanti le altre dimensioni linguistiche. I dati ci dimostrano che nei casi in cui i valutatori considerano la dimensione sintattica, si concentrano principalmente sull'impiego di clausole subordinate (innanzitutto le relative) o sulla concordanza all'interno del sintagma verbale. Meno attenzione è prestata all'impiego di clausole coordinate e risultano pochissime le riflessioni concernenti la complessità frasale.

Nella tabella 4 sono rappresentate le tre sotto-categorie che avevamo individuato, illustrate da esempi. Per ciascuna sotto-categoria sono stati indicati dei tratti sintattici specifici (tipo di strutture sintattiche impiegate, presenza di topicalizzazioni, concordanza di genere e numero, ecc.) emersi dai vari commenti.

Tabella 4 Classificazione dei giudizi dei valutatori sulla complessità sintattica in italiano L2: sotto-categorie (in ordine decrescente)

| Sotto-categoria | Esempio |
|--|---|
| Strutturazione del periodo <ul style="list-style-type: none"> - strutture semplici vs strutture complesse - clausole coordinate e subordinate - congiunzioni e pronomi relativi - gerundio - topicalizzazioni | (6) Ho assegnato un 'tre' anche io, però ho segnalato che c'è una varietà di modi e tempi verbali e alcune subordinate che pur non essendo usate perfettamente possono essere considerate un punto di forza. |
| Sintagma verbale <ul style="list-style-type: none"> - concordanza (soggetto-verbo) - coniugazione tempi e modi verbali - congiuntivo | (7) Avevo segnato come punti positivi l'uso del pronome relativo, gli accordi. Ho inoltre segnato anche la concordanza soggetto-verbo e l'uso degli articoli. Poi sono andata in crisi a partire da 'per rimanere'. Non ho più capito come lo studente ha deciso di strutturare la frase. |
| Sintagma nominale <ul style="list-style-type: none"> - concordanza di genere e numero - articoli, preposizioni all'interno del sintagma nominale | (8) Ci sono sì delle strutture più complesse, una sorta di varietà, ma anche la concordanza di genere e numero, nonostante qualche preposizione sbagliata. |

5.2 Suggerimenti di feedback: controllo e variazione

La seconda domanda che ha guidato la ricerca esamina il tipo di feedback proposto dai singoli insegnanti. Similmente alle motivazioni portate a sostegno dei giudizi assegnati, il feedback agli studenti non concerne solo la sintassi, ma si rivolge spesso ad altre dimensioni linguistiche, come la comprensibilità e l'accuratezza del testo. I suggerimenti focalizzati invece sulla complessità sintattica riguardano innanzitutto le strutture grammaticali all'interno del sintagma verbale, mentre poca attenzione è dedicata alla complessità del sintagma nominale. Aspetti su cui gli insegnanti si concentrano sono la presenza di errori sistematici (grammaticali, lessicali e orto-

grafici) e la mancanza di controllo delle costruzioni impiegate. Insistendo sull'importanza di una maggiore varietà sintattica nell'uso di tempi e modi verbali, i valutatori raccomandano di non limitarsi a poche strutture di routine, ma di alternare l'impiego di strutture coordinate e subordinate (esempi 9-11).

- (9) Controllo limitato delle strutture grammaticali e poca variazione. Presenza di congiunzioni coordinative e subordinative limitata. Uso di troppe strutture cristallizzate di 'routine'.
- (10) Dunque, nel feedback ho scritto di far attenzione alle preposizioni ('velocità in causa di', 'parliamo di natura', 'la necessità per spendere').
- (11) Ho detto di prestare attenzione agli errori di base e di usare una maggiore varietà di costruzioni sintattiche. Congiuntivo e passato remoto non sono ancora usati correttamente, meglio evitarli.

5.3 Confronto con i risultati emersi dagli studi SLA

La terza domanda esamina la misura in cui si riflettono nella prassi didattica le ipotesi teoriche proposte negli studi acquisizionali a proposito dello sviluppo della complessità sintattica. I dati che sono stati discussi nelle sezioni precedenti (§§ 5.1, 5.2) dimostrano che nei casi in cui gli insegnanti considerano la dimensione sintattica del testo, si concentrano principalmente sull'impiego di clausole subordinate (soprattutto le relative) e in misura minore le coordinate, mentre risultano pochissimi i commenti riguardanti la complessità frasale. I nostri risultati dimostrano dunque che i giudizi degli insegnanti appaiono solo in parte correlati ai risultati della letteratura SLA.

Tuttavia è interessante notare che all'interno del gruppo degli insegnanti si osservano delle differenze tra i commenti dell'insegnante 'medio' e l'insegnante-ricercatore, che in qualche modo ha maggiore familiarità con i risultati emersi dagli studi SLA. Tali differenze, come illustrato dagli esempi 12-14, riguardano sia il tipo di riflessioni che l'uso di una terminologia grammaticale più sofisticata. Nonostante la presenza di errori lessicali e preposizioni errate, il valutatore basa il suo giudizio sull'occorrenza di strutture sintattiche complesse (esempio 12). L'esempio 13 dimostra che il giudizio positivo del valutatore è determinato innanzitutto dall'uso di vari tipi di subordinate e di un sintagma nominale complesso che comprende tre clausole incassate. Anche l'esempio 14 fa vedere che il valutatore utilizza una terminologia 'tecnica' ('struttura topicalizzata', 'clausole gerarchicamente subordinate', 'dislocazioni') e considera le produzioni interlinguistiche da una prospettiva 'diversa', focalizzandosi sugli aspetti positivi.

- (12) Io sono stato un po' anomalo perché faccio sintassi per ricerca e sono concentrato sulle strutture escludendo le questioni lessicali e di altro tipo. Molti degli errori che ho trovato io erano fuori dalla categoria che stiamo analizzando perché erano soprattutto di tipo lessicale. Ci sono stati errori nell'uso di preposizioni. Io ho soprasseduto su questo perché alla fine la struttura c'è ed è complessa e anche la scelta delle preposizioni non genera fraintendimento.
- (13) Io mi sono focalizzato principalmente su quelli che erano vari tipi di costruzione sintattica. Ho visto vari tipi di subordinate, avverbiali, relative, finali o avverbiali, e anche l'utilizzo di alcuni tipi di modificatori come 'è davvero molto importante'. Si tratta di cose secondo me non proprio facilissime da fare. Una cosa che mi ha colpito molto si trova all'inizio del terzo paragrafo, in cui c'è un grande sintagma nominale che consiste in tre frasi incassate in un unico sintagma nominale che ho ritenuto essere una struttura abbastanza complessa.
- (14) Io mi sono principalmente concentrato sulla struttura. A partire dalla seconda riga abbiamo una topicalizzazione con quattro frasi gerarchicamente subordinate le une alle altre, cosa che dal punto di vista della struttura, credo che un parlante italiano non faccia proprio spesso ed è manifestazione di un buon livello. Si tratta di una frase buona anche se con delle scelte lessicali non proprio felici. Pur usando un registro parlato più che scritto perché le dislocazioni non sono proprio felici nel contesto scritto, nella frase 'sì, la natura si sta cambiando, ma possiamo almeno provare di non partecipare attivamente a questo processo', la struttura gerarchica e sintattica va abbastanza bene. Anche la struttura 'non è solamente... ma anche' è una di quelle 'belle' da usare.

6 Conclusioni

Lo studio ha fatto vedere che gli insegnanti concordano nelle loro valutazioni della complessità sintattica dei testi esaminati, come dimostrato dalle correlazioni intraclassa piuttosto alte. Abbiamo constatato però che le motivazioni dei giudizi assegnati e il feedback proposto agli studenti riguardano soprattutto l'accuratezza e il rischio di fraintendimento, piuttosto che considerazioni di tipo sintattico. Tale insistenza sull'accuratezza, in termini di controllo più che di varietà e complessità delle strutture utilizzate, potrebbe in parte essere determinata dalla tipologia della scala di valutazione che abbiamo adoperato. I descrittori dei sei livelli scalari del QCER [tab. 1] si riferiscono infatti non solo alla ricchezza del repertorio di strutture impiegate ma anche - e forse di più - all'occorrenza di errori.

Quando gli insegnanti considerano la complessità sintattica, si focalizzano sull'occorrenza di clausole subordinate e pronomi relati-

vi, e meno sulla presenza di strutture coordinate e congiunzioni coordinate. La complessità frasale è presa in considerazione solo in pochi casi (e quasi esclusivamente da parte di 'insegnanti-ricercatori'). I risultati dello studio permettono quindi di concludere che le riflessioni degli insegnanti sulla complessità sintattica risultano solo in parte correlate alla crescita e alla graduale complessificazione delle strutture sintattiche per tappe successive ipotizzata in letteratura.

Cosa implicano i nostri risultati per la prassi didattica, e in particolare l'insegnamento e la valutazione della scrittura L2? La ricerca ha messo in luce in primo luogo l'utilità pedagogica di questo tipo di incontri tra insegnanti, per confrontarsi, per lo scambio di idee e di prospettive, per riflettere e ripensare - dove necessario - i criteri con cui valutare le produzioni linguistiche. I risultati evidenziano inoltre l'importanza attribuita da molti insegnanti al controllo e all'accuratezza del testo e alle carenze dello studente, piuttosto che a ciò che l'apprendente già sa fare. Molte ricerche che sono state condotte sullo sviluppo dell'interlingua in L2 (Pallotti 2017) hanno sottolineato che gli errori di lingua non devono essere 'penalizzati', ma 'premiati', in quanto segnali di sperimentazione e di sviluppo nel processo di acquisizione della lingua target. Il fatto che alcuni degli 'insegnanti-ricercatori', con maggiore affinità con le ipotesi della ricerca SLA, giudicassero la complessità sintattica dei testi L2 da un'angolazione diversa, concentrandosi più sulla complessità e la varietà di repertorio, sottolinea appunto l'importanza di un atteggiamento positivo nei confronti degli errori. In più il presente lavoro dimostra la necessità della condivisione con gli insegnanti dei principali risultati emersi dagli studi SLA che sono più rilevanti per la prassi didattica e più facilmente applicabili nelle classi di lingua.

Un'ultima osservazione riguarda la complessità frasale tenuta poco in considerazione dagli insegnanti. Gli studi di Biber, Gray e Poonpon (2011) hanno dimostrato che il linguaggio accademico, in particolare la prosa accademica scritta (manuali, articoli scientifici, relazioni), è caratterizzato dall'alternanza di strutture coordinate e subordinate e dall'occorrenza di sintagmi nominali complessi ed elaborati. Al fine di promuovere la *academic literacy* degli studenti, è pertanto cruciale, nei corsi di formazione degli insegnanti di lingua (e a maggior ragione nel contesto accademico), prestare attenzione alle diverse tappe della crescita della complessità sintattica in L2, compresa la complessità frasale.

Riferimenti

- Averna, C.; Vedder, I. (2013). «La coordinazione sintattica nelle produzioni scritte in italiano L2 e L1». Rückl, M.; Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, 15-26.
- Ait Eljoudi, O. (2018). «Algerian Teachers' and Learners' Beliefs About Learner Autonomy». Mackay, J.; Birello, M.; Xerri, D., *ELT Research in Action. Bridging the Gap Between Research and Classroom Practice*. Kent: IATEFL, 65-70.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). «A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence». *TESOL Quarterly*, 26(2), 390-5. <https://doi.org/10.2307/3587016>.
- Biber, D.; Gray, B.; Poonpon, K. (2011). «Should We Use Characteristics of Conversation to Measure Grammatical Complexity in L2 Writing Development?». *TESOL Quarterly*, 45(1), 5-35.
- Bulté, B.; Housen, A. (2012). «Defining and Operationalizing L2 Complexity». Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 21-46. <https://doi.org/10.1075/lllt.32.02bul>.
- Cheng, H.F.; Dörnyei, Z. (2007). «The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-74. <https://doi.org/10.2167/ilt048.0>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom. An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *ELLE*, 7(3), 447-72. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006>.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds) (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunt, K.W. (1970). «Recent Measures in Syntactic Development». Lester, M. (ed.), *Reading in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 187-200.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2014). «Raters' Decisions, Rating Procedures and Rating Scales». *Language Testing*, 31(3), 279-84. <https://doi.org/10.1177/0265532214526179>.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2019a). «Syntactic Complexity across Proficiency and Languages: L2 and L1 Writing in Dutch, Italian and Spanish». *International Journal of Applied Linguistics*, 29(2), 192-210. <https://doi.org/10.1111/ijal.12256>.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2019b). «Investigating Teachers' Perceptions of Syntactic Complexity in L2 academic Writing». *Instructed Second Language Acquisition (ISLA)*, 3(2), 228-48. <https://doi.org/10.1558/isla.37977>.
- Kuiken, F.; Vedder, I.; Gilabert, R. (2010). «Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 Writing». Bartning, I.; Martin, M.; Vedder, I. (eds), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections be-*

- tween SLA and Language Testing Research. Eurosla, 81-100. Eurosla Monograph Studies 1.
- Norris, J.M.; Ortega, L. (2009). «Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity». *Applied Linguistics*, 30(4), 555-78. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>.
- Nuzzo, E.; Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Ortega, L. (2012). «Interlanguage Complexity: A Construct in Search of Theoretical Renewal». Kortmann, B.; Szmrecsanyi, B. (eds), *Linguistic Complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact*. Berlin: Walter De Gruyter, 127-55.
- Pallotti, G. (2009). «CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs». *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>.
- Pallotti, G. (2017). «Applying the Interlanguage Approach to Language Teaching». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 55(4), 393-412. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0145>.
- Révész, A.; Gurzynski-Weiss, L. (2016). «Teachers' Perspectives on Second Language Task Difficulty: Insights from Think-alouds and Eye-Tracking». *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000124>.
- Robinson, P. (2001). «Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: A Triadic Framework for Investigating Task Influences on SLA». Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. New York: Cambridge University Press, 287-318.
- Robinson, P. (2011). «Second Language Task Complexity, the Cognition Hypothesis, Language Learning, and Performance». Robinson, P. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Second Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins, 3-37. <https://doi.org/10.1075/tblt.2.05ch1>.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vedder, I. (2020). «La valutazione della complessità sintattica in produzioni di italiano L2. Un'analisi dei giudizi degli insegnanti». Nuzzo, E.; Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati, 39-48.
- Weigle, S.C. (2007). «Teaching Writing Teachers About Assessment». *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.004>.

«dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]» Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana

Jan Scheitza

Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Judith Visser

Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Abstract In the teaching of Italian in Germany, grammar is nowadays considered as a tool that serves language acquisition, but that is subordinated to the communicative goals of the language lessons. Teachers have to take these as a starting point for their didactic decisions. However, decision procedures do not only depend on educational policy or scientific findings, but also on individual hypotheses of various types. Based on 31 interviews of (future) teachers of Italian (2016-17), the present study aims at analysing (future) teachers' decision making considering the teaching of grammar. The results show that a dialect and migrant background can play a significant role for didactic decisions.

Keywords Teacher cognition. Teaching Italian in Germany. Teachers with Migrant Background. Teaching Pronunciation/Orthography/Grammar. Teachers' Learning Biography. Teachers' Teaching Biography.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Concezione dell'intervista strutturata. – 3 Biografia di apprendimento e insegnamento degli informanti. – 4 Motivi per la trattazione di particolari argomenti grammaticali. – 4.1 Ipotesi soggettive: inquadramento teorico. – 4.2 Analisi dei passaggi dell'intervista su pronuncia, ortografia e morfosintassi. – 5 Discussione dei risultati. – 6 Conclusione.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-11-25 |
| Accepted | 2020-02-14 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Scheitza, Jan; Visser, Judith (2019). «dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]». Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana". *EL.LE*, 8(3), 567-586.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/004

567

1 Introduzione

Negli ultimi decenni l'insegnamento dell'italiano in Germania ha conosciuto, sul piano dei contenuti, una profonda trasformazione, determinata da una più generale ridefinizione degli scopi dell'insegnamento delle lingue nella scuola. In questa prospettiva, l'obiettivo principale non consiste nel condurre gli studenti a una perfetta padronanza della lingua target, bensì nel metterli in grado di raggiungere una competenza d'uso in tale lingua. Anche la pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2002) e degli standard dell'istruzione (KMK 2012), nonché l'implementazione dei nuovi programmi ministeriali per la scuola (cf. per es. MSW 2014), hanno contribuito ad assegnare alle strutture linguistiche, in particolare a quelle più propriamente grammaticali, una funzione strumentale. Nella loro azione didattica, gli insegnanti di italiano devono quindi tenere sempre presenti gli obiettivi in termini di competenze. A tali obiettivi e all'efficacia comunicativa sono quindi subordinate decisioni didattiche come quelle relative alla quantità di grammatica da insegnare e al metodo di insegnamento.

Come hanno mostrato diversi studi (cf. Caspari 2003; Drackert et al., forthcoming), le scelte didattiche degli insegnanti non sono solamente influenzate dalle indicazioni curriculari o dal bagaglio di conoscenze scientifiche accumulato durante la formazione professionale, ma anche da ipotesi soggettive. Queste possono avere origine da diversi fattori, tra i quali svolgono un ruolo decisivo la biografia di apprendente di lingue straniere e quella di insegnante.

Il presente contributo si pone come obiettivo l'acquisizione di conoscenze sul modo in cui si sviluppano i processi decisionali relativi all'insegnamento della grammatica¹ nella classe di italiano e sui diversi fattori che entrano in gioco, tenendo conto della fase del percorso di formazione e del profilo specifico degli insegnanti presi in esame.

Lo studio che presenteremo si basa su una serie di interviste effettuate tra l'estate 2016 e febbraio 2017 presso la Ruhr-Universität di Bochum con studenti ed ex studenti iscritti ai corsi di laurea abilitanti all'insegnamento dell'italiano nella scuola. Nell'ambito del progetto *Riflessione linguistica e consapevolezza linguistica di insegnanti di italiano in formazione* sono state condotte 31 interviste strutturate con studenti del *Bachelor of Arts* (B.A.) (aventi come obiettivo professionale l'insegnamento della lingua italiana), del *Master of Education* (M.Ed.), oltre che con insegnanti che svolgono il *Referendariat*, ossia il tirocinio necessario all'abilitazione, e insegnanti da poco abilitati.

¹ In questo studio, con il termine *grammatica* ci riferiamo alla morfosintassi, fonologia e pronuncia.

Gli studenti che hanno come obiettivo lavorativo l'insegnamento della lingua italiana nella scuola assolvono nella Renania Settentrionale-Vestfalia (NRW) un percorso di studi suddiviso in laurea triennale (*Bachelor*) e magistrale (*Master*). Il *Bachelor* si estende su un lasso di tempo di sei semestri, durante il quale è richiesto lo svolgimento di diversi tirocini di breve durata, il M.Ed. si articola invece in quattro semestri. Di regola il terzo semestre del *Master* è, almeno per gli iscritti a partire dal 2013, il cosiddetto *Praxissemester* (MSW 2012), durante il quale gli studenti svolgono un tirocinio di cinque mesi (da febbraio a luglio o da settembre a febbraio) in una scuola, guidati sia dall'università che dai centri di formazione all'insegnamento [fig. 1].²

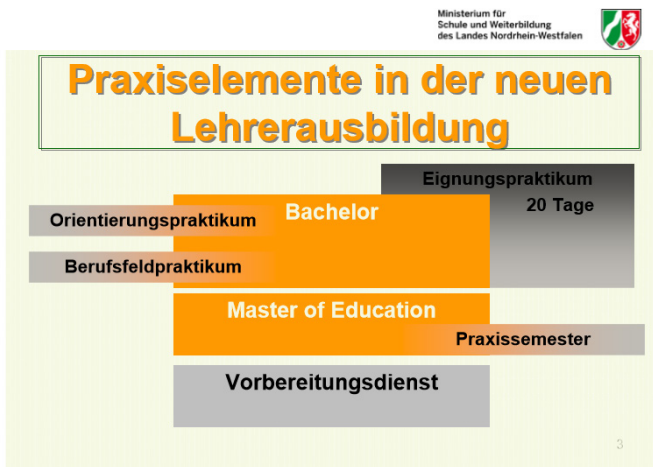


Figura 1 Quadro di formazione degli insegnanti nella Renania Settentrionale-Vestfalia.
http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Lehrerausbildung_Fachtagung_09_Wehrhofer.pdf

La formazione universitaria è seguita da un periodo di preparazione di 18 mesi, il già citato *Referendariat*. È tuttavia importante sottolineare che la formazione della maggior parte degli informanti si è svolta sotto il vecchio ordinamento universitario, che non prevedeva il *Praxissemester*.

Le interviste effettuate all'interno del progetto mirano a dare una risposta a diverse domande di ricerca, sviluppate da chi scrive nel corso di anni di attività scolastica e universitaria. Una parte delle

² <http://www.zfsl.nrw.de/Zfsl/index.html>.

domande poste agli informanti riguardava il ruolo delle strutture linguistiche nei processi di insegnamento/apprendimento linguistico; in particolare, veniva chiesto agli informanti a quali fenomeni di pronuncia, ortografia e morfosintassi andrebbe assegnata una maggiore importanza nell'insegnamento dell'italiano in Germania. I risultati di quest'ultima parte delle interviste costituiscono la base per la presente trattazione.

Il profilo delle persone intervistate rispecchia quello specifico dei (futuri) insegnanti di italiano di Bochum/NRW (cf. per es. Gerstenberg 2011, 197). La pluralità linguistica che caratterizza il bacino della Ruhr, dovuta alla consistente presenza di popolazione immigrata, è oramai anche un tratto costitutivo del pubblico dei corsi di laurea abilitanti e del personale docente (non solo) per ciò che riguarda l'italiano [fig. 2].

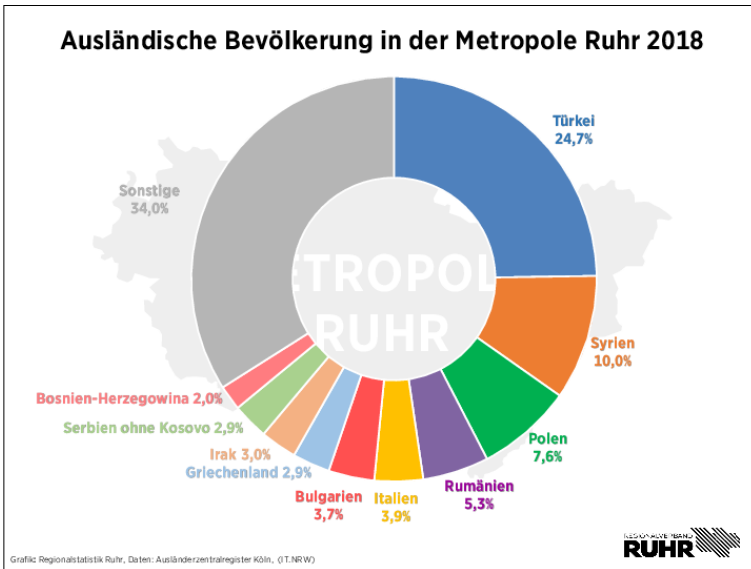


Figura 2 Popolazione straniera nel bacino della Ruhr 2018.
<https://www.rvr.ruhr/daten-digitales/regionalstatistik/bevoelkerung/?L=0>

Gli insegnanti in formazione, spesso portatori di diverse lingue materne/lingue di origine, oltre a conoscere l'inglese, dispongono di un repertorio linguistico molto diversificato. Particolarmente consistente è il gruppo degli emigrati italiani di prima, seconda o terza generazione, che molto spesso – seppure con notevoli differenze – hanno il dialetto come lingua di socializzazione primaria (cf. Bernhard 2013, 186; Gerstenberg 2011; Gerstenberg, Hekkel, Pinotti 2017). Questa situazione di partenza ha conseguenze significative sui loro processi decisionali in sede didattica.

Prima di illustrare i risultati, offriremo uno sguardo introduttivo sulla progettazione dell'intervista strutturata, che contiene anche domande sulla biografia linguistica e su quella di insegnante di L2. Le risposte sono presentate nella tabella 1. Ricollegandoci al costrutto 'teorie soggettive' elaborato in psicologia (Groeben et al. 1988), esamineremo, attraverso degli esempi, alcuni schemi ricorrenti che stanno alla base dei processi decisionali degli insegnanti per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica.

2 Concezione dell'intervista strutturata

L'intervista strutturata si articola in tre parti: nella prima ci interessava conoscere le motivazioni che hanno portato gli informanti a voler diventare insegnanti di italiano. Nella seconda intendevamo indagare la loro capacità di riflettere sui fenomeni linguistici (consapevolezza linguistica) per tentare, in un momento successivo, di dare conto di eventuali differenze emerse. L'ultimo blocco di domande mirava infine a indagare il costrutto 'ipotesi soggettive' sull'insegnamento della grammatica, che volevamo mettere in relazione con le biografie di apprendimento e insegnamento tracciate nelle parti precedenti dell'intervista. Le domande decisive per la comprensione dei processi decisionali relativi all'insegnamento della grammatica sono le seguenti:³

18. A proposito di pronuncia/ortografia/vocabolario/morfosintassi,⁴ esistono secondo Lei strutture che dovrebbero trovare particolare attenzione nell'insegnamento dell'italiano?⁵ Se sì, quali e perché?

3 L'intervista si è svolta, con l'eccezione di una domanda, in lingua tedesca. Tutte le risposte sono state trascritte e tradotte dagli Autori, mantenendo i tratti del parlato presenti nell'originale.

4 Le domande relative a questi quattro ambiti sono state poste agli informanti separatamente. Per semplicità, vengono qui fuse in un'unica domanda.

5 Nelle interviste è stato più volte chiesto quali fenomeni dovrebbero ricevere speciale attenzione nella classe di italiano. Questa formulazione non si è rilevata particolar-

Scopo di questa parte dell'intervista era quello di comprendere quali sono i fattori che guidano i docenti in formazione nelle loro scelte didattiche e, in particolare, rispetto alla questione se e in che misura trattare determinati argomenti grammaticali.

Nell'analisi dei risultati abbiamo qui escluso le risposte relative al lessico, proprio perché volevamo concentrarci sui soli fattori che hanno un peso nell'insegnamento della grammatica.

3 Biografia di apprendimento e insegnamento degli informanti

Dodici degli informanti sono di origine italiana.⁶ Facendo riferimento a Kittler (2015), abbiamo suddiviso questi informanti in base alla generazione di emigrazione: prima generazione = migrazione dopo l'età di 13 anni; generazione intermedia = migrazione entro i 5 e i 13 anni d'età; seconda generazione = migrazione al di sotto dei 5 anni d'età o nascita nel Paese di migrazione; terza generazione = informanti i cui genitori appartengono alla seconda generazione di migrazione. I genitori di alcuni informanti appartengono a generazioni differenti (per es. la madre appartiene alla prima generazione, mentre il padre alla seconda, oppure la madre è tedesca e il padre appartiene alla prima generazione, etc.). Per alcuni informanti (1, 12, 16, 17, 20, 21, 23, 17) la lingua di socializzazione primaria è stata il dialetto:

Tabella 1 Informanti: età, L1, generazione di emigrazione, percorso di studio al momento dell'intervista

| Nr. | Età* | L1 dichiarata | Generazione | Percorso di studio |
|-----|------|------------------|--------------------------------------|--------------------|
| (1) | 24 | siciliano | seconda/terza generazione | M.Ed. |
| (2) | 30 | tedesco | - (= nessuna migrazione in famiglia) | M.Ed. concluso |
| (3) | 30 | tedesco | - | M.Ed. |
| (4) | 24 | tedesco | - | M.Ed. |
| (5) | 34 | greco tedesco | seconda/terza generazione | M.Ed. |
| (6) | 24 | tedesco | - | M.Ed. |
| (7) | 25 | tedesco | - | M.Ed. |
| (8) | 25 | tedesco | - | M.Ed. |

mente felice, dato che molti informanti hanno interpretato la domanda come un invito a indicare ciò che secondo loro risulta più difficile per gli apprendenti.

⁶ Al riguardo Scheitza, Visser 2018.

| Nr. | Età* | L1 dichiarata | Generazione | Percorso di studio |
|------|------|---|-------------------------------------|-------------------------------|
| (9) | 32 | tedesco (prima lingua) italiano (seconda lingua) [non precisa il tipo d'italiano] | seconda generazione (padre) | M.Ed. concluso |
| (10) | 20 | tedesco | - | B.A. |
| (11) | 26 | italiano (standard) | seconda generazione | M.Ed. concluso |
| (12) | 37 | italiano dialettale | prima generazione | M.Ed. |
| (13) | 26 | tedesco | - | M.Ed. |
| (14) | 27 | tedesco | - | M.Ed. |
| (15) | 27 | «piuttosto tedesco o tedesco-albanese» | seconda generazione | M.Ed. |
| (16) | 27 | tedesco siciliano fino a 5 anni: serbo (con la nonna) | seconda/terza generazione | <i>Referendariat</i> in corso |
| (17) | 25 | calabrese | seconda generazione | M.Ed. |
| (18) | 32 | italiano (standard) | prima generazione | <i>Referendariat</i> in corso |
| (19) | 31 | tedesco italiano (standard) | seconda generazione | M.Ed. |
| (20) | 30 | italiano (standard) 'seconda lingua': dialetto di Chieti | prima generazione | B.A. |
| (21) | 35 | tedesco siciliano (con i nonni) portoghese (con i nonni) spagnolo (con i parenti spagnoli) | ~ seconda generazione | <i>Referendariat</i> in corso |
| (22) | 27 | tedesco | - | <i>Referendariat</i> in corso |
| (23) | 28 | italiano regionale («qualcosa fra" italiano e siciliano») tedesco | seconda generazione | <i>Referendariat</i> in corso |
| (24) | 24 | tedesco | - | M.Ed. |
| (25) | 27 | tedesco «un po' di polacco» | seconda generazione | <i>Referendariat</i> concluso |
| (26) | 27 | tedesco | - | <i>Referendariat</i> concluso |
| (27) | 27 | calabrese | seconda/terza generazione | M.Ed. |
| (28) | 26 | tedesco | - | <i>Referendariat</i> in corso |
| (29) | 33 | serbocroato | seconda generazione (madre) | <i>Referendariat</i> in corso |
| (30) | 20 | russo tedesco (da 3 anni) | seconda generazione [Kazakistan] | B.A. |
| (31) | 26 | tedesco | - | <i>Referendariat</i> in corso |

*al momento dell'intervista

Altre lingue materne degli informanti sono, oltre al tedesco, i dialetti italiani meridionali, talvolta anche - almeno secondo quanto dichiarano gli informanti - «l'italiano standard». Con quest'ultima risposta gli informanti sottolineano che la lingua scelta dai genitori per la loro socializzazione primaria non è il dialetto bensì una varietà linguistica a

cui gli stessi informanti attribuiscono l'etichetta di italiano standard.⁷

Oltre alle rispettive lingue materne, gli informanti hanno appreso anche numerose lingue straniere (cf. Scheitza, Visser 2018, 86-91). Molti parlanti nativi hanno frequentato anche i cosiddetti corsi di lingua del Paese d'origine (Gerstenberg, Hekkel, Pinotti 2017, 247; Gerstenberg 2011, 200).

4 Motivi per la trattazione di particolari argomenti grammaticali

4.1 Ipotesi soggettive: inquadramento teorico

Negli ultimi decenni, la ricerca psicologica, scientifica e (glotto) didattica si è interrogata a lungo sul ruolo che le ipotesi soggettive di insegnanti (Caspari 2003) e anche di apprendenti (Kallenbach 1996) svolgono nei processi di insegnamento e apprendimento. A seconda della tradizione e degli interessi di ricerca si possono trovare in letteratura diverse scelte terminologiche e diverse prospettive metodologiche. Oltre alla ricerca sulle teorie soggettive si possono ricordare per esempio la *teacher cognition* (Borg 2006), così come lo studio delle cosiddette *beliefs* (Herz, forthcoming). Comune a questi indirizzi di ricerca è l'importanza che in essi riveste la prospettiva soggettiva sui processi di insegnamento e di apprendimento. Studi empirici hanno dimostrato che queste ipotesi, spesso condizionate dalle esperienze di apprendimento dei soggetti esaminati, risultano quelle più resistenti ai cambiamenti.⁸ Ciò riguarda soprattutto quegli insegnanti che non sono consapevoli di quanto le ipotesi soggettive guidino la loro azione didattica. Per la formazione degli insegnanti l'osservazione delle ipotesi soggettive è quindi di grande importanza per poter comprendere meglio i processi decisionali in sede didattica e/o modificarli durante la formazione universitaria e del *Referendariat*.

Tenendo conto della relativa ampiezza del gruppo degli informanti e del carattere esplorativo del nostro studio, procederemo facendo riferimento, come già accennato nell'introduzione, al costrutto delle teorie soggettive. Non significa però che per ogni intervistato saranno prodotte delle 'immagini strutturali' come avviene di solito negli studi che si inseriscono in questo filone di ricerca (cf. per es. Caspari 2003, 117 e ss.), bensì che analizzeremo le risposte cercando di individuare degli schemi ricorrenti.

⁷ Cf. anche i risultati degli studi di Gerstenberg 2011, 200.

⁸ Cf. Herz (forthcoming, 25), con riferimenti a Wieser, Winkler 2017, 402 e ss., e Anselm 2011, 82.

4.2 Analisi dei passaggi dell'intervista su pronuncia, ortografia e morfosintassi

Come spiegato nel paragrafo 2, un aspetto centrale dell'intervista riguardava le strutture linguistiche (nell'ambito di pronuncia, ortografia e morfosintassi) che gli informanti considerano particolarmente importanti nell'insegnamento dell'italiano. Le ipotesi soggettive vengono qui discusse avendo presente la situazione prototipica per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano in Germania, cioè quella di lingua successiva, studiata nell'ultimo triennio delle scuole superiori (ted. *neu einsetzenden Fremdsprache in der Oberstufe*; MSW 2014, 44 e ss.):⁹ a conclusione della cosiddetta fase di qualificazione, cioè a conclusione del triennio, gli studenti devono raggiungere il livello B1/B2 del QCER. Nei programmi ministeriali viene espressamente sottolineato (MSW 2014, 47, 54) che l'insegnamento delle strutture linguistiche deve avvenire in base alla funzione comunicativa. La grammatica ha così solo una funzione strumentale. Questo paradigma non è esente da critiche tra i glottodidatti (cf. Nilsson 2002; Visser 2016), è però quello dominante nelle indicazioni ministeriali e nei percorsi di formazione glottodidattica.

Prendendo in esame le categorie pronuncia, ortografia e morfosintassi, si mostrerà in che modo e in che misura i processi decisionali dei docenti in formazione dipendano dalle esperienze personali, per poi individuare i fattori e gli argomenti ricorrenti.

4.2.1 Pronuncia

Per gli apprendenti tedeschi la pronuncia dell'italiano risulta, grazie alla grafia fonologica, relativamente facile. L'importanza che alcuni informanti attribuiscono a determinati fenomeni deriva da una parte dalle difficoltà che essi stessi hanno osservato in apprendenti germanofoni (anche se le risposte, come già detto, possono essere condizionate anche dal modo in cui è stata formulata la domanda), dall'altra dal valore che per loro ha la pronuncia corretta del suono in questione: suoni che non esistono nella lingua tedesca, per lo meno nello standard, come per es. la nasale palatale e la liquida palatale [ɲ] e [ʎ], vengono considerati particolarmente significativi:

⁹ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html>.

- (1) Inf. 18: alcuni suoni, che non esistono nella lingua tedesca come per esempio [ɲ] o [ʎ], sono molto difficili per gli studenti.

Gli informanti si concentrano anche molto sul fatto che i grafemi <c>/<g> davanti alle vocali anteriori rappresentano le affricate sorda postalveolare [tʃ] o sonora [dʒ], ma le occlusive velari sorda [k] o sonora [g] quando si ha una <h> interposta:

- (2) Inf. 9: dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi] oppure latte [matʃato].
- (3) Inf. 21: sì, che bisogna sapere se si dice [mi kjam] o [mi tʃam] o qualcosa del genere, questo si deve sapere, e neanche la [bruʃetta] [...], sì, è molto importante.

Si nota quindi, non solo in questi esempi, la tendenza a compiere scelte didattiche facendo riferimento non alle competenze, cioè a cosa deve saper fare l'apprendente, bensì al rischio di possibili interferenze, ossia alle difficoltà che l'apprendente germanofono potrebbe incontrare.¹⁰ Un approccio così 'tedesco-centrico' mostra tutti i suoi limiti se si pensa alla sempre crescente eterogeneità (linguistica) delle classi scolastiche in Germania. Allo stesso tempo si nota una scarsa tolleranza nei confronti di un certo tipo di errore, che per motivi non precisati viene percepito come particolarmente fastidioso. Soprattutto nelle affermazioni degli intervistati di origine italiana ricorrono giudizi del tipo 'questo non va bene'. Anche le osservazioni riguardo alla pronuncia della vibrante, che nell'italiano standard viene realizzata come alveolare (Canepari 1999, A) mentre in tedesco come uvulare, permettono di individuare strutture argomentative ricorrenti. Nei confronti di questo fenomeno gli informanti si posizionano in vari modi: l'informante 2 fa notare che esistono anche parlanti italo-foni che articolano la vibrante come uvulare («esistono anche italiani che pronunciano la [r] moscia»), trova però «anche bello» che gli studenti la sappiano pronunciare correttamente. Simile anche l'affermazione dell'informante 3:

10 Spetterà a studi più approfonditi mostrare se un simile atteggiamento è stato indotto dal tipo di domanda o se nella quotidianità di classe esista effettivamente la tendenza a focalizzare fenomeni percepiti contemporaneamente come difficili ed 'importanti', indipendentemente dalla loro rilevanza comunicativa.

- (4) Inf. 3: trovo [...] forse importante che si sappia vibrare la [r], [...] semplicemente penso che sia bello che la lingua non sia parlata in modo approssimativo, ma che suoni "conforme all'originale" [...], almeno si dovrebbe provare a indurre gli studenti a pronunciare le cose come dovrebbero essere [...]
- Visser: e per Lei la R è in un certo senso simbolicamente importante?
- Inf. 3: sì, in un certo senso sì.

Qui prevale la percezione che qualcosa sia difficile però allo stesso tempo 'bello' rispetto alla questione se una pronuncia della <r> non conforme alla norma sia rilevante sul piano comunicativo. Cosa che del resto non è, come afferma tra l'altro, a buon diritto, l'informante (17):

- (5) Inf. 17: ci sono persone che non sanno pronunciare la R italiana, anche gli stessi italiani, quindi lo trovo difficile farne un qualcosa di speciale [...] trovo che sia difficile e credo anche che sia irrilevante.

All'esempio della vibrante alveolare si aggiunge un ulteriore aspetto che non è particolarmente rilevante nel quadro di una visione strumentale delle strutture linguistiche, vale a dire la percezione che un fenomeno sia 'tipico' della lingua obiettivo:

- (6) Inf. 13: la erre vibrante [...] è tipicamente italiana [...], in un certo modo è un elemento costitutivo della lingua italiana

L'informante 27 osserva che una competenza insufficiente da parte dell'insegnante nella pronuncia faccia di quest'ultimo/a un cattivo esempio e che ciò potrebbe avere delle conseguenze negative sulla motivazione degli studenti:

- (7) Inf. 27: alcuni studenti [...] forse nutrono una certa passione per l'italiano e che trovano anche bella l'intonazione e la melodia, e se poi arrivo io e dico ['tʃitta] e [ɲɔtʃi], non è molto bello.

L'affermazione dell'informante 24 è molto simile, specialmente quando fa notare che lei stessa si è fatta affascinare proprio dall'intonazione della lingua italiana:

- (8) Inf. 24: in generale, quello che trovavo più affascinante era l'intonazione della storia, proprio questo, era ciò che mi piaceva, come suonava l'italiano, la melodia, l'accentuazione di ogni singola parola ecc. e penso che, se si cerchi di insegnare questo in qualche modo agli studenti, sia sicuramente una buona cosa perché così anche gli studenti hanno la sensazione di parlare italiano

La funzione strumentale delle strutture linguistiche viene menzionata in pochi passaggi. Assai più frequentemente ricorrono invece etichette come 'difficile', 'caratteristico', 'bello' e 'autentico'.

4.2.2 Ortografia

Anche per l'ortografia occupa un posto di rilievo la questione relativa al grado di difficoltà del fenomeno considerato. Nel complesso l'ortografia italiana viene considerata facile:

- (9) Inf. 15: In realtà, ho la sensazione che in italiano vengano fatti raramente errori d'ortografia, avevo uno studente che era dislessico e persino lui non aveva molti problemi con l'ortografia italiana

Anche in questo ambito quindi l'approccio degli informanti è sostanzialmente contrastivo. Oltre alle proprie esperienze di insegnamento svolgono un ruolo importante anche le esperienze di apprendimento:

- (10) Inf. 11: sì, in ogni caso i verbi e differenze come se si scrive con <gh> o senza <gh>, cioè se si scrive con la <h> o senza, queste cose sono difficili anche per me e quindi non mi sorprenderebbe, se anche per gli altri fosse più difficile.
- (11) Inf. 7: la prima cosa a cui ho pensato [...] sono gli accenti, lo so, nella lingua italiana non ce ne sono molti, però devo ammettere che anch'io li inverto a volte.

Da questa risposta si può ipotizzare che, in mancanza di un'avvenuta riflessione o di un input teorico su uno specifico tema, gli informanti pongano alla base della teoria le proprie esperienze di apprendimento.

A proposito dell'importanza dell'ortografia, si registrano notevoli differenze di opinione:

- (12) Inf. 8: trovo che, quando si fanno degli errori ortografici, non sia così grave.

- (13) Inf. 21: per il resto, trovo che, anche quando gli studenti vanno in Italia, che l'ortografia non sia la cosa più importante di tutte, ma il fatto che sappiano comunicare.
- (14) Inf. 9: trovo che sia relativamente importante che si sappia scrivere correttamente, si dovrebbe saper scrivere correttamente, se no il tutto non avrebbe nessun senso

L'informante 27 menziona come unico (!) aspetto da tematizzare in classe il fatto che in italiano dopo i due punti si continui a scrivere in minuscolo. Questa è un'ulteriore dimostrazione dello scarso peso che il principio della funzione strumentale delle strutture linguistiche ha nei processi decisionali degli insegnanti - la regola suddetta è infatti irrilevante per la buona riuscita della comunicazione.

4.2.3 Morfosintassi

Le risposte relative alla morfosintassi sono così numerose e diversificate che sarà possibile presentare, a titolo d'esempio, solamente quelle riguardanti tre strutture, dalle quali emerge in modo particolare l'influenza che le esperienze di apprendimento e insegnamento hanno sulle scelte didattiche. Le strutture sono il *passato remoto*, il *trapassato prossimo* e il *congiuntivo*.

Il congiuntivo italiano non ha un equivalente in tedesco (Blasco Ferrer 1999, 120), ma lo ha in francese e spagnolo (*subjunctif* e *subjuntivo*). Viene utilizzato in particolare nelle frasi subordinate dopo verbi che esprimono un sentimento, una volontà, un'opinione soggettiva, così come dopo determinate espressioni impersonali e in dipendenza da alcune congiunzioni (Salvi, Vanelli 2004, 251 e ss.). Nell'uso del congiuntivo italiano si osserva una certa erosione a favore dell'indicativo (Serianni 2006, 476; Sgroi 2013, 8, 13):

Alcuni grammatici parlano di una presunta 'morte del congiuntivo' nell'italiano d'oggi, o almeno di un suo accentuato declino dai tradizionali domini di completive, interrogative indirette [...], ipotetiche [...]. Ma in realtà è ben saldo nell'italiano scritto, anche senza pretese letterarie. (Serianni 2006, 555).

I programmi ministeriali della Renania Settentrionale-Vestfalia richiedono, a conclusione della Q2 (fase di qualificazione), un «utilizzo sicuro dei modi» verbali (MSW 2014, 54). La necessità dell'insegnamento del congiuntivo può essere ricavata peraltro anche dal QCER, il quale prevede per il livello B1 il raggiungimento della seguente competenza:

È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti. (Consiglio d'Europa 2002, 32)

D'altra parte, la complessità morfologica di questo modo ha fatto sì che per molto tempo in ambito germanofono se ne sia messo in discussione il trattamento precoce nell'insegnamento di tutte le lingue romanze.¹¹ Tracce di questo approccio vengono notate dall'informante 23:

- (15) Inf. 23: ciò che mi chiedo è [...] per quale ragione vengono fatte imparare certe cose in modo sbagliato, [...] finora non ho avuto nessuna classe che avesse mai trattato il congiuntivo; dopo i verbi che esprimono un'opinione si usa per due anni il presente [*scil.* indicativo] e poi ci si aspetta dagli studenti [...] che [...] poi imparino il congiuntivo, [...] trovo strano imparare cose prima in modo sbagliato per poi impararle in modo giusto, quando arriva il tempo

Conseguentemente sarebbe logico, dichiara lo stesso informante, trattare il congiuntivo quando è richiesto, quando cioè bisogna esprimere un'opinione:

- (16) Inf. 23: così è nella lingua italiana, opinioni vengono espresse con il congiuntivo, quindi perché allora non dovrei farlo?

Dal momento però che nella lingua parlata si nota un calo nell'uso del congiuntivo e dato che l'insegnamento delle lingue straniere è incentrato sulla comunicazione (MSW 2014, 28, 45), ci sono anche degli informanti (per es. 31) che mettono in discussione il suo insegnamento:

- (17) Inf. 31: Forse il congiuntivo non è così importante come per esempio il passato prossimo.

Due informanti nativi, invece, individuano proprio nell'arretramento del congiuntivo il motivo per il suo trattamento nella classe di italiano e vedono la sua padronanza come fiore all'occhiello delle conoscenze linguistiche degli apprendenti:

11 Le osservazioni di Hummel sulla lingua spagnola si possono applicare anche all'italiano: «Man kann sich [...] fragen, ob Spanisch als Fremdsprache richtig unterrichtet wird, wenn zuerst alle Tempora gelehrt werden, bevor der Subjunktiv an die Reihe kommt. Die zeitgleiche Einführung des Subjunktivs mit den Formen des Indikativ Präsens scheint aus funktioneller Sicht eine attraktive Alternative zu sein. Jedenfalls dürfen die großen Probleme, die deutsche Muttersprachler beim Erlernen des spanischen Subjunktivs haben, nicht zu Anlaß genommen werden, den Subjunktiv eher am Rande zu behandeln» (Hummel 2001, 14).

- (18) Inf. 9: da qualche parte trovo importante che il congiuntivo per esempio venga introdotto in modo decente perché trovo che gli italiani stessi, vabbè, certo, mio zio eccetera, quando parlano naturalmente non lo usano mai, però io trovo che l'uso dimostri in qualche modo una certa capacità, una certa conoscenza linguistica [...] io mi concentrerei proprio sull'insegnamento del congiuntivo perché almeno gli studenti sappiano individuarlo in modo elementare e che sappiano quando viene usato perché trovo che sia un 'tratto distintivo', un 'indizio' delle proprie conoscenze linguistiche.
- (19) Inf. 20: il congiuntivo, solamente perché ho notato che [...] anche gli italiani hanno difficoltà con il congiuntivo, per questo tenterei di rinforzare ciò che è debole.

Gli informanti si aspettano quindi che gli apprendenti tedeschi parlino un italiano 'migliore' di quello di un 'italiano medio'. Un argomento ricorrente è che l'apprendente in grado di usare il congiuntivo in modo corretto sarebbe ritenuto particolarmente competente:

- (20) Inf. 15: quindi, sì, in realtà do molta importanza al congiuntivo, però mi è stato anche detto di ridurre le aspettative, perché neanche gli italiani sanno usarlo molto bene
- Visser: però Lei perché lo trova importante?
- Inf. 15: perché [...] si vede che l'italiano ha, al contrario del francese, molte regole che vanno rispettate, il congiuntivo italiano è molto più rigido di quello francese, è molto più chiaro e quindi è più facile da usare, lo si deve usare perché è corretto [...] si deve rispettare la norma, il congiuntivo tedesco può essere sostituito da *würde*, in qualche modo mi posso salvare, però nella lingua italiana no, e questo mostra anche la conoscenza della lingua, è una sfumatura che viene espressa.

L'informante adduce come ulteriore argomento il fatto che attraverso il congiuntivo viene anche espressa una certa sfumatura che senza il suo impiego si perderebbe e che le regole di uso del congiuntivo in italiano sono più rigide di quelle della lingua francese (cf. Sgroi 2013, 27).

L'informante 13 invece sostiene la necessità di trattare il congiuntivo principalmente per il fatto che lei stessa all'inizio aveva dei problemi con questo modo, mai studiato durante il suo percorso scolastico:

- (21) Inf. 13: il congiuntivo all'inizio è stato sempre un problema per me [...] all'università, sì; questo a scuola non è mai stato trattato perché non ci siamo mai arrivati a scuola.

Qui, come anche per l'informante 27, le esperienze personali nell'apprendimento svolgono un ruolo molto importante nelle scelte didattiche:

- (22) Inf. 27: molto importanti per me sono il congiuntivo e il condizionale [...], qui anch'io avevo delle difficoltà immense [...], quindi proprio per questo mi concentrerei in modo particolare su questo argomento.

Gli aspetti finora individuati ritornano in parte anche a proposito del passato remoto. Questo tempo verbale, nella lingua italiana, almeno per quanto riguarda lo standard, viene usato soprattutto nello scritto, in modo parzialmente paragonabile al *passé simple* nella lingua francese; nel parlato viene usato maggiormente dai parlanti meridionali (Lo Duca 2015, 142-9; Salvi, Vanelli 2004, 114). I programmi ministeriali della Renania Settentrionale-Vestfalia richiedono la padronanza solamente ricettiva del passato remoto a conclusione della Q2 (MSW 2014, 30). Questo aspetto viene anche menzionato da alcuni informanti:

- (23) Inf. 2: Cose che servono per poter comunicare nella lingua con altri italiani, dunque [...] forse in primo luogo non il passato remoto [...], è molto più importante che sappiano dialogare e che vengano capiti e che capiscano ciò che gli viene detto, e che non restino spiazzati se qualcuno usa *fui* o una qualsiasi altra forma del passato remoto.
- (24) Inf. 7: si dovrebbe sapere che tipi di modi esistono, però per esempio il passato remoto è un qualcosa a parte, allora da noi, nelle lezioni d'italiano, lo abbiamo tralasciato, era tipo una pagina nel libro di grammatica a cui abbiamo appena dato un'occhiata, però è stato anche detto che non ci serve molto, e se adesso penso al mio uso dell'italiano fuori dall'ambito scolastico, il passato remoto non mi serve davvero, [...] certo gli studenti dovrebbero conoscerlo, però non so se molte cose della grammatica dovrebbero essere trattate così approfonditamente perché molte cose al di fuori non servono.

L'informante 25, di origine italiana e con il dialetto come lingua di socializzazione primaria, dichiara che non conosceva il passato remoto e che per lei i corsi d'italiano all'università sono stati uno 'shock culturale'. Secondo lei:

- (25) Inf. 27: la lingua scritta dell'italiano è il passato remoto, lo si dovrebbe almeno aver visto, [...] è una "realtà" di cui gli studenti vengono privati perché è così difficile, [...] in Italia è standard, [...] io sono italiana, per me è stato uno shock culturale.

Evidentemente, per gli informanti nativi ha molta importanza concentrarsi su quelle strutture dell'italiano che appartengono a regi-

stri più elevati, anche per compensare quelli che ritengono essere i propri deficit linguistici.

Anche per il trapassato prossimo, tempo del passato che indica un fatto avvenuto prima di un altro nel passato, si nota un uso sempre più raro da parte dei parlanti italofofoni (Renzi 2012, 70). In un'intervista, un'informante proveniente da un contesto migratorio, sostiene la necessità di un insegnamento 'migliore' di questo tempo verbale perché così si «avrebbero dei vantaggi in confronto agli italiani» e - a differenza di loro - non ci si «semplificherebbe la vita»:

- (26) Inf. 11: il trapassato prossimo e cose simili non sono mica facili quando si devono sia imparare che insegnare, e in Italia spesso se ne fa anche a meno dagli stessi italiani che formano una forma semplice e basta, allora io troverei bello se venisse insegnato in modo migliore perché avremmo un vantaggio nei confronti degli italiani
- Visser: sì, ma si potrebbe dire che, se non lo usano gli italiani, allora non importa
- Inf. 11: sì, però è proprio questo, [...] in fin dei conti [...] è sbagliato da parte loro [...], vogliono solamente semplificarsi la vita o perché non sanno usarlo o così, neanche io lo trovo bello, però anch'io stessa mi rendo conto che lo faccio

L'informante 11 nota di aver osservato questo fenomeno nel proprio comportamento linguistico. Da ciò si può verosimilmente ipotizzare che avere avuto il dialetto come lingua di socializzazione primaria abbia come conseguenza una un approccio più normativo ai fatti linguistici.

5 Discussione dei risultati

I motivi addotti per la scelta di tematizzare determinati fenomeni grammaticali sono vari. Tra questi, il grado di difficoltà del fenomeno in questione svolge sicuramente un ruolo fondamentale. L'identificazione di una struttura come 'difficile' deriva dalle proprie esperienze di apprendimento e di insegnamento linguistico. Nella prospettiva degli insegnanti parlanti nativi del tedesco appaiono importanti quelle strutture la cui acquisizione risulta particolarmente problematica per apprendenti germanofoni. Nella prospettiva dei parlanti italiani dialettofoni sono invece i tratti appartenenti ai registri più formali a essere considerati importanti. I (futuri) docenti d'italiano sembrano in ogni caso proiettare le percezioni dei propri deficit linguistici sui loro (futuri) studenti. D'altra parte, anche categorie come 'bello', 'tipicamente italiano' sembrano avere un certo peso - normalmente presso i madrelingua tedeschi.

6 Conclusione

L'analisi di 31 interviste con futuri insegnanti di italiano formati in prevalenza nella regione della Ruhr e presso la Ruhr-Universität di Bochum non permette di giungere a conclusioni generalizzabili. Ciononostante i risultati esplorativi mostrano che le biografie di apprendimento e, in parte, di insegnamento hanno un influsso significativo sulle (future) scelte didattiche. I risultati finora ottenuti permettono di concludere che la formazione universitaria può modificare solo limitatamente le ipotesi soggettive degli insegnanti. Se queste conclusioni dipendano dalla struttura della formazione universitaria e dalla quantità d'esperienza pratica fatta durante lo studio, dovrebbe essere studiato quantitativamente attraverso ulteriori e più ampie indagini.

Bibliografia

- Anselm, S. (2011). *Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Bernhard, G. (2013). «Transnationale soziale Räume: Blicke auf die sprachliche Identitätenbildung bei Italienern im Ruhrgebiet». Stehl, T. et al. (Hrsgg.), *Sprachkontakt, Sprachvariation, Migration: Methodenfragen und Prozessanalysen*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 177-96.
- Blasco Ferrer, E. (1999). *Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London; New York: Continuum.
- Canepari, L. (1999). *Dizionario di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M.G. (2015). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci editore.
- Drackert, A.; Konzett-Firth, C.; Stadler, W.; Visser, J. (forthcoming). «Conceptualisation of Language Assessment Literacy of Teachers of Romance Languages in Germany and Austria: Teachers' Subjective Theories on Assessment Purposes and Good Tests». Tsagari, D. (Hrsg.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice*. Newcastle: Cambdrige Scholars Publishing.
- Fives, H.; Gill, M.G. (eds) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York; London: Routledge.
- Gerstenberg, A. (2011). «Zwischen Muttersprache und Philologie: Eine Befragung zur Dynamik des Sprachverhaltens von Italianistik-Studierenden mit italienischer Herkunft in Bochum». Selig, M.; Bernhard, G. (Hrsgg), *Sprachliche Dynamiken: Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 195-217.
- Gerstenberg, A.; Hekkel, V.; Pinotti, N. (2017). «Tra università e professione: il curriculum dell'italianistica nelle biografie linguistiche 'ereditarie'». Ger-

- stenberg, A. et al. (Hrsgg), *Romanice loqui. Festschrift für Gerald Bernhard zu seinem 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 249-69.
- Groeben, N. et al. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, R. (1998). «Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven». *FLuL*, 27, 33-59.
- Herz, C. (forthcoming). *Beliefs von Deutschstudierenden (Erstsprache) zu Zielen des Deutschunterrichts* [Habilitationsschrift]. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 2019.
- Hummel, M. (2001). *Der Grundwert des spanischen Subjunktivs*. Tübingen: Narr.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kittler, J. (2015). *Nähesprachliches Italienisch im Ruhrgebiet und in Catania*. Berlin et al.: de Gruyter.
- KMK, Kulturlministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (2011²). *Gesprochene Sprache in der Romania*. Berlin et al.: de Gruyter.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Lehrerausbildungsrecht*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehreramtstudium/Praxiselemente.pdf>.
- MSW (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Italienisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/KLP_G0St_Italienisch.pdf.
- Nilsson, T. (2002). *Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik* [Dissertation]. Essen: Universität Essen. <https://d-nb.info/970513623/34>.
- Renzi, L. (2012). *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*. Bologna: il Mulino.
- Salvi, G.; Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- Scheitza, J.; Visser, J. (2018). «'Italienisch ist für mich das Nonplusultra': Zum Zusammenhang von Sprachlernbiographie und dem Berufswunsch ItalienischlehrerIn». *Zeitschrift Italienisch*, 40(1), 77-104.
- Serianni, L. (2006). *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di A. Castelvechi. Torino: UTET.
- Sgroi, S. Claudio (2013). *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*. Novara: UTET.
- Visser, J. (2016). «Orthographiekompetenz im Spanischunterricht». Bürgel, C.; Siepmann, D. (Hrsgg), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Hohengehren: Schneider, 161-81.
- Wieser, D.; Winkler, I. (2017). «Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium». *DGV*, 64(4), 401-18. <https://doi.org/10.14220/mdge.2017.64.4.401>.

Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels

La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère

Silvia Maria Melo-Pfeifer
Universität Hamburg, Deutschland

Abstract Teachers' representations are of paramount importance to understand their situated professional action. Following a discussion of the concept of "representation" and its importance in foreign language education, a revision of the use of visual narratives in this disciplinary field will be presented, focusing on: i) (prospective) foreign language teachers' representations concerning the target language; ii) their representations regarding teaching and learning methods; iii) teachers' professional development. Afterwards, an empirical study using visual methods in initial teacher education, before and after a school professional internship, will be presented and discussed, illustrating the professional development of prospective teachers of French.

Keywords Social representations. Foreign language teachers. Social representations and teacher education.

Sommaire 1 Introduction. – 2 L'usage de récits visuels dans la formation des enseignants : une méthodologie qui s'établit. – 2.1 Récits visuels et rapport des enseignants à la langue « cible ». – 2.2 Récits visuels et méthodologies d'enseignement-apprentissage. – 2.3 Récits visuels et développement professionnel des enseignants. – 3 Une étude empirique sur le développement professionnel. – 3.1 Contexte et participants. – 3.2 Données et méthodologie d'analyse. – 4 Présentation et discussion des résultats. – 5 Synthèse et conclusions.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-11-25 |
| Accepted | 2020-02-14 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Melo-Pfeifer, Silvia Maria (2019). "Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère". *EL.LE*, 8(3), 587-610.

1 Introduction

L'étude des représentations des enseignants de langues a une longue tradition dans la recherche en didactique, comme en témoignent la fulgurante multiplication de concepts disponibles pour s'y référer,¹ le nombre d'études disponibles² ainsi que la diversité des méthodes pour les identifier.³ À ce propos, Moore déclare que :

les difficultés rencontrées pour cerner les représentations tiennent sans nul doute aussi à la perméabilité des frontières entre les notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s'entremêlent et se superposent. (2001, 9)

D'un point de vue conceptuel, l'usage des notions de « croyances », « images », « convictions » et « représentations » tente de comprendre ce que l'on pourrait désigner comme la pensée professionnelle des enseignants. Du côté méthodologique, on peut répertorier des méthodes telles que les entretiens, les enquêtes, les écrits narratifs, l'observation de classe ou bien les protocoles 'thinking aloud' basés sur l'auto-observation ou l'observation guidée de pratiques de classe. Moins commun est l'usage de récits visuels pour tenter de déterminer les représentations des enseignants de langues qui sont l'objet de cette contribution.

Nous prenons le concept de représentation comme construction mentale, basée sur des pratiques, des expériences et des vécus préalables, des observations et des interactions entre individus. Selon Borg (2018), les croyances des enseignants : a) se réfèrent à des idées que les enseignants considèrent vraies ; b) ont une dimension cognitive et affective ; c) sont stables et le résultat d'expériences sociales substantielles ; d) ont une influence sur les pratiques tout en étant influencées par les pratiques ; et e) peuvent être explicites/assumées ou implicites/tacites. Ainsi, les représentations sont objet et expression d'un sujet et acteur social et possèdent une triple fonction : explication et orientation des comportements individuels et des rapports sociaux, différenciation des groupes et aide à la communication (en raison de leur nature collective, interprétative et simplificatrice). Les représentations seraient une « passerelle entre le monde individuel et le monde social » (Moscovici 1989, 99) et, selon Py, une « microthéorie 'économique' en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application » (2004, 8).

¹ Voir, par exemple, Araújo e Sá, Pinho 2006 ; Borg 2003 ; Castellotti, Moore 2002 ; Moore 2001.

² Araújo e Sá, Pinho 2006 ; Moore 2001.

³ Castellotti, Moore 2002 ; Gajo 1997 ; Müller, De Pietro 2001.

Les représentations sur le métier d'enseignant de langues sont le résultat d'expériences d'apprentissage linguistique scolaire (et universitaire), des vécus linguistiques biographiques, des interactions avec les élèves et avec d'autres enseignants ou futurs enseignants. Simultanément, elles sont, d'une part, en rapport avec les représentations sociales concernant le métier d'enseignant (notamment, les répertoires didactiques, méthodologiques et pédagogiques des enseignants) et, d'autre part, avec la langue objet d'enseignement. Les représentations sur le métier d'enseignant de langues et sur les langues circulent dans le discours social et sont construites et reproduites dans l'interaction. Comme tous les concepts antérieurement cités – 'croyances', 'images', 'convictions' et 'représentations' – sont difficilement séparables les uns des autres, voire même de ce que l'on nomme le 'savoir des enseignants', Cambra Giné suggère l'utilisation de la formule « représentations, croyances et savoirs » (RCS) pour se référer à :

l'ensemble des constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, des manières de penser la réalité, plus ou moins organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis. (2003, 211)

Dans cette étude, en nous référant au diagnostic des représentations de langues et de leur apprentissage auprès des enfants à la suite de Castellotti, Moore (2009) et Moore, Castellotti (2001), nous nous pencherons sur l'usage de récits visuels comme méthodologie novatrice pour identifier les représentations, plutôt tacites, des enseignants de langues.⁴ Nous nous attacherons à montrer la valeur de cette méthodologie, ainsi que sa plasticité, pour rendre compte de (l'évolution de) la pensée des enseignants. Pour ce faire, nous présenterons, dans un premier temps, les bases théoriques qui soutiennent un travail de recherche autour de récits visuels et, dans un second temps, nous ferons un tour d'horizon sur des études les ayant déjà utilisées pour étudier les représentations des enseignants. Nous développerons ensuite une analyse empirique afin d'illustrer l'usage des récits visuels comme méthode d'identification de l'évolution des représentations de futurs enseignants de français langue étrangère.

⁴ De Laurentiis Brandão 2017 ; Kalaja, Alanen, Dufva 2008 ; Kalaja, Barcelos, Aro 2018 ; Pinho 2017.

2 L'usage de récits visuels dans la formation des enseignants : une méthodologie qui s'établit

L'usage de récits visuels est bien documenté en didactique des langues et du plurilinguisme (Kalaja, Melo-Pfeifer 2019 ; Molinié 2009 ; Moore, Castellotti 2001) et, dans la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, il est déjà établi en tant qu'objet de recherche et outil de formation. Ces récits, en raison de leur structuration, permettent de percevoir ce que les (futurs) enseignants sélectionnent, font ressortir ou ignorent dans leurs productions. Ils permettent d'analyser le point de vue du narrateur sur les faits, la succession et les rapports entre les faits, tels qu'ils sont construits par le sujet. De plus, le récit met le sujet au centre de son histoire, privilégiant la reconstruction individuelle de son historicité, de sa spatialité et de ses rapports sociaux. Les récits personnels, qu'ils soient textuels ou visuels/multimodaux, mettent en scène le 'moi' professionnel, constituant un acte performatif de l'identité de l'enseignant et rendant compte des processus de reconstruction et de (re)signification de l'autobiographie professionnelle.

Cependant, ce « narrative turn » souffre d'un biais linguistique, c'est-à-dire que ce que l'on dit ou écrit est médié par l'usage du langage, un mode parmi d'autres, avec ses potentialités, mais aussi avec ses limites et contraintes :

Furthermore, in linguistics it has gradually been acknowledged that texts can in fact be *multimodal*, each mode having its possibilities and constraints : what can be described linguistically may not be possible to express visually, and vice versa. (Kalaja, Dufva, Alanen 2013, 108 ; italique dans l'original)

On pourrait donc concevoir que pour accéder à la pensée des enseignants, qui n'est pas toujours consciente ou facile à mettre en mots, les récits visuels (également 'dessins' ou 'drawings') peuvent s'assumer comme méthode d'accès au système de représentations des enseignants. De par l'usage et la combinaison de différents modes (le visuel et l'écrit), le récit visuel permet la représentation multimodale d'expériences et de sentiments, situés ou projetés dans le temps (passé, présent ou futur) et dans l'espace. Ainsi, les récits visuels peuvent être considérés comme des moyens alternatifs d'accès aux représentations, du fait qu'ils élargissent les options méthodologiques « beyond the conventional triumvirate of questionnaires, interviews and observations » (Borg 2018, 88).

Dans le cadre de la formation des enseignants, Pinho (2019) souligne la nécessité de comprendre comment les enseignants apprennent à enseigner et comment ils construisent leur identité d'enseignants. Ainsi, dans le cadre de la formation initiale et celui de

l'étude empirique présentée subséquemment, il s'avère pertinent de « looking at pre-service teachers' images of themselves as teachers and their conceptions about teaching and learning as a foundation for decision making on initial teacher education curriculum components » (2019, 215). Les récits visuels peuvent apporter des éléments de réponse à cette problématique : puisqu'ils sont produits par les sujets, ils peuvent être sollicités à des moments différents de la formation et peuvent servir de base à la discussion des évolutions ressenties ou pressenties par les futurs enseignants (De Laurentiis Brandão 2019 ; Pinho 2019). Nous présentons, par la suite, quelques études qui rendent compte des potentialités de l'usage des récits visuels pour comprendre les représentations des (futurs) enseignants quant à la langue étrangère (§ 2.1) et aux méthodologies d'enseignement-apprentissage (§ 2.2) et pour analyser le développement professionnel des enseignants (§ 2.3).

2.1 Récits visuels et rapport des enseignants à la langue « cible »

Dans une contribution considérée pionnière dans l'étude du rapport des enseignants à la langue à travers l'usage de récits visuels et assumant une nature exploratoire, Kalaja, Dufva, Alanen (2013) rapportent les résultats de plusieurs expériences pour lesquelles cette méthodologie fut utilisée, dans le but de diagnostiquer le rapport de futurs enseignants à l'anglais en contexte finnois. Comme le soulignent les auteurs,

learners' progress in their studies and success or failure in learning English seems to be highly dependent on teachers as is their love for or dislike of the language as a school subject. (2013, 108)

À travers ces expériences, les auteurs remarquent que, partant d'une tâche de représentation d'un apprenant (« This is what I look like as an EFL learner »), les futurs enseignants représentent des environnements solitaires d'apprentissage de la langue - généralement à travers des tâches de lecture - ou des situations de réception des contenus transmis par un enseignant ; en revanche, d'après la représentation de situations d'apprentissage (« Portrait of Learning EFL/Finish »), les futurs enseignants représentent plutôt des situations d'apprentissage et d'usage informelles de la langue cible. Les auteurs concluent, en outre, que les représentations de la langue à enseigner dépendent fortement des représentations sociales de cette langue en contexte élargi.

Melo-Pfeifer et Chik (sous presse) analysent les biographies langagières multimodales de futurs enseignants d'espagnol, en mas-

ter, en Allemagne, à qui fut donnée la tâche de production suivante : « Dessine ta biographie linguistique ». Les auteurs observent que le rapport de ce public à la langue futur objet d'enseignement est surtout affectif, construit sur la base de représentations sociales très positives quant à la langue et à son enseignement-apprentissage, bâties pendant des périodes de mobilité à l'étranger ou durant les périodes d'apprentissage scolaire. Les futurs enseignants dessinent de nombreux éléments plus ou moins stéréotypés représentant les différents pays hispaniques et mettent en évidence un fort rapport émotionnel à leurs langues-cultures. De plus, ils évoquent plusieurs métaphores visuelles en rapport au sentiment de fierté de pouvoir parler cette langue. La vision de l'apprentissage de plusieurs langues est assez séquentielle et juxtaposée, avec peu de rapports interlinguistiques.

Dans une étude sur les représentations des étudiants (futurs enseignants principalement d'anglais en contexte finnois), Kalaja, Barcelos et Aro déclarent que

the students came to construct English and Finnish as being close or distant as languages, or with positive or negative feelings ; beautiful or ugly as languages ; local or global as languages ; and finally, easy or difficult as systems or as languages to be learnt. (2018, 226)

Quant aux représentations des futurs enseignants envers les langues, ils concluent que « there were only minor developments in the beliefs over time » (226).

Dans cette catégorie d'études qui utilise les récits visuels comme moyen d'accès aux représentations des futurs enseignants à l'égard des langues étrangères, nous constatons des rapports aux langues construits tout au long de la biographie langagière, avec une grande importance accordée au parcours scolaire dans la construction d'un imaginaire linguistique. Ces représentations sont plutôt stables, cependant certaines études montrent une augmentation des conceptions de la langue comme objet normatif, surtout durant le parcours universitaire (voir, à ce propos, Melo-Pfeifer, Pinto 2009).

2.2 Récits visuels et méthodologies d'enseignement-apprentissage

Dans d'autres études, comme dans celles de Kalaja (2016) ou de Mäntylä, Kalaja (2019), les futurs enseignants sont invités à dessiner la classe de leurs rêves, se projetant dans un futur professionnel relativement proche. Dans cette vision de leur métier,

the majority of the students envisioned, or believed, that their foreign language class would take place in an ordinary classroom with desks and a board. In spite of the traditional environment, the students would emphasize the social nature of learning, and so their teaching would focus on real language use or (oral) communication and aspects of culture(s). Use would be made of authentic texts rather than textbooks, and furthermore, of modern IT. As teachers they would act as guides in class, and their students would be expected to be willing to share and interact in pairs, small groups, etc. (Kalaja, Barcelos, Aro 2018, 227)

Dans l'article de Melo-Pfeifer (2019), les futurs enseignants de français et d'espagnol (en *bachelor*) ont dessiné ce qu'ils considèrent être le profil d'enseignant de ces langues (la tâche donnée étant : « Dessine un professeur de français/d'espagnol »). Les résultats sont bien différents de ceux de Kalaja, rapportés précédemment. Dans l'étude en contexte allemand, l'auteure a montré que les deux profils d'enseignants, même s'ils ont un rapport différent à la norme linguistique de la langue cible (les futurs enseignants de français semblant être plus normatifs et attachés à l'enseignement de la grammaire que ceux d'espagnol), ils dessinent des enseignants devant la classe avec un tableau en arrière-plan, pointant vers le tableau dans une visée transmissive. Cette étude a montré une représentation de l'enseignement-apprentissage de langues comme étant encore centré sur l'enseignant, dans un contexte assez traditionnel. Dans leurs portraits, assez homogènes, ces enseignants représentent, à plusieurs reprises, des enseignants-incarnations d'une médiation langue-culture : ainsi, ils dessinent les enseignants de français portant des bérets basques ou des baguettes et des enseignants d'espagnol portant des *sombreros* ou jouant de la guitare, comme personnifications de la langue-culture cible. De cette façon, les étudiants semblent penser que la motivation des enseignants aura un effet sur celle de leurs élèves.

En résumé, les études rendant compte des représentations des enseignants quant aux méthodologies d'enseignement-apprentissage mettent en avant les 'visions du métier', notamment le 'comment' et le 'quoi' enseigner. Ces études illustrent des répertoires didactiques en construction, mais aussi des représentations préalables de ce qui constitue un répertoire didactique. Ces représentations, comme souvent référé dans la littérature, sont construites lors des années d'exposition aux méthodologies d'enseignement-apprentissage en tant qu'élève. Cet « apprenticeship of observation » (John 1996) est responsable de la construction d'une vision, certes réduite et tronquée, du métier de l'enseignant.

2.3 Récits visuels et développement professionnel des enseignants

Dans l'étude de Melo-Pfeifer (2018), l'auteure analyse le développement professionnel de futurs enseignants de français, du *bachelor* au *master* (avant le stage pédagogique). Ce groupe représente, à travers ses dessins, une évolution qui indique un rapport croissant à la norme linguistique et à la grammaire et un moindre rattachement à la langue-culture comme objet socioculturel et affectif. Parallèlement, en comparaison avec les étudiants en *bachelor*, les étudiants en *master* dessinent moins de moments de transmission de la grammaire, plus d'outils pédagogiques et moins de tableaux. Ils ne sont désormais plus les seuls acteurs en classe (même si le pourcentage de dessins portraying un enseignant devant la classe reste assez élevé).

Les effets de programmes de formations centrés sur la formation au plurilinguisme sont le thème de l'étude de Pérez-Peïtx, Civera López et Palou Sangrà (2019). Dans cette étude, les auteurs analysent l'évolution des représentations des futurs enseignants quant au plurilinguisme et à la compétence plurilingue. Ayant comme base de production l'instruction « Me and my languages », les futurs enseignants illustrent une évolution professionnelle qui indique une compréhension de la compétence plurilingue plus intégrée qu'avant le programme de formation, composée non seulement de langues de prestige, mais incluant dorénavant des dialectes, des langues régionales, des langues d'origine, etc.

Ana Carolina de Laurentiis Brandão, par le biais d'une double étude de cas individuels (2 futurs enseignants d'anglais au Brésil, âgés de 18 et 25 ans), montre comment les récits visuels, accompagnés de ressources textuelles, participent au partage, à la (re)signification et la réinterprétation d'expériences préalables. Venant de commencer leurs études universitaires menant à l'entrée dans le métier, les futurs enseignants doivent encore faire face à de nombreuses incertitudes et à certains dilemmes dus à leurs expériences, parfois désagréables, en tant qu'apprenants. Les futurs enseignants ont réalisé la tâche « Projette-toi dans l'avenir en tant qu'enseignant d'anglais » à plusieurs reprises durant leurs études. L'analyse des récits visuels à travers le temps a permis d'identifier certains fils du récit mettant en valeur les transitions temporelles, les conditions personnelles et sociales et les espaces menant au choix du métier. Par ce biais, ils ont partagé leurs biographies professionnelles, devenant plus conscients du processus 'devenir enseignant de langue étrangère'.

Au Portugal, Ana Sofia Pinho, à travers l'étude d'un futur enseignant durant un semestre, analyse le développement de son identité professionnelle, notamment en ce qui concerne les changements en termes de 'pensée professionnelle' quant à l'apprentissage interculturel et au plurilinguisme. Pour ce faire, elle demande à tous les

participants du cours de dessiner une métaphore illustrant leurs conceptions d'enseignant d'anglais à l'école primaire et de l'accompagner de quelques mots. La tâche a été réalisée à deux reprises durant le semestre afin d'évaluer l'état des apprentissages et l'évolution de l'identité professionnelle. Tout comme dans l'étude menée par de Laurentiis Brandão (2019), l'étude de Pinho révèle l'importance de la temporalité pour comprendre l'identité du futur enseignant et notamment pour saisir comment il concilie les représentations préalables et les nouvelles idées sur l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'école. L'auteure conclut que le rapport aux contextes professionnels apparaît comme un élément influençant l'apparition de nouveaux traits de l'identité professionnelle.

Dans ces études, il est question de montrer les effets des programmes de formation, particulièrement dans le cadre de la formation initiale, sur l'évolution des représentations des enseignants quant à des aspects différents de la compétence professionnelle 'en devenir' : rapport au plurilinguisme (Pérez-Peitx, Civera López, Palou Sangrà 2019 ; Pinho 2019), à l'interculturel (Pinho 2019) ou au métier (Melo-Pfeifer 2018). Conjointement, ces études ont tendance à illustrer les évolutions en termes de « self-concept » de l'enseignant, dans la mesure où comprendre les représentations sur le métier - en tant qu'enseignant ou apprenant - signifie aussi comprendre la formation de l'identité et du « soi » (Kalaja, Barcelos, Aro 2018, 230).

3 Une étude empirique sur le développement professionnel

3.1 Contexte et participants

Notre étude empirique est basée sur le recueil de récits visuels auprès de futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Allemagne, durant les semestres d'été 2017 et 2018.⁵ Les étudiants étaient en deuxième année de master à l'Université de Hambourg (après six semestres de licence). Les données pour l'analyse furent recueillies pendant le séminaire d'accompagnement au stage (en allemand « Begleitseminar zur Kernpraxis I »), en début et fin de semestre, par l'auteure de cette contribution. En plus du FLE, ces étudiants se destinaient à enseigner, pour la plupart au collège, une autre matière comme, entre autres, la chimie, l'anglais, le sport. Tous les participants étaient au moins trilingues (allemand, anglais et fran-

⁵ Nous avons poursuivi le recueil de récits visuels les années suivantes en raison du *feedback* très favorable des futurs enseignants, toujours positivement surpris par le fait de pouvoir dessiner en cours.

çais), certains maîtrisant, de plus, l'arabe, le bosniaque ou le turque, leur langue d'origine/maternelle.

Les premiers dessins furent recueillis en début de semestre, conservés par l'enseignante du cours, puis redistribués aux étudiants à la fin de la seconde session de dessins dans le but d'établir des comparaisons. Chaque étudiant fut ensuite invité à faire part aux autres, oralement, des domaines dans lesquels il avait perçu un développement en tant que futur enseignant et de ceux dans lesquels il avait désormais besoin d'être formé. Pour effectuer les récits visuels, les étudiants disposèrent de feuilles blanches et de feutres colorés.

Pour mieux comprendre ce contexte, il est important de dire que ce séminaire fait partie du module de « Praxis I », un module complexe composé d'une journée présentielle à l'école, d'un séminaire de réflexion, d'un séminaire d'accompagnement des expériences vécues ou observées et un mois de présence quotidienne, où les futurs enseignants sont censés enseigner le FLE. À l'école, les étudiants sont souvent placés en tandem (travaillant avec un collègue) et ils sont accompagnés d'un tuteur ou enseignant chevronné, avec lequel ils peuvent discuter des options pour les cours, des alternatives méthodologiques, ou encore faire un bilan des cours observés ou donnés par les stagiaires. Les stagiaires doivent de plus : i) recevoir les responsables des séminaires de réflexion et d'accompagnement en charge de donner des *feedbacks* quant aux cours planifiés et donnés ; et, ii) rendre visite à d'autres stagiaires, leurs futurs collègues de métier, pour observer d'autres cours et leur donner du *feedback*. Notons que le module est très axé sur l'observation, l'expérimentation et la discussion sur la classe de FLE, animé par la présence de protagonistes différents (pairs, tuteurs et enseignants à l'université) dans des contextes divers.

Le séminaire hebdomadaire de deux heures, « Begleitseminar zur Kernpraxis I », propose également des moments de réflexion théorique-pratiques, notamment lorsqu'ils touchent des aspects considérés problématiques par les futurs enseignants (par exemple, 'correction des fautes à l'oral', 'l'indiscipline', 'la démotivation en classe de FLE', 'les stratégies de dynamisation du cours', 'la présence de la langue maternelle en cours de FLE', etc.). Après chaque séminaire, les futurs enseignants reçoivent une tâche d'observation à accomplir pendant le jour de présence à l'école.

Le but de ce recueil était d'identifier l'évolution des représentations du métier d'enseignant de FLE ou, autrement dit, d'analyser l'influence du stage sur la professionnalisation des futurs enseignants. En effet, comme souligné par Pinho (2019, 215), il s'avère important d'examiner « how the different modules of the initial teacher education curriculum impact on and support pre-service teachers' professional learning and identity construction ». Pour ce faire, nous avons opté pour une étude sémiotique comparative, basée sur la comparai-

son des récits visuels avant et après le stage. Comme la phase de présence quotidienne à l'école se situait entre les semestres, les dessins furent recueillis antérieurement à cette phase.

3.2 Données et méthodologie d'analyse

Pour la réalisation des récits visuels, nous avons demandé aux étudiants : « Dessine-toi comme enseignant en classe de français pendant le stage ». La tâche fut formulée ainsi afin d'éviter une sollicitation explicite des représentations, critiquée par Borg : « this raises further questions about the extent to which eliciting teachers' beliefs in isolation of an analysis of their teaching is meaningful (because, for example, beliefs may often be held tacitly) » (2018, 85). Si nous faisons la distinction entre « approche plus objectivante » et « approche moins objectivante » dans l'étude des représentations en didactique proposée par Müller et De Pietro (2001), nous pourrions décrire notre étude comme s'inscrivant dans la première démarche, notre but étant de faire le diagnostic et la description des représentations et non de reconstruire leur dynamique conversationnelle. Néanmoins, puisque nous comparons ces représentations à deux moments différents, nous mettons également en avant une vision en quelque sorte dynamique des représentations sociales.

De par la nature de la tâche, nous n'accédons pas, à travers ce design méthodologique, à des représentations déclarées et assumées, mais plutôt à des représentations tacites (ou « beliefs in action », selon Borg 2018), identifiées à travers la médiation de la représentation visuelle des pratiques et non par une observation directe des pratiques.

Puisque certains étudiants étaient absents lors de la première ou dernière séance du « Begleitseminar zur Kernpraxis I », seuls les récits visuels pouvant attester de l'évolution de leurs auteurs furent pris en compte. Au total, 18 paires de récits visuels, témoignant de l'avant et de l'après du stage, furent recueillies. Le tableau 1 montre la distribution des paires recueillies durant les deux semestres :

Tableau 1 Corpus analysé

| | Corpus |
|---------------|---------------|
| Semestre 2017 | 9 paires |
| Semestre 2018 | 9 paires |
| Total | 18 paires |

Pour l'analyse, nous avons adopté une méthodologie d'analyse multimodale, du type analyse de contenu, montrant ce qui a été visuellement et textuellement représenté, ainsi que la façon dont ces éléments ont été représentés : couleurs, taille, plan, etc. Nous avons donc mené une analyse plurisémiotique comparative. Cette étude est appuyée par les notes prises par l'enseignante durant la présentation et la discussion en fin de semestre, bien que les éléments visuels restent la base la plus importante pour l'analyse, ceci dans le souci d'éviter un certain « lingualism » (Block 2014) ou « impérialisme langagier » (Morilhat 2008) dans les études en sciences humaines, comme expliqué ici :

Most qualitative researchers analyze data that are *words*. But people do not make meaning or express it only through words ; they also do so by art, in visual art, in symbol, in theatre based art, and through photography, music, dance, story, or poetry. Since the advent of the new millennium, there has been much more of an emphasis on how creative expression can be a part of qualitative research efforts in what has come to be referred to as arts based research (ABR). (Merriam, Tisdell 2016, 65)

Néanmoins, des modes non-linguistiques de représentation du rapport au monde doivent également, selon nous, mettre en avant des modes d'interprétation qui ne passent pas seulement - ou exclusivement - par la parole des auteurs. Même si formulés dans un autre contexte et dans un autre cadre disciplinaire (la philosophie du langage), les propos de Morilhat font écho à ce besoin :

les modes complexes de notre être dans le monde se trouvent ignorés, évacués au profit du seul rapport langagier. L'attention exclusive prêtée au pouvoir constituant du langage se traduit par l'évanouissement de la réalité extra-linguistique. (2008, 16)

Pour cette contribution, nous prenons quelques exemples plus saillants pour rendre compte du potentiel de cette méthodologie dans l'étude du développement professionnel de futurs enseignants. Ainsi, nous ne suivons pas, comme dans Melo-Pfeifer (2018 et 2019), une analyse quantitative et comparative des éléments dessinés par des groupes différents, mais une analyse comparative des productions individuelles, rejoignant plutôt la proposition de Pinho (2019). Nous tenons également à préciser que l'analyse a été conduite par l'enseignante du séminaire décrit qui est également l'auteure de cette contribution. Le tableau 2 présente des éléments biographiques des auteurs des dessins sélectionnés.

Tableau 2 Les auteurs des dessins analysés

| | M/F | Pays d'origine |
|----------------|------------|--------------------------------------|
| Dessins 1 et 2 | F | Allemagne (parents d'origine turque) |
| Dessins 3 et 4 | F | Bosnie |
| Dessins 5 et 6 | M | Allemagne et France |
| Dessins 7 et 8 | F | France |

Pour cette publication, nous avons choisi des dessins qui illustrent, de façon plus parlante, les principales tendances dégagées lors de l'analyse de contenu : d'une part, nous relevons une tendance à représenter plus d'élèves dans le deuxième temps de la collecte des données et, d'autre part, une tendance à réfléchir sur le rôle de l'enseignant. Ces deux aspects sont centraux dans l'évolution des représentations des futurs enseignants et montrent l'influence du contexte (le stage) dans ce processus.

Lors de la présentation et de la discussion des productions visuelles, nous mettrons en relief : 1) les éléments représentés (texte ou image) dans les deux dessins ; 2) les différences et les similitudes entre les deux productions. La première phase plutôt descriptive, fortement basée sur la reprise, description ou transcription des éléments représentés par les futurs enseignants, est suivie d'une phase interprétative durant laquelle des éléments de soutien à l'interprétation sont apportés, notamment sur la base de notre connaissance du contexte et des notes prises pendant le séminaire.

4 Présentation et discussion des résultats

Les différentes productions visuelles qui constituent notre corpus témoignent des « projets professionnels » des futurs enseignants (à la suite de Pinho 2008) et de leur évolution. Une première observation à ce propos est le fait que les dessins produits en début de stage sont encore très centrés sur l'enseignant-apprenti et sur ses doutes et fantasmes, tandis que les dessins produits à la fin incluent bien plus d'élèves, rendant compte de la prise de conscience de l'Autre sur sa propre action en cours. Les images 1 et 2 rendent compte de cette évolution : dans la première production, la future enseignante se place toute seule, sans visage, devant le tableau, le 'close-up' étant centré sur son actuation, assumant une posture transmissive ; lors de la seconde session, elle dessine un plan de la classe plus globalisant, montrant une enseignante heureuse, dans une classe où les apprenants interagissent les uns avec les autres, en autonomie (le dictionnaire, comme outil de consultation libre est placé sur la table). Elle ne se représente plus en isolation, comme experte qui transmet

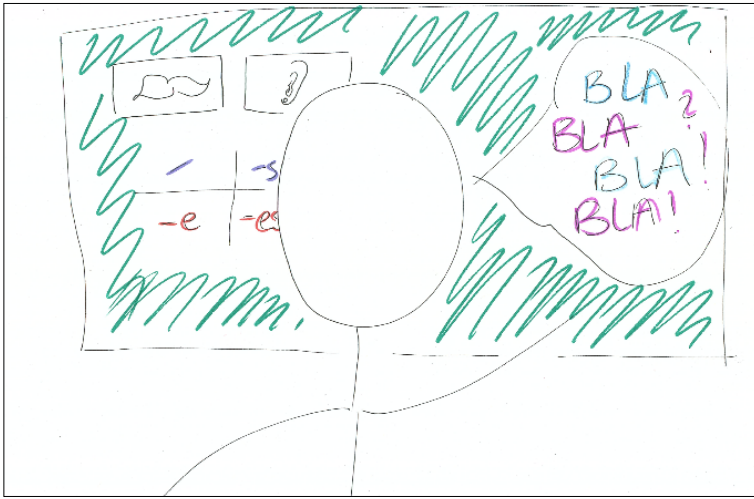


Image 1 O.K. avant le stage (avril 2017)

Image 2 O.K. après le stage (juillet 2017)



Image 3 A.A. avant le stage
(avril 2017)

un contenu peu clair ou peu attirant (« BLA BLA ? BLA ! BLA ! ») [image 1], mais intégrée aux dynamiques du cours [image 2].

Dans ces deux dessins, nous remarquons encore un basculement des contenus du cours. Dans la première représentation de la classe, O.K. a dessiné sur le tableau les signes des tâches de production orale et de réception auditive et des règles de grammaire, hors contextualisation. Dans la deuxième représentation, elle place une thématique au centre des événements de communication (« L'amitié »). Un autre détail assez important est la façon dont O.K. présente les élèves : nous remarquons des états d'esprit et des motivations assez différents, des visages d'incompréhension - voire de malaise - ainsi que des élèves plus motivés (symbolisés par les différentes bulles de parole). Nous remarquons encore que cette tâche communicative s'insère dans une dynamique de cours plus élargie, puisque la majorité des élèves portent leurs notes/aide-mémoires pendant qu'ils interagissent. De plus, si avant le stage les enseignants se projettent dans l'action, craignant un manque de compétences linguistiques dans la langue étrangère ou un manque de compétences didactiques et pédagogiques [image 3], dans les dessins après le stage, les étudiants montrent un rapport plus aisé à la profession, à la classe et au FLE [image 3]. À ce propos, tout comme O.K, A.A. se représente seule dans son premier dessin, mais également plus « nerveuse, un peu inquiète ». Elle reste cependant souriante et rêve de « plaisir, joie, beaucoup d'expérience ». Elle s'adresse à un élève hypothétique qu'elle félicite et le remercie en répondant « Merci, Max. Très bien ! » et on la voit exercer son métier d'enseignante, jouant son rôle de meneuse de jeu (Dabène 1984) : « Qui veut lire ? ».

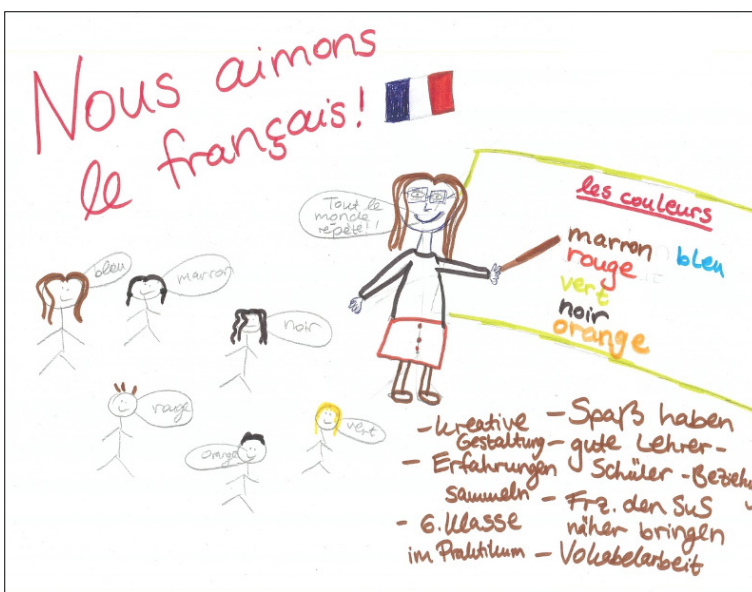


Image 4 A.A. après le stage(juillet 2017)

Le premier dessin fait écho aux trois fonctions des enseignants proposées par L. Dabène (1984) : meneur de jeu (A.A. dit ce qui est à faire), expert du contenu (elle décide du contenu linguistique à enseigner) et évaluateur (elle donne des feedbacks aux élèves). Après le stage [image 4], A.A. se trouve toujours devant le tableau, jouant son rôle d'experte et de meneuse de jeu, elle reste aussi souriante qu'auparavant et enseigne encore « les couleurs ». Les élèves, portant tous des traits de leurs différences, répètent, en chœur, les noms des couleurs. L'interaction ne semble plus être 'one-to-one', l'enseignante ayant inclus d'autres formats d'interaction en cours dans son répertoire.

Dans le dessin d'A.A. après le stage, l'amour de la langue est placé en avant (« Nous aimons le français ! »). Elle fait, de plus, une sorte de liste de besoins et de tâches nécessaires à la poursuite de son développement professionnel : « Présentation créative », « Accumuler des expériences », « Stage en 6ème », « Avoir du plaisir », « Bons rapports enseignant-élèves », « Faire découvrir le français aux élèves », « Travail de vocabulaire » (traduction de l'Auteure). Nous remarquons qu'A.A. reconnaît des besoins de développement des répertoires didactiques et pédagogiques, qu'elle se voit toujours comme débutante, mais qu'elle établit un plan d'action, basé sur la réflexion de ses actions. De plus, nous remarquons l'attention que la future en-



Image 5 H.H. avant le stage
(avril 2017)

seignante a mis dans la représentation hétérogène de la classe, symbolisée par les différentes couleurs des cheveux.

Un autre aspect très intéressant dans ce double corpus, c'est le fait qu'avant le stage les enseignants semblent survaloriser le rôle de la langue étrangère dans le succès de leurs pratiques de cours, tandis que, dans la deuxième phase de la production, les acteurs montrent une conscience plus accrue du rôle des méthodologies d'enseignement-apprentissage. Les récits visuels 5 et 6 montrent, entre autres, l'évolution de la classe de français comme espace monolingue vers sa compréhension en tant qu'espace où d'autres langues composant les répertoires des apprenants peuvent être incluses.

Dans les deux situations, l'enseignant semble être en train d'enseigner du nouveau vocabulaire aux élèves (dans les deux cas, sur les moyens de transport !). Nous remarquons une évolution des stratégies de sémantisation d'avril à juillet : dans le premier dessin, H.H. utilise la sémantisation visuelle au tableau (un tableau vert) **[image 5]** ; dans le second, il utilise toujours la sémantisation visuelle (un « white-board »), mais nous voyons encore la comparaison avec l'anglais (« refuser qc → en anglais ?! ») **[image 6]**. De plus, au contraire d'A.A. qui avait dessiné le drapeau français, H.H. représente le cours de FLE français, H.H. représente le cours de FLE comme espace bilingue, à travers la représentation des drapeaux français et allemand **[image 6]**.

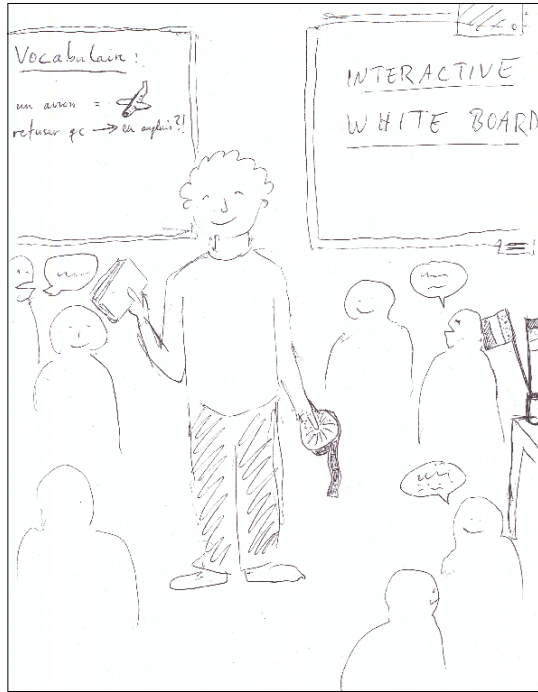


Image 6 H.H. après le stage (juillet 2017)

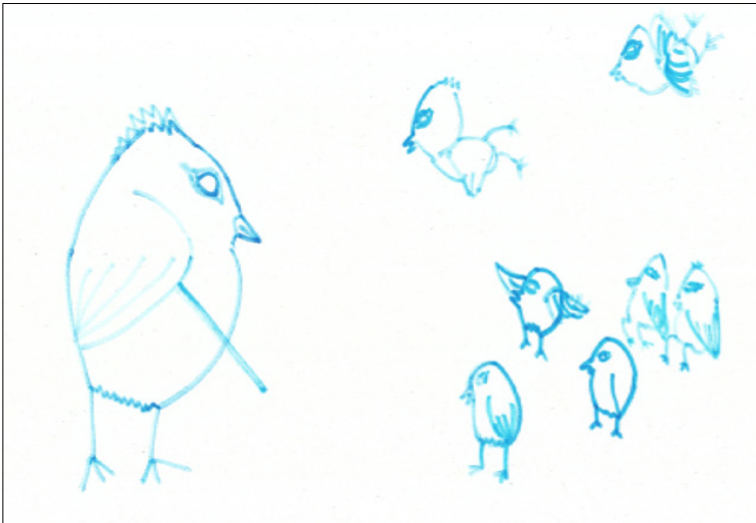


Image 7 C.M. avant le stage (avril 2018)

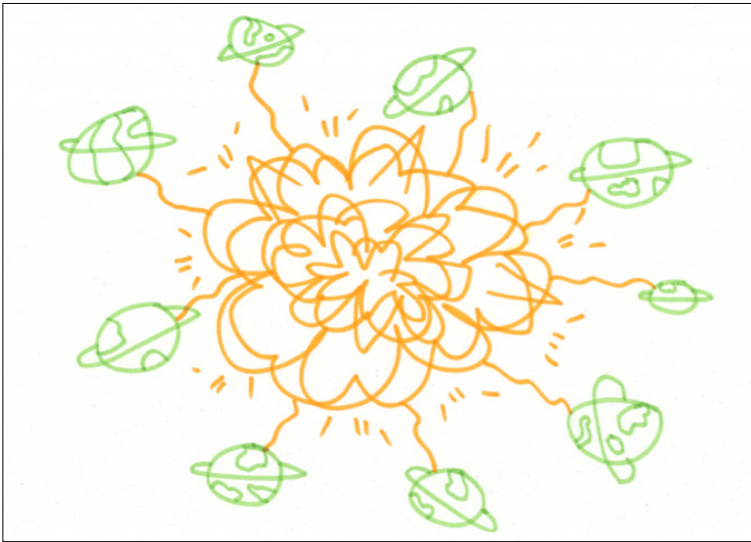


Image 8 C.M. après le stage (juillet 2018)

Tout comme dans les exemples de 1 à 4, nous observons le basculement de la représentation isolée de l'enseignant vers une représentation de la classe, dans ses interactions. Le futur enseignant, qui mettait les moyens audio-visuels en avant [image 5], complexifie davantage le scénario de la salle de classe en y ajoutant dorénavant un tableau interactif [image 6].

Dans un registre plus métaphorique, C.M. illustre le changement d'une attitude transmissive, voire paternaliste [image 7], vers une pensée plus complexe [image 8]. Dans la première représentation, la future enseignante représente, tout comme les autres étudiants, un enseignant en position de transmission des savoirs (la position semble même un peu sévère), les élèves tournés vers lui. Comme C.M. l'avait commenté, les uns savent déjà voler, les autres pas encore, révélant déjà, avant le stage, une conscience de l'hétérogénéité des compétences en cours.

Dans la deuxième représentation, la conscience de la complexité de l'hétérogénéité des profils des apprenants ainsi que des rapports en classe semble encore plus accrue, chaque élève étant représenté comme une planète avec leurs satellites. Ces univers singuliers interagissent - voire entrent en collision - en cours. Mais c'est de cette apparence parfois chaotique du cours qu'émergent les interactions qui soutiennent le cours et les apprentissages. Comme l'expliquait

l'étudiante, il est impossible de prévoir ce qui va se passer en cours, mais ce chaos est, en quelque sorte, ordonné.

Pour terminer cette présentation, nous pouvons dire que les futurs enseignants semblent percevoir le besoin de décentrer le cours de langue, reconnaissant la nécessité de partager le 'théâtre des opérations' avec les élèves. En effet, les dessins antérieurs au stage se révèlent plutôt individualistes, voire introspectifs, tandis que ceux suivant le stage révèlent une prise de conscience des rapports écologiques en cours, où les élèves prennent beaucoup de place. Bien que cette tendance ait déjà été reportée dans l'étude de Melo-Pfeifer 2018, entre les périodes de « Bachelor » et de « Master », elle devient encore plus visible après cette période de stage. Les futurs enseignants sont désormais en mesure d'apprécier un plus grand nombre de méthodes didactiques et de stratégies d'interaction et ils perçoivent le cours, non comme une orchestration de l'enseignant ('one man standing'), mais comme le résultat de rapports plus interdépendants entre tous les participants. Finalement, nous trouvons dans les secondes sessions de dessins une « idea of voice and authoring when defining one's own mission and self-direction » (Pinho 2019, 217) plus consistante. Tout comme l'affirme Pinho, après le stage, « the professional project is reshaped within a continuous negotiation between an idealistic and a realistic view of the student teachers about themselves and their work as language teachers, in the face of contextual settings and the demands of present situations » (2019, 217).

5 Synthèse et conclusions

Dans cette contribution, nous avons montré la valeur et la plasticité de l'usage des récits visuels afin d'accéder aux représentations des (futurs) enseignants de langues. L'usage de cette méthodologie permet un accès plus neutre aux représentations, dans le sens où les enseignants n'ont pas à manifester leur accord ou désaccord quant à des listes de croyances, ni ne doivent se positionner par rapport à des situations ou affirmations décontextualisées. Sans le devoir de lire des listes d'attitudes et de comportements plus ou moins recommandables, hors-contexte et sans être appelés à prendre position, les (futurs) enseignants représentent de façon multimodale et assez spontanée leurs conceptions des cours de langue, des classes, des élèves, des contenus, etc. Ils ne sont pas non plus interrogés sur des attitudes et représentations quant à des thèmes ou savoirs qui leur sont peu familiers ou sur lesquels ils ont encore peu réfléchi. Le *design* des tâches permet, ainsi, un travail moins interventionnel sur les représentations. En effet, comme le soulignait Borg (2018), les méthodes plus traditionnelles pour diagnostiquer les croyances des (futurs) enseignants – telles que les questionnaires ou les entre-

tiens - influencent souvent les représentations en les suggérant déjà au moment de la pose des questions.

Tout comme avec l'usage d'autres méthodes d'accès aux représentations, l'usage de récits visuels doit être soigneusement préparé : i) l'instruction doit être formulée de manière à ce qu'elle n'opère pas une (trop grande) influence sur la créativité et la liberté des sujets ; ii) le recueil de données doit avoir une fin spécifique, basée sur une question de recherche concrète ; iii) les sujets doivent avoir accès aux outils nécessaires à la réalisation de la tâche ; iv) ils doivent renseigner le chercheur sur un thème face auquel ils se sentent avoir un certain degré d'expertise, pour ne pas fausser les résultats. Selon nous, ces éléments ont été mis en avant/évidence par le fait que dans cette étude, les futurs étudiants n'eurent pas à s'exprimer sur des points spécifiques, ceci dans le but d'analyser ce qui ressortait de façon spontanée dans les récits visuels.

De plus, dans le souci de ne pas biaiser leur interprétation, les futurs enseignants furent amenés à comparer les deux dessins sans que l'enseignante-chercheuse ne les interroge sur les éléments dessinés (comme par exemple, leur demander d'attribuer un sens à des éléments remarqués par elle-même et non par eux, de façon spontanée). Nous pourrions concéder que l'analyse est incomplète (existe-t-il des analyses complètes ?), basée plutôt sur les éléments visuels eux-mêmes que sur les explications verbalisées. Nous estimons que les récits visuels sont des récits en soi, faits d'incomplétude et de points d'indétermination tout comme les récits écrits, soumis à la logique interprétative du chercheur et des théories mobilisées. Les représentations visuelles, tout comme les représentations verbalisées, sont médiées par le dessin et sa 'grammaire visuelle', dans le premier cas, et par la langue et le langage, dans le deuxième cas.

Références bibliographiques

- Araújo e Sá, M.H. ; Pinto, S. (2006). « Imagens dos outros e as suas línguas em comunidades escolares : produtividade de uma temática de investigação em educação linguística ». Bizarro, R. (ed.), *A escola e a diversidade linguística cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto : Areal Editores, 227-40.
- Block, D. (2014). « Moving Beyond 'Lingualism': Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA ». May, S. (ed.), *The Multilingual Turn*. Oxon : Routledge, 54-77.
- Borg, S. (2003). « Teacher Cognition in Language Teaching : A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do ». *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2018). « Teachers' Beliefs and Classroom Practices ». Garrett, P. ; Cots, J. (eds), *Routledge Handbook of Language Awareness*. London : Routledge, 75-91.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

- Castellotti, V. ; Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference Study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/social-representations-of-languages-and-teaching/1680872d02>.
- Castellotti, V. ; Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés ». Molinié, M. (éd.), *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF : Université de Cergy-Pontoise, 45-85.
- Dabène, L. (1984). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- De Laurentis Brandão, A.C. (2019). « Imagining Second Language Teaching in Brazil : What Stories Do Student Teachers Draw ? ». Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 197-213.
- Gajo, L. (1997). « Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue ». Matthey, M. (éd.), *Contacts de langues et représentations*, TRANEL, 27, 9-27.
- John, P. (1996). « Understanding the Apprenticeship of Observation in Initial Teacher Education : Exploring Student Teachers' Implicit Theories of Teaching and Learning ». Claxton, G. ; Atkinson, T. ; Osborn, M. ; Wallace, M. (eds), *Liberating the Learner : Lessons for Professional Development in Education*. London : Routledge, 90-107.
- Kalaja, P. (2016). « 'Dreaming is Believing': The Teaching of Foreign Languages as Envisioned by Student Teachers ». Kalaja, P. ; Barcelos, A. ; Aro, M. ; Ruohotie-Lyhty, M. (eds), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 124-46.
- Kalaja, P. ; Alanen, R. ; Dufva, H. (2008). « Self-Portraits of Learners of EFL: Finnish Students Draw and Tell ». Kalaja, P. ; Menezes, V. ; Barcelos, A. (eds), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 186-98.
- Kalaja, P. ; Barcelos, A. ; Aro, M. (2018). « Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward ». Garrett, P. ; Cots, J. (eds), *Routledge Handbook on Language Awareness*. London : Routledge, 222-37.
- Kalaja, P. ; Dufva Hannele ; Alanen, R. (2013). « Experimenting with Visual Narratives ». Barkhuizen, G. (ed.), *Narratives in Applied Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 105-31.
- Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2019). *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Mäntylä, K. ; Kalaja, P. (2019). « 'The Class of My Dreams' as Envisioned by Student Teachers of English: What is There to Teach about the Language ? ». Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 254-74.
- Melo-Pfeifer, S. (2016). « Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement : une étude de cas auprès d'enseignants allophones en Allemagne ». *Le Langage et l'Homme, Revue de Didactique du Français*, 2, 33-49.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). « Eine pas très facile Leidenschaft ? Die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen von angehenden Französischlehrer_innen. Eine explorative Studie in Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität Hamburg ». Communication orale dans le 11. Frankoromanistenkongress, 26.-29. September 2018, Universität Osnabrück.

- Melo-Pfeifer, S. (2019). « 'Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?' – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerbildung (Bachelor) ». *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 13(2), 9-33.
- Melo-Pfeifer, S. ; Chik, A. (2020). « Multimodal Linguistic Biographies of Prospective Foreign Language Teachers in Germany: Reconstructing Beliefs About Languages and Multilingual Language Learning in Initial Teacher Education ». *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>.
- Melo-Pfeifer, S. ; Pinto, S. (2009). « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6, 153-71. <https://journals.openedition.org/rdlc/2112>.
- Merriam, S. ; Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Molinié, M. (éd.) (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Moore, D. (2001). « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraire théorique et trajets méthodologiques ». Moore, D. (éd.), *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage - Références, M., Données et Méthodes*. Paris : CREDIF, DIDIER, 7-22.
- Moore, D. ; Castellotti, V. (2001). « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme ». Blanchet, P. ; Chardenet, P. (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 118-32.
- Morilhat, C. (2008). *Empire du langage ou impérialisme langagier ?* Lausanne : Editions Page deux.
- Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». Jodelet, D. (éd.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 79-103.
- Müller, N. ; De Pietro, J-F. (2001). « Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue ». Moore, D. (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 51-65.
- Pérez-Peix, M. ; Civera López, I. ; Palou Sangrà, J. (2019). « Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education ». Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (ed.), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 232-53.
- Pinho, A.S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [thèse de doctorat]. Aveiro : University of Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/8216>.
- Pinho, A.S. (2017). « Narrativas (visuais) na formação de professores : olhares da investigação ». Melo-Pfeifer, S. ; Simões, A.R. (eds), *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado : estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas* [e-book]. Santarém : Escola Superior de Educação de Santarém, 219-41. Encontros na Língua Portuguesa.
- Pinho, A.S. (2019). « Plurilingual Education and the Identity Development of Pre-service English Language Teachers : An Illustrative Example ». Kala-

- ja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 214-31.
- Py, B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». Béacco, J-C. (éd.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages*, 154, 6-19.

A Preliminary Exploration of Teachers' Attitudes towards Intercultural Communication through ELF

Anna Maria De Bartolo
Università della Calabria, Italia

Abstract The present paper draws attention to the intercultural nature of English used as a lingua franca in flexible, dynamic and evolving communicative settings and consequently, to the need for language teachers to become aware of the multifaceted English world, where goals and purposes for using English are constantly challenged and re-created. Drawing on the connection between Intercultural communication research and ELF findings, the paper aims to provide empirically-grounded suggestions for language teachers in the hope to stimulate reflections on the role of intercultural aspects in classroom approaches and therefore, encourage to incorporate ELF-oriented pedagogies in well-established teaching practices. In light of a theoretical background, an exploration of language teachers' attitudes towards ELF and intercultural issues will be conducted and the initial results of a preliminary study presented. Finally, implications for language teaching will be offered.

Keywords Intercultural communication. Intercultural competence. Intercultural speaker. English as a lingua franca. Teaching and learning.

Summary 1 English as a Lingua Franca for Intercultural Communication: The Outline. – 2 Defining Intercultural Communication Through ELF: Theoretical Background. – 3 Intercultural Competence and Intercultural Speakers. – 4 Intercultural Communication and Language Teaching: A Case-Study. – 4.1 Research Design. – 4.2 Research Methodology. – 4.3 Data Analysis and Discussion. – 4.4 Implications and Final Remarks.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2020-03-20 |
| Accepted | 2020-01-22 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation De Bartolo, Anna Maria (2019). "A Preliminary Exploration of Teachers' Attitudes towards Intercultural Communication through ELF. Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2". *EL.LE*, 8(3), 611-634.

1 English as a Lingua Franca for Intercultural Communication: The Outline

The present paper centres around the concept that learning a language is fundamentally an intercultural process that takes the learners beyond their familiar settings and communicative practices and therefore entails a series of challenges to well-established beliefs and attitudes towards language teaching and learning. This is especially true for English, if we consider the highly diverse, variable, dynamic nature of interactions through English functioning as a lingua franca (ELF). Given that English as a lingua franca is not a variety of English but the most “common communicative scenario in which English occurs” (Baker 2015, 101), we need to acknowledge that English, however we define it, is the primary medium of intercultural communication globally. As a consequence, ELT needs to recognise the pluralism, negotiation and emergent nature of communicative practices which take place when English is used as a lingua franca in intercultural communicative contexts and therefore equip language learners with the necessary skills, knowledge and attitudes for successful intercultural communication through ELF (Baker 2015, 173-5).

The present paper highlights the need for language teachers to become aware firstly, that English is a global lingua franca for intercultural communication, and secondly, to integrate and incorporate, in their own specific contexts and for their own purposes, the findings deriving from ELF (Jenkins, Cogo, Dewey 2011; Seidlhofer 2011; Jenkins 2012) and Intercultural communication empirical research. Learners need to be taught, along with linguistic forms, how to adapt and negotiate their communicative exchanges for intercultural communication.

Firstly, a theoretical perspective to Intercultural communication will be provided along with an overview of intercultural communicative competence in the light of prominent studies in the field. The need to develop intercultural awareness and intercultural skills among second language learners will be drawn attention to. Therefore, implications for language teaching will be highlighted and the initial results of a preliminary empirical study, which explores teachers' attitudes towards intercultural communication and ELF, will be presented.

2 Defining Intercultural Communication Through ELF: Theoretical Background

ELF communication is clearly a form of intercultural communication, as a number of ELF scholars have emphasized. Jenkins (2014, 26) claims that “ELF is about intercultural communication in the

broadest sense, and this means mainly NNS-NNS interactions... intercultural communication skills and strategies are paramount". Similarly Cogo, Dewey (2012, 26) assert that "the type of research we undertake is intercultural in nature, in that it concerns communication that takes place among speakers from various linguistic backgrounds". Mauranen (2012, 243) points out that "as ELF gains ground in international communication, the intercultural perspective comes increasingly to the fore" and Baker (2015, 101) sees ELF as "the most common scenario for intercultural communication". This is not to claim that intercultural communication through ELF is unique compared to other forms of intercultural communication, (House 2009; Firth 2009) or that it occurs more frequently than all other forms of intercultural communication. However, as Baker (2015, 33) asserts, given the unprecedented extent of the global spread of English, intercultural communication is more likely to occur through English being used as a lingua franca than in any other language used as a lingua franca.

In the field of applied linguistics, two influential perspectives in the development of intercultural communication are intercultural pragmatics and discourse analysis. Research in intercultural pragmatics has examined differences in pragmatic strategies and speech acts between groups from different cultures and how these differences are negotiated in intercultural communication (Blum-Kulka, Olsh-tain 1984; Spenser-Oatey 2008). Accommodation theory has been a central area within pragmatics which has investigated how participants in interaction adjust their speech to produce better comprehension in their interlocutors (Giles 2009). Discourse studies, on the other hand, have used a series of approaches to the study of intercultural communication. Gumperz (1982; 1992; 2001) has focused on interactional sociolinguistics and has examined diverse interpretations of the contextual factors referred to in interaction along with misunderstandings between different cultural groups. Scollon, Scollon (2001, 2012) examine communication between different discourse communities and their related discourse systems (see also Kramsch 1998). They mark a crucial point in the approach to intercultural communication. While previous approaches had focused on what can be defined as cross-cultural communication studies, in which distinct cultures are compared with each other, Scollon and Scollon use the term intercultural communication "to signal the study of cultural or other groups in interaction with each other" (2001, 539). Looking at more recent approaches into intercultural communication studies, we notice a move away from describing and comparing cultures as "bounded, fixed entities" (see Baker 2015, 20) to a more critical and dynamic approach which questions the relevance of "a priori categorization and cultural boundaries" (Baker 2015, 22) and shifts the attention to the study of cultural groups in interaction with each other.

It is this particular approach which shares similarities with ELF studies which focus on English that emerges from interactions and therefore its dynamic, negotiable and changeable nature which is central in both intercultural communication and ELF. A comprehensive survey of intercultural communication research is beyond the scope of this paper, however, some conceptual frames are necessary in order to contextualize the emergence of ELF studies within the field of Intercultural communication.

One approach to Intercultural communication which is particularly relevant to ELF theories and principles is the one of "hybridity", "liminality" and "transcultural flows" (in Baker 2015, 28). Intercultural communication scholars (Kramsch 1993; Rampton 1995; Brumfit 2006) suggest that L2 learning and use is necessarily "a liminal process that brings L2 users into new areas, in which languages and their cultural codes are unique to each individual and communicative encounter" (Baker 2015, 29). Moreover, in intercultural communication is not often easy to identify which culture or language we are between or clear-cut distinctions between languages and cultures. More than between cultures, we probably need to understand interactions that cut across cultures. "One does not have to be in-between. People have the power be completely several things at once" (Holliday 2011, 165). This is particularly true of intercultural communication through ELF where the idea of "transnational" and "transcultural flows" expresses the extent of hybridity, fluidity and adaptation which ELF communication entails. According to this theory, cultural and linguistic practices are in a constant "flow", moving from one context to another, cutting across and through nationally-defined cultures and drawing on multiple linguistic and cultural resources which are constantly adapted and changed in the process (Risager 2006, 2007; Pennycook 2007). Canagarajah (2005, 2007, 2013) theorizes a vision of languages and cultures as hybrid and de-territorialised with constant movement between different local and global communities. He highlights the relevance of "translocal" spaces and "translingual" practices (2013, 19) which characterize plurilingual communicative practices. In these contexts, norms of communication are not well-defined and established, rather they are open to change, negotiation and mediation (Mori 2003; Higgins 2007; Young, Sercombe 2010; Zhu 2010, 2011, 2014). "The skill that is most valued in these spaces is the ability to shuttle across norms. The informants accommodate the different norms of English that people bring from different places to the translocal space" (Canagarajah 2013, 163). Thus, the concept of 'translingual' and 'transcultural flows' as explored in intercultural communication studies is strictly linked to the concept of fluidity, adaptation and change that is present in ELF communication (see Dewey 2007; Baker 2009; Jenkins, Cogo, Dewey 2011; Baird, Baker, Kitazawa 2014). ELF research has focused on in-

tercultural interactions and in common with intercultural communication studies, has been interested in identifying the elements that lead to successful intercultural communication. Negotiation is considered as the key element to reach mutual understanding, it is “the very mechanism that enables participants in intercultural and lingua franca communication to employ, mobilise or manipulate diverse resources to achieve their goals of interaction” (Zhu 2015, 2).

3 Intercultural Competence and Intercultural Speakers

Therefore, we need to understand how participants manage fluidity and complexity in intercultural interactions which occur when English is used as a lingua franca. If we consider, as suggested by ELF scholars, that most intercultural interactions are successful, what skills, knowledge and competences are employed or need to be developed to achieve communicative goals? In order to address this issue, we now turn to the concept of Intercultural communicative competence. The purpose is to reflect on the possibility of enhancing intercultural communicative skills in teachers and learners. In particular, the extent to which ESL teachers and learners are aware of what happens in the wider world, the attitudes and knowledge needed in intercultural communicative contexts and their willingness to explore such awareness further. This latter point will be better explored through the study presented in the next section.

The argument raised is that successful intercultural communication is not only about mastering linguistic forms, rather it involves many other aspects of communication that need to be addressed. Intercultural communicative competence has been described as a development of communicative competence which recognises the intercultural nature of second language use and the less central role of the monolingual native speaker in interaction. Cook's (2002, 2005, 2012) notion of multi-competence and focus on multilingual language users is particularly relevant. She describes “multi-competence” as “knowledge of more than one language in the same mind” (2002, 10), consequently, the monolingual, native speaker competence becomes irrelevant while the successful L2 user gains attention. Similarly, Leung (2005) and Hall (2013), among others, are critical of monolingual native norms and competences and argue a re-definition of the principles of successful competence.

Byram's work (1997, 2008, 2012a, 2012b), among other scholars (Roberts et al. 2001; Byram, Grundy 2003; Alred, Byram, Fleming 2006; Feng, Byram, Fleming 2009), provides a very comprehensive account of intercultural communicative competence as related to second language learning. Byram (2012a) delineates the concept of “in-

tercultural speaker” as the model for successful intercultural communication and foreign language education. Byram’s ICC model (see Byram 1997, 73) highlights the need to understand the “multi-voiced nature of culture” in intercultural interaction and the importance of interpretation, negotiation and mediation in communicative exchanges. Similarly, Canagarajah (2013, 173) focuses on “performative competence”, a competence which is not related to specific languages, rather it integrates a number of repertoires of language resources that are employed appropriately. In his view, “translinguals have the ability to align diverse semiotic resources to create meaning and achieve communicative success when words in isolation are inadequate and homogeneous norms are not available in contact zones” (2013, 174).

The notion of intercultural communicative competence outlined above leads to a reflection on what knowledge and skills “intercultural speakers” need to possess. In this light, the prevalence of communicative strategies observed in ELF empirical studies suggest that the adoption of communicative techniques among “intercultural speakers” may be effective to achieve communicative goals. One of the features of ELF communication, which has been present in the early studies up until recent ones, is the low degree of non-understanding which emerges in most of the empirical data (Seidlhofer, Widdowson 2009; Jenkins, Cogo, Dewey 2011). This has been considered as a result of mutual cooperation among participants which actively work together to ensure comprehension through the use of a range of interactional strategies. These strategies include modifying and adjusting pronunciation and language to each other (Cogo, Dewey 2006, 2012; Cogo 2009; Hulmbauer 2009; Kaur 2009; Seidlhofer, Widdowson 2009). When non-understanding is signalled in interaction, strategies such as clarification, self-repair, repetition, reformulation are typically employed (Jenkins, Cogo, Dewey 2011; Seidlhofer 2011; Cogo, Dewey 2012), moreover, pre-emptive strategies (Kaur 2009) where participants anticipate non-understanding and therefore reduce the risk of communicative problems, are also common in the data. Other strategies used to establish shared understanding include supportive turn-taking, simultaneous speech and utterance completions (Pullin Stark 2009; Kaur 2011; Wolfartsberger 2011). Finally, code-switching and creative use of shared resources, such as idioms, have also been part of successful communicative strategies (Hulmbauer 2009; Seidlhofer, Widdowson 2009; Seidlhofer 2011; Pitzl 2012). Encouraging understanding of such strategies in the classroom may be a first step in the process of becoming intercultural speakers and developing that intercultural competence necessary to function effectively in highly diverse contexts. This point will be addressed in the following section.

4 Intercultural Communication and Language Teaching: A Case-Study

4.1 Research Design

As it was already emphasized, learning a second language needs to be viewed as an “intercultural experience” (Zhu 2014, 4), the “addition of a new language to a person’s linguistic repertoire positions that person differently in relation to the world in which they live” (Liddicoat, Scarino 2013, 6). This perspective to language learning is particularly relevant for learners of English if we consider that the majority of intercultural interactions occur in flexible and changing contexts where English is used as a lingua franca. Preparing learners for this fluidity and complexity in language learning is absolutely necessary, but this can be done only if language teachers are likely to engage with new approaches and different perspectives to language learning. It is to an investigation of teachers’ attitudes and beliefs, in relation to an ELF and Intercultural-aware perspective, that we now turn to. The long-term aim is to stimulate teachers to integrate insights from intercultural communication and ELF research (Baker 2012a, 2012b, 2012c) into their daily pedagogical activities with the hope to expand learners’ competences and knowledge beyond well-established learning beliefs and practices. In order to do this, it was decided to design the following questionnaire firstly to investigate teachers’ attitudes and beliefs towards these issues.

Nonetheless, it should be clarified that the suggestions offered are not presented as an ELF pedagogy, neither the aim is to give teachers prescriptions on how to teach and what to teach. Rather, it is an attempt to offer a wider and more realistic perspective into language teaching and learning drawing on empirical research and theoretical studies, which have increasingly emphasized the implications of intercultural aspects for language teaching. These suggestions may be adopted and adapted differently according to how relevant they might be in specific teaching contexts and for different purposes.

4.2 Research Methodology

4.2.1 Research Approach and Instruments

An online questionnaire was composed and used as a research instrument to collect quantitative data from the participants. Questionnaires are an efficient means of collecting factual information as well as attitudinal and behavioural information (Dornyei 2007). The questionnaire was based on a study by Inal and Ozdemir (2015,

142) and adapted from their research on teachers' beliefs about ELF issues in Turkey. Moreover, questions 3, 4 and 9 are adapted from Sougari and Faltzi (2015, 161) on Greek pre-service teachers' beliefs about ELF-related issues.

The questionnaire is anonymous and consists of two sections. The first part is a preliminary/general information section aimed at identifying teachers' language background and experiences. Participants were required to respond to Yes/No questions. In the specific, whether they are native or non-native English speaking teachers; secondly, they were asked to answer to the following: Have you ever visited an English speaking country?; Do you have friends or relatives who live abroad?; Do you contact them often?; Do you use English in your exchanges with them? Moreover, they were required to state how many years they have taught English for.

The second section of the questionnaire includes 13 items aimed at identifying teachers' attitudes towards intercultural communication through English, their awareness of English as a global lingua franca and their perceptions towards Intercultural issues and ELT materials and approaches. Respondents were required to record their responses on a five-point Likert scale ranging from 1=strongly disagree to 5=strongly agree, as shown below.

Now for each of the following 13 statements circle one number on a scale from 1 to 5 to express your beliefs.

1=strongly disagree 2=disagree 3=neither agree nor disagree 4=agree 5=strongly agree

1. Students need to learn English to communicate with Native Speakers of English.
1 2 3 4 5
2. Students need to learn English to communicate with Non-native Speakers of English.
3. Any linguistic use that does not conform to Standard English is defective and incorrect.
4. Any linguistic use that does not conform to Standard English but makes sense is acceptable.
5. In teaching English, developing students' proficiency on Standard British/American grammar forms is of crucial importance.
6. In teaching English, the focus on intelligibility (e.g. being able to understand each other) is of crucial importance.
7. When teaching English, learners' awareness of different varieties of English (e.g. Indian English, Singapore English, African English and so on) should be raised.
8. Teachers of English should have a Standard native-speaker accent.
9. It is important for the learners of English to develop a native-like accent.
10. The use of accommodation strategies (confirmation checks, clarification requests, paraphrasing, repetitions, code-mixing and so on) in class, is likely to enhance students' comprehension.
11. ELT Education programs should emphasize British/American Standard English.
12. ELT Education programs should familiarize English language teachers with different varieties of English.
13. Classroom materials/textbooks should include cultural aspects/topics other than Standard British or American.

4.2.2 Participants and Setting

The study took place over about 3 months, from September 2018 to December 2018. An online link to the survey was sent via email to school principals in different secondary school institutions along with an attached letter explaining the goals and purposes of the study. The principals were required to forward the link to the English language teachers working in that particular institution. Schools were all located in the Calabria area, moreover the link was sent to University English teachers working at the Language Centre of the University of Calabria. The objective was to reach a variety of language teachers working in different contexts and with different backgrounds and educational experiences. The survey meant to ensure anonymity so that teachers did not feel any pressure when reporting their answers. Overall, 71 teachers had completed the online questionnaire when it was decided to analyse participants' responses in the period of December 2018/January 2019. Among them, 35 stated to be Native English speaking teachers and 36 Non-native. Almost everyone, 70 out of 71 respondents, stated to have visited an English speaking country, 50 of them have taught English for over 16 years, 10 of them stated to have a teaching experience between 4 and 9 years and 11 teachers stated to have between 10 and 15 years of experience. Moreover, 67 out of 71 respondents declared to have friends or relatives who live abroad, 51 teachers stated to contact them often and 57 use English when communicating with them. This general information section was designed to identify a possible correlation between teachers' intercultural experiences as reported in the first section of the questionnaire and their beliefs/attitudes as shown in the second section. The purpose was to understand whether or not teachers' intercultural experiences may lead to positive perceptions as regards to an intercultural/ELF-aware pedagogy. A statistical measure, one-way ANOVA, was employed for this particular purpose, as shown in the analysis section.

4.2.3 Survey Design

As regards the survey design, it has to be highlighted that the first two items as well as items 8 and 9 were constructed to elicit teachers' beliefs related to the native/nonnative, standard/non-standard dichotomy as far as the role of the native speaker in language teaching and learning is concerned. As shown in previous research (see Jenkins 2007, 2015; Baker 2008, 2009) the native speaker is considered to be the ideal model to imitate and aim for. One of the aims, in the present study, was to investigate whether or not this belief was perceived by the teachers who participated in the study and whether a difference between native and non-native English speaking teach-

ers resulted in different beliefs, as it was assumed to be. Questions 3 and 5 especially were designed to investigate these points. A further but important issue regards learners' exposure to classroom materials and how teachers perceive and evaluate the input that inform classroom teaching in relation to an Intercultural and ELF-aware perception, as question 13 aims to address. The role of ELF in establishing priorities and giving prominence to some language varieties or cultural topics at the expense of others is an important point to consider as well as the extent to which learners' awareness of different varieties of English is accounted for in the classroom. Questions 7, 11 and 12, in particular, address these issues. Teachers' awareness of communication and meaning-negotiation strategies as well as the changeable nature of English in interaction are also investigated with the purpose to explore whether or not these strategies may be incorporated in regular teaching approaches and to what extent they may be applied inside and outside the language class, as questions 10 and 4 draw attention to. Finally, the role of intelligibility, which is a key feature in ELF research, is highlighted in question 6.

4.3 Data Analysis and Discussion

Data analysis of the questionnaire involved descriptive statistics including tabulations of responses, percentages and mean scores. SPSS version 25 was used for all statistical processing. Before summarizing the findings from the study and considering some of the implications, the limitations of the study need to be mentioned. Firstly, no attempts at generalizations can be made. The purpose of the study was not to provide a teaching methodology for replication but rather to demonstrate that the theories and research discussed in the paper could be adapted and applied to ELT classrooms, on the basis of specific purposes and in different settings. Secondly, the limitations of the data collected, which has relied on quantitative analysis only, should be recognized. For this reason, it was decided, for the follow-up of the study, to adopt a mixed-methods approach, making also use of qualitative data through participants' interviews and triangulation of different data sources (Dornyei 2007). This would allow to get a more in depth data set from interviews with a smaller number of participants who could comment and expand on areas/questions that were of interest to them and maybe enable themes and issues, that had not been previously considered, to emerge from the responses. Furthermore, a range of perspectives on the participants' attitudes and experiences could be gained. However, since the qualitative data are still in the initial phase, only the first stage of the study will be presented and discussed.

The results of the survey seem to show overall positive attitudes towards intercultural awareness, which may entail willingness to en-

page with it in the classroom. Question 13, in particular, *Classroom materials/textbooks should include cultural aspects/topics other than Standard British or American*; question 12, *ELT Education programs should familiarize English language teachers with different varieties of English*; question 7, *When teaching English, learners' awareness of different varieties of English (e.g. Indian English, Singapore English, African English and so on) should be raised*, suggest, as far as results, that the teachers surveyed are likely to acknowledge and embrace intercultural aspects in classroom discourse as tables 1 and 2 below show. For question 13, 53.5% strongly agree and 31% agree; question 12 shows 49.3% who agree and 38% who strongly agree; question 7, though slightly lower, emphasizes a positive result from an intercultural-aware perspective, with 47.9% of respondents who agree and 28.2% who strongly agree.

Table 1 Descriptive statistics calculated for the 13 statements in the questionnaire

| | N. | Means | Std. Deviation | Variance | Range | Minimum | Maximum |
|------|-----------|--------------|-----------------------|-----------------|--------------|----------------|----------------|
| Q.1 | 71 | 4.08 | 0.996 | 0.993 | 4 | 1 | 5 |
| Q.2 | 71 | 4.03 | 0.985 | 0.971 | 4 | 1 | 5 |
| Q.3 | 71 | 2.25 | 0.906 | 0.821 | 4 | 1 | 5 |
| Q.4 | 71 | 3.68 | 0.770 | 0.594 | 4 | 1 | 5 |
| Q.5 | 71 | 3.72 | 0.913 | 0.834 | 4 | 1 | 5 |
| Q.6 | 71 | 4.49 | 0.715 | 0.511 | 3 | 2 | 5 |
| Q.7 | 71 | 3.99 | 0.837 | 0.700 | 3 | 2 | 5 |
| Q.8 | 71 | 2.99 | 1.225 | 1.500 | 4 | 1 | 5 |
| Q.9 | 71 | 3.06 | 1.132 | 1.282 | 4 | 1 | 5 |
| Q.10 | 71 | 4.24 | 0.765 | 0.585 | 4 | 1 | 5 |
| Q.11 | 71 | 3.44 | 0.937 | 0.878 | 4 | 1 | 5 |
| Q.12 | 71 | 4.23 | 0.741 | 0.548 | 3 | 2 | 5 |
| Q.13 | 71 | 4.35 | 0.812 | 0.660 | 3 | 2 | 5 |

Table 2 Percentages of teachers' attitudes

| | Q.1 | Q.2 | Q.3 | Q.4 | Q.5 | Q.6 | Q.7 | Q.8 | Q.9 | Q.10 | Q.11 | Q.12 | Q.13 |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1=strongly disagree | 1.4 | 2.8 | 22.5 | 1.4 | 1.4 | | | 12.7 | 8.5 | 1.4 | 2.8 | | |
| 2=disagree | 5.6 | 2.8 | 36.6 | 2.8 | 8.5 | 2.8 | 5.6 | 25.4 | 25.4 | 1.4 | 8.5 | 2.8 | 2.8 |
| 3=neither agree nor disagree | 19.7 | 21.1 | 35.2 | 33.8 | 25.4 | 4.2 | 18.3 | 23.9 | 28.2 | 7.0 | 45.1 | 9.9 | 12.7 |
| 4=agree | 29.6 | 35.2 | 4.2 | 50.7 | 46.5 | 33.8 | 47.9 | 26.8 | 28.2 | 52.1 | 29.6 | 49.3 | 31.0 |
| 5=strongly agree | 43.7 | 38.0 | 1.4 | 11.3 | 18.3 | 59.2 | 28.2 | 11.3 | 9.9 | 38.0 | 14.1 | 38.0 | 53.5 |
| Total | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

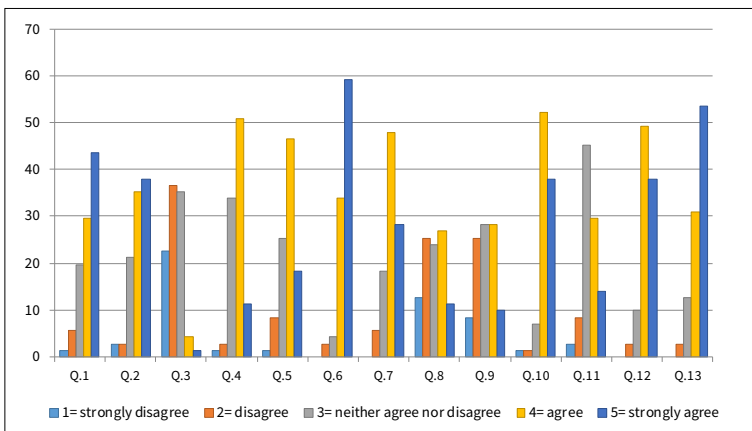


Figure 1 Distribution of the overall scores

It is interesting to observe, in my view, the results for question 10, *The use of accommodation strategies (confirmation checks, clarification requests, paraphrasing, repetitions, code-mixing and so on) in class, is likely to enhance students' comprehension.* This question highlights the use of negotiation as a key element for successful intercultural communication and is meant to investigate teachers' knowledge and appreciation of typical ELF features, such as comprehension checks, clarification requests and so on (see Dewey 2007; Baker 2009; Jenkins, Cogo, Dewey 2011). This question shows 52.1% of agreement and 38% of strong agreement, thus suggesting that the teachers who participated in the study may be willing to experiment with these features on a practical level in class. A similar argument concerns question 6, *In teaching English, the focus on intelligibility (e.g. being able to understand each other) is of crucial importance.* Question 6 got the highest percentage in terms of agreement. As table 2 above shows, 59.2% of the respondents strongly agree with the statement and another 33.8% agree with it, with a mean score of 4.49 as shown in table 1. This question attempts to explore the extent to which teachers are aware of the role of intelligibility in enhancing communicative processes. Raising awareness that learning English entails much more than just a set of well-defined grammar rules and activities may enable learners become critical thinkers, evaluate and challenge the input provided in class, in other words, the reasons for learning English. Focusing on intelligibility as a priority in the language classroom means recognizing that adaptation, negotiation and mediation are essential skills to be encouraged in order to achieve mutual understanding. Learning English has to be acknowledged as an intercultural process that leads learners to the "translocal space"

(Canagarajah 2013, 163) where boundaries are blurred and norms are not well-defined. Nonetheless, it is a process that may empower both teachers and learners become agents of change, challenge traditional learning goals and priorities and become protagonists of their learning process. The possibility of recognizing that English is constantly adapted, negotiated and recreated during interaction (Risager 2007; Pennycook 2007; Canagarajah 2013) is entailed also in question 4, *Any linguistic use that does not conform to Standard English but makes sense is acceptable*. This result seems to highlight a positive attitude, with 50.7% of agreement and 11.3% of strong agreement. It is also significant, in this perspective, that question 3, *Any linguistic use that does not conform to Standard English is defective and incorrect*, showed the lowest percentage; 36.6% of respondents disagreed and 22.5% strongly disagreed, with a mean score of 2.25 as seen in table 1. These results possibly suggest that teachers may be ready to question the relevance of fixed, well-established native speaker forms and accept the intercultural, dynamic, changeable nature of English which is now increasingly used as a lingua franca for intercultural communication.

However, if on the one hand, teachers appear willing to engage with intercultural aspects in language teaching, on the other, the need to develop students' proficiency on native standard forms is still an important goal, as some results indicate. The possibility to incorporate intercultural issues in pedagogical approaches and materials seems, in some questions, to be balanced by positive attitudes towards well-established teaching practices which prioritize native British and American English, as the percentages for question 5 show. In this particular question, *In teaching English, developing students' proficiency on Standard British/American grammar forms is of crucial importance*, 46.5% agree and 18.3% strongly agree, while 25.4% are undecided. Question 11, *ELT Education programs should emphasize British/American Standard English*, presents 45.1% of respondents who are undecided and only 11.3% (ranges 1 and 2) disagree with this. Questions 8, *Teachers of English should have a Standard native-speaker accent* and question 9, *It is important for the learners of English to develop a native-like accent*, do not seem to manifest definite views as the percentages of agreement and disagreement are very similar, with question 9 slightly higher on the agreement scale. It is especially interesting to draw attention to the attitudes these teachers manifest towards the purposes for learning English. Questions 1 and 2 show almost the same percentages, with mean scores respectively of 4.08 and 4.03, which possibly suggest that there is no clear-cut distinction between the two learning goals. Learning English to communicate with Non-Native speakers is definitely a goal to be pursued as well as learning English to communicate with its Native speakers. They are both on the same level. Overall, these last responses do not

seem to show well-defined attitudes in relation to the native/non-native speaker dichotomy and its possible impact in language teaching approaches, as it was originally assumed when designing the survey.

Further to the initial analysis, one-way ANOVA was employed to examine the variability of the scores and identify a possible correlation existing between teachers' intercultural experiences as reported in the first section of the questionnaire and their attitudes as shown in the second section. One-way ANOVA was used to find out effects of the independent variables on each dependent variable (items 1-13). The level of significance was set at .05. The four independent variables considered were 1. Have you ever visited any English-speaking country?; 2. Do you have friends/relatives who live abroad?; 3. Do you contact them often?; 4. Do you use English in your exchanges with them? The analysis shows that there is no significant difference between independent variables 3 and 4 and each of the 13 items. However, a significant difference ($p < .05$) is revealed only in the case of associating independent variable 1, Have you ever visited any English-speaking country? with question 13, *Classroom materials/text-books should include cultural aspects/topics other than Standard British or American* ($p = .003$) and independent variable 2, Do you have friends/relatives who live abroad? with question 2, *I need to learn English to communicate with Non-native speakers of English* ($p = .007$), as shown in tables 3 and 4 below. These results, though tentative, suggest that, in this particular case-study, teachers' experiences and contact with people from other countries may facilitate intercultural awareness and possibly an inclination towards ELF-aware perspectives, in particular, in terms of recognizing the need to integrate classroom materials with intercultural topics and the global character of English as lingua franca for intercultural communication. One way ANOVA was also used to identify scores variability across native and non-native English speaking teachers, in particular, to explore a possible correlation between being a native/non-native teacher and attitudes towards ELF/intercultural perceptions. However, contrary to initial assumptions, no significant differences are revealed by the analysis. This possibly shows that being native or non-native English speaking teachers does not affect their perceptions and attitudes towards intercultural issues, at least for the teachers who participated in the study.

Table 3 Correlation between teachers' intercultural experiences and dependent variables

| | | SUM OF SQUARES | DF | MEAN SQUARE | F | SIG. |
|---|----------------|-----------------------|-----------|--------------------|----------|-------------|
| Classroom materials/textbooks should include cultural aspects/ topics other than Standard British or American. * Have you ever visited an English speaking country? | Between groups | 5.611 | 1 | 5.611 | 9.540 | .003 |
| | Within groups | 40.586 | 69 | .588 | | |
| | Total | 46.197 | 70 | | | |

Table 4 Correlation between teachers' contacts with intercultural speakers and dependent variables

| | | SUM OF SQUARES | DF | MEAN SQUARE | F | SIG. |
|---|----------------|-----------------------|-----------|--------------------|----------|-------------|
| Students need to learn English to communicate with Non-native Speakers of English. * Do you have friends/relatives who live abroad? | Between groups | 6.925 | 1 | 6.925 | 7.831 | .007 |
| | Within groups | 61.019 | 69 | .884 | | |
| | Total | 67.944 | 70 | | | |

In addition to the preceding analysis, it was decided to explore relationships between mean scores in two sample groups, teachers and students, in the attempt to gain further insight into teachers' and learners' attitudes. A previous study had been conducted at the University of Calabria in the academic year 2016-17 with the purpose to investigate learners' attitudes towards ELF-related issues and intercultural awareness (see De Bartolo 2018). A 10 item questionnaire was administered to 120 undergraduate university students belonging to scientific degree courses at the University of Calabria. See table 5 below for descriptive statistics which includes exclusively the questions in the aforementioned study which were compared to the corresponding items discussed in the present paper.

Table 5 Descriptive statistics calculated for 6 of the 10 items in the questionnaire

| | N | Range | Minimum | Maximum | Means | Std. Deviations | Variance |
|--------------------|----------|--------------|----------------|----------------|--------------|------------------------|-----------------|
| QUESTION 1 | 119 | 3 | 2 | 5 | 4.27 | .606 | .368 |
| QUESTION 2 | 119 | 4 | 1 | 5 | 3.87 | 1.013 | 1.026 |
| QUESTION 4 | 120 | 4 | 1 | 5 | 3.08 | .975 | .951 |
| QUESTION 5 | 120 | 3 | 2 | 5 | 4.03 | .804 | .646 |
| QUESTION 6 | 120 | 3 | 2 | 5 | 4.19 | .652 | .425 |
| QUESTION 7 | 120 | 2 | 3 | 5 | 4.36 | .646 | .417 |
| Valid N (listwise) | 118 | | | | | | |

The same questions in both surveys were investigated. Being the sum of the samples considered larger than 100, a two tailed normal distribution Z was applied ($H_0: \mu_1 = \mu_2$, versus $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$, $\alpha = 0.05$, $Z_{\alpha/2} = +/- 1.96$) (Bohrstedt, Knoke 1994) and statistically significant differences observed, as table 6 below shows.

The analysis was conducted only in relation to the following 6 questions: *Students need to learn English to communicate with Native Speakers of English* (Q1 in both sample groups); *Students need to learn English to communicate with Non-native Speakers of English* (Q2 in both sample groups); *In teaching English, developing students' proficiency on Standard British/American grammar forms is of crucial importance* (Q5 teachers/Q6 students); *In teaching English, the focus on intelligibility (e.g. being able to understand each other) is of crucial importance* (Q6 teachers/Q7 students), *When teaching English, learners' awareness of different varieties of English (e.g. Indian English, Singapore English, African English and so on) should be raised* (Q7 teachers/Q4 students); *Classroom materials/textbooks should include cultural aspects/topics other than Standard British or American* (Q13 teachers/Q5 students).

By looking at the data, no significant difference is found when comparing means for questions 1/1, 2/2, 6/7. On the contrary, a significant difference is found for questions 5/6, 7/4, 13/5. It is therefore observed that perceptions about the importance of different varieties of English in the classroom, as in question 7/4, *When teaching English, learners' awareness of different varieties of English (e.g. Indian English, Singapore English, African English and so on) should be raised*, appear to be stronger in the teachers' group compared to the students', as their mean scores are higher. More positive attitudes in the teachers' group are also observed in relation to question 13/5, *Classroom materials/textbooks should include cultural aspects/topics other than Standard British or American*, while in question 5/6, *In teaching English, developing students' proficiency on Standard British/American grammar forms is of crucial importance*, students scored higher than teachers, thus manifesting a stronger attitude as far as

the perceived importance of standard grammar forms is concerned, which possibly highlights that the learners surveyed prioritize the use of standard grammar in classroom learning.

Table 6 A two tailed normal distribution calculated for six corresponding items in two sample groups

| Teachers N = 71 | Students N = 120 | Per $\alpha = 0.05$, $Z_{\alpha/2} = +/- 1.96$ | |
|-----------------|------------------|---|--------------|
| Q.1 | Q.1 N = 119 | Z = -1.41 | Accept H_0 |
| Q.2 | Q.2 N = 119 | Z = 1.03 | Accept H_0 |
| Q.5 | Q.6 N = 120 | Z = -3.83 | Reject H_0 |
| Q.6 | Q.7 N = 120 | Z = 1.30 | Accept H_0 |
| Q.7 | Q.4 N = 120 | Z = 6.78 | Reject H_0 |
| Q.13 | Q.5 N = 120 | Z = 2.70 | Reject H_0 |

4.4 Implications and Final Remarks

What emerges from the analysis, in my view, is that teachers may be eager to engage with an ELF/intercultural oriented perspective in their pedagogical practices, even more than students, in some cases and for the data set considered. Teachers may be open to change, variety, innovation and flexibility in terms of recognizing the transcultural nature of English. They may have acknowledged that English has increasingly become a language for intercultural communication. However, whether and to what extent they are ready to challenge established views and apply novelty and variety, in practical terms, is still to be investigated and clarified. These results may only suggest that with the appropriate training and with meaningful awareness-raising activities, traditional language activities may be transformed in ELF-oriented pedagogical activities which will better reflect the intercultural nature of English and the purposes for which English is used in the current multifaceted world. What is necessary, in my view, is a radical transformation of educational goals and priorities within the ELT industry itself, starting from a critical evaluation of how pedagogical materials and topics are approached and presented in ELT textbooks in relation to intercultural and ELF issues.

The engagement with the intercultural aspect in language learning appear in ELT at a superficial level. The ELT world remains largely untouched by theoretical developments and empirical studies which have drawn attention to the implications of using English as a global lingua franca on pedagogy (Jenkins 2000; Cogo, Dewey 2012; Mauranen 2012; Seidlhofer 2011; Mauranen, Ranta 2009). There still seems to be resistance to incorporate insights from ELF research into ELT pedagogy (Risager 2007; Sybing 2011; Sowden 2012), and even when the cultural and intercultural role is recognized, it is of-

ten relegated to a “fifth” and last skill, after the other four: listening, reading, writing and speaking, have been covered (Tomalin 2008). Apart from being limited and unsystematic, the treatment of intercultural topics in ELT is often un-critiqued and unchallenged (Baker 2015) with stereotyped images and simplistic representation of ‘native’ and ‘non-native’ characters and contexts (Jin, Cortazzi 1999; Vettorel 2010; Gray 2010). I believe that we do need to acknowledge that the majority of interactions through English, as ELF studies have demonstrated, occur among non-native speakers of English who can successfully communicate their message across. It is therefore essential to provide our learners with a realistic and meaningful communicative model and with the necessary competence to function in “plurilithic” and changing cultural contexts which, most of the time, are far removed from the “Anglo-centric” model teaching materials present. Encouraging and stimulating learners to become competent intercultural communicators who are able to use linguistic forms competently but also flexibly and appropriately to different purposes may be a more effective goal to pursue rather than trying to adhere to a fixed linguistic code and to an unattainable native speaker ideal. Together with this flexible use of linguistic forms, there needs to be an awareness of the meaning-making process in intercultural interaction along with communicative strategies. These include, as already mentioned, “accommodation, code-switching, repetition, pre-empting strategies (Jenkins, Cogo, Dewey 2011; Seidlhofer, Widdowson 2009) that may be presented in class as examples of communicative strategies to be employed in the world outside as a starting point for negotiating differences and creating mutual understanding. Online resources which offer a wide range of communicative intercultural contexts, are in this regard, a very useful tool to give practical demonstrations of possible communicative situations and how to approach real-life communication which involves negotiation, dynamism and challenge. This is not to suggest that linguistic forms should not be given importance to in language teaching, rather they should be presented as part of a communicative process to be adapted and modified in combination with other aspects of communication such as communicative strategies. What teachers may be able to do in class is developing learners’ awareness of communicative resources they already have, encouraging learners to adapt and expand those resources, in order to communicate effectively (Widdowson 2003; Seidlhofer 2011). In other words, communication is to be viewed as a learning process that needs to be reflected upon, adjusted and possibly enriched with appropriate instruction.

References

- Alred, G.; Byram, M.; Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599200>.
- Baird, R.; Baker, W.; Kitazawa, M. (2014). "The Complexity of English as a Lingua Franca". *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(1), 171-96. <https://doi.org/10.1515/jelf-2014-0007>.
- Baker, W. (2008). "A Critical Examination of ELT in Thailand: The Role of Cultural Awareness". *RELC*, 39(1), 131-46. <https://doi.org/10.1177/0033688208091144>.
- Baker, W. (2009). "The Cultures of English as a Lingua Franca". *TESOL Quarterly*, 43(4), 567-92. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00187>.
- Baker, W. (2012a). "English as a Lingua Franca in Thailand: Characterisations and Implications". *English in Practice: Working Papers of the Centre for Global Englishes*, 1(1), 18-27.
- Baker, W. (2012b). "From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT". *ELT Journal*, 66(1), 62-70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>.
- Baker, W. (2012c). "Global Cultures and Identities: Refocusing the Aims of ELT in Asia through Intercultural Awareness". Theron, M.; Steven, H.; Adamson, J., Shigeo Brown, P. (eds), *Innovating EFL Education in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 23-34. https://doi.org/10.1057/9780230347823_3.
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity Through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin; Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501502149>.
- Blum-Kulka, S.; Olshtain, E. (1984). "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)". *Applied Linguistics* 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>.
- Bohrnstedt, G.W.; Knoke, D. (1994). *Statistics for Social Data Analysis*. Itasca (IL): F.E. Peacock Publisher Inc.
- Brumfit, C. (2006). "A European Perspective on Language as Liminality". Mar-Moliner, C.; Stevenson, P. (eds), *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 28-43. https://doi.org/10.1057/9780230523883_3.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>.
- Byram, M. (2012a). "Conceptualizing Intercultural (communicative) Competence and Intercultural Citizenship". Jackson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 85-97. <https://doi.org/10.4324/9780203805640.ch5>.
- Byram, M. (2012b). "Language Awareness and (Critical) Cultural Awareness – Relationships, Comparisons and Contrasts", in "Awareness Matters: Language, Culture, Literacy. Selected Papers from the 10th International Conference of the Association for Language Awareness (University of Kassel, July 2010)", special issue, *Language Awareness*, 21(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>.

- Byram, M.; Grundy, P. (eds) (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596728>.
- Canagarajah, S. (ed.) (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah (NJ); London: L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410611840>.
- Canagarajah, S. (2007). "Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 91(5), 923-39. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678>.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>.
- Cogo, A. (2009). "Accommodating Difference in ELF Conversation". Mauranen, Ranta 2009, 254-73.
- Cogo, A.; Dewey, M. (2006). "Efficiency in ELF Communication: From Pragmatic Motives to Lexico-Grammatical Innovations". *NJES*, 5(2), 59-91.
- Cogo, A.; Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca. A Corpus-Driven Investigation*. London: Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.1111/modl.12111>.
- Cook, V. (ed.) (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595851>.
- Cook, V. (2005). "Multi-Competence: Black Hole or Wormhole?". Han, Z-H. (ed.), *Understanding Second Language Process*. Clevedon: Multilingual Matters. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/SLRF05.htm>.
- Cook, V. (2012). "Multi-Competence". Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MEntry.htm>.
- Dewey, M. (2007). "English as a Lingua Franca and Globalization: An Interconnected Perspective". *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332-54. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x>.
- De Bartolo, A.M. (2018). "Learners' Awareness and Attitude towards ELF. A Pilot Study in an Italian University Context". *Lingue e Linguaggi*, 26, 157-72. <https://doi.org/10.1285/i22390359v26p157>.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Feng, A.; Byram, M.; Fleming, M. (eds) (2009). *Becoming Interculturally Competent Through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691644>.
- Firth, A. (2009). "The Lingua Franca Factor". *Intercultural Pragmatics* 6(2), 147-70. <https://doi.org/10.1515/iprg.2009.009>.
- Giles, H. (2009). "The Process of Communication Accommodation". Coupland, N.; Jaworski, A. (eds), *The New Sociolinguistics Reader*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 276-86. https://doi.org/10.1007/978-1-349-92299-4_19.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230283084>.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511611834>.

- Gumperz, J. (1992). "Contextualization and Understanding". Duranti, A.; Goodwin, C. (eds), *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-54.
- Gumperz, J. (2001). "Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective". Schrifin, D.; Tannen, D.; Hamilton, H. (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 215-28. <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch12>.
- Hall, C. (2013). "Cognitive Contributions to Plurilithic Views of English and Other Languages". *Applied Linguistics*, 34(2), 211-31. <https://doi.org/10.1093/applin/ams042>.
- Higgins, C. (2007). "Constructing Membership in the in-group: Affiliation and Resistance Among Urban Tanzanians". *Pragmatics* 17(1), 49-70. <https://doi.org/10.1075/prag.17.1.05hig>.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446269107>.
- House, J. (2009). "Introduction: The Pragmatics of English as a Lingua Franca". *Intercultural pragmatics*, 6(2), 141-5. <https://doi.org/10.1515/iprg.2009.008>.
- Hulmbauer, C. (2009). "We Don't Take the Right Way. We Just Take the Way that We Think You Will Understand-the Shifting Relationship Between Correctness and Effectiveness in ELF". Mauranen, Ranta 2009, 323-47.
- Inal, D.; Ozdemir, E. (2015). "Re/considering the English Language Teacher Education Programs in Turkey from an ELF Standpoint: What Do the Academia, Pre-Service and In-Service Teachers Think?". Bayyurt, Y.; Akcan, S. (eds), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, Berlin: de Gruyter, 135-52. <https://doi.org/10.1515/9783110335965.135>.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitudes and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2012). "English as a Lingua Franca from the Classroom to the Classroom". *ELT Journal*, 66(4), 486-94. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs040>.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policies*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798157>.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. 3rd ed. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761596>.
- Jenkins, J.; Cogo, A.; Dewey, M. (2011). "Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca". *Language Teaching*, 44(3), 281-315. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000115>.
- Jin, L.; Cortazzi, M. (1999). "The Culture the Learner Brings: A Bridge or a Barrier". Byram, M.; Fleming, M. (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-118.
- Kaur, J. (2009). "Pre-Emptying Problems of Understanding in English as a Lingua Franca". Mauranen, Ranta 2009, 107-23.
- Kaur, J. (2011). "Doing Being a Language Expert: The Case of the ELF Speaker". Archibald, A.; Cogo, A.; Jenkins, J. (eds), *Latest Trends in ELF Research*. Newcastle: Cambridge Scholars, 53-76.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leung, C. (2005). "Convivial Communication: Recontextualizing Communicative Competence". *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 121-44. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00084.x>.
- Liddicoat, A.; Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. London: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-Native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauranen, A.; Ranta, E. (eds) (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Mori, J. (2003). "The Construction of Interculturality: A Study of Initial Encounters Between Japanese and American Students". *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), 143-84. https://doi.org/10.1207/s15327973r1s3602_3.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088807>.
- Pitzl, M-L. (2012). "Creativity Meets Conventions: Idiom Variation and Re-metaphorization in ELF". *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 27-55. <https://doi.org/10.1515/jel-f-2012-0003>.
- Pullin Stark, P. (2009). "'No Joke – This is Serious!' Power, Solidarity and Humor in Business English as a Lingua Franca (BELF)". Mauranen, Ranta 2009, 152-77.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London: Longman.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598609>.
- Risager, K. (2007). *Language and Cultural Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>.
- Roberts, C.; Byram, M.; Barro, A.; Jordan, S.; Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596810>.
- Scollon, R.; Scollon, S.W. (2001). "Discourse and Intercultural Communication". Schiffrin, D.; Tannen, D.; Hamilton, H. (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 538-47. <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch28>.
- Scollon, R.; Scollon, S.W. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 3rd ed. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B.; Widdowson, H. (2009). "Accommodation and the Idiom Principle in English as a Lingua Franca". Murata, K.; Jenkins, J. (eds), *Global Englishes in Asian Contexts: Current and Future Debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 26-39. https://doi.org/10.1057/9780230239531_3.
- Sougari, A.-M.; Faltzi, R. (2015). "Drawing upon Greek Pre-Service Teachers' Beliefs about ELF-Related Issues". Bayyurt, Y.; Akcan, S. (eds), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: de Gruyter, 153-69. <https://doi.org/10.1515/9783110335965.153>.
- Sowden, C. (2012). "ELF on a Mushroom: The Overnight Growth in English as a Lingua Franca". *ELT Journal*, 66(1), 88-96. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr024>.

- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures*. 2nd ed. London: Continuum.
- Sybing, R. (2011). "Assessing Perspectives on Culture in EFL Education". *ELT Journal*, 65(4), 467-9. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr025>.
- Tomalin, B. (2008). "Culture – the Fifth Language Skill". *Teaching English*. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/culture-fifth-language-skill>.
- Vettorel, P. (2010). "EIL/ELF and Representation of Culture in Textbooks: Only Food, Fairs, Folklore and Facts?". Gagliardi, C.; Maley, A. (eds), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0061-7/12>.
- Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Wolfartsberger, A. (2011). "ELF Business/Business ELF: Form and Function in Simultaneous Speech". Archibald, A.; Cogo, A.; Jenkins, J. (eds), *Latest Trends in ELF Research*. Newcastle: Cambridge Scholars, 163-84.
- Young, T.J.; Sercombe, P. (2010). "Communication, Discourses and Interculturality". *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 181-8. <https://doi.org/10.1080/14708470903348523>.
- Zhu, H. (2010). "Language Socialization and Interculturality: Address Terms in Intergenerational Talk in Chinese Diasporic Families". *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 189-205. <https://doi.org/10.1080/14708470903348531>.
- Zhu, H. (ed.) (2011). *The Language and Intercultural Communication Reader*. Abingdon: Routledge.
- Zhu, H. (2014). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315159010>.
- Zhu, H. (2015). "Negotiation as the Way of Engagement in Intercultural and Lingua Franca Communication: Frames of Reference and Interculturality". *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1), 63-90. <https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0008>.

SEZIONE MISCELLANEA
a cura della Redazione

La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili Due scale di valutazione a confronto

Anna De Meo

Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia

Marta Maffia

Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia

Giuseppina Vitale

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract The high number of low-literate vulnerable refugees and asylum seekers among L2 Italian learners requires a rethinking not only of approaches and teaching methods, but also of assessment strategies. The present study aims to investigate the effectiveness of two different rating scales in the assessment of writing skills for this peculiar target of learners, a Standard Evaluation Scale and a Functional Adequacy Scale. Application of the two assessment methods on a corpus of about 450 written texts produced by 50 refugees and asylum seekers from 16 different countries, with an Italian A2 level competence, demonstrated that a Functional Adequacy Scale can be a more reliable and efficient tool than a Standard Evaluation Scale for valorising also poor writing skills, instead of underlying the limits of low-literate productions.

Keywords Adult refugees. Written competence. Standard Evaluation Scale. Functional Adequacy Scale. L2 Italian.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo studio. – 2.1 I soggetti. – 2.2 I *task*. – 3 Le due scale di valutazione. – 4 Analisi dei risultati. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-05-02 |
| Accepted | 2020-12-01 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation De Meo, Anna; Maffia, Marta; Vitale, Giuseppina (2019). "La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto". *EL.LE*, 8(3), 637-654.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/007

637

1 Introduzione

Nel corso dell'ultimo decennio, in conseguenza dell'acuirsi di crisi umanitarie localizzate principalmente in alcuni Paesi del Medio Oriente e dell'Africa subsahariana, si è assistito in Italia a una crescita della richiesta di permessi per motivo di asilo politico e protezione umanitaria da parte di cittadini extracomunitari.¹ Nei Centri di Accoglienza governativi per Richiedenti Asilo (CARA), nei Centri di Accoglienza Straordinari (CAS) e nei centri della rete del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), essi avviano il lungo percorso burocratico della domanda di protezione e sono coinvolti in progetti di accoglienza integrata e di inserimento socio-lavorativo sul territorio, entrando in contatto anche con la lingua italiana.

Sebbene nel *Manuale operativo SPRAR* si specifichi che «la conoscenza di base della lingua italiana per tutti i beneficiari rappresenta un obiettivo prioritario del progetto di accoglienza» (SPRAR 2018, 47), la formazione linguistica non è sempre adeguatamente valorizzata e viene spesso affidata a volontari privi di qualifiche specifiche, con ripercussioni sulla motivazione all'apprendimento. Quest'ultima, peraltro, è già messa in crisi da iter burocratici lunghi e costellati di ostacoli, quali i dinieghi delle Commissioni Territoriali incaricate di concedere la protezione internazionale, da rapporti indiretti con la lingua e le istituzioni italiane, filtrati dai mediatori culturali presenti nei centri, e da progetti migratori a breve termine, con il desiderio di ricollocamento in altri Paesi europei.² Inoltre, a incidere pesantemente sulla motivazione, si aggiunge il diffuso basso livello di scolarizzazione di questi immigrati, provocato in parte anche dal precoce inizio del viaggio migratorio, che in molti casi impedisce la conclusione persino della scolarizzazione primaria. Dai dati dell'*Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018* (Cittalia, Fondazione Anci, Ministero dell'Interno 2019, 45) si evince, infatti, che circa il 12% degli ospiti dei centri SPRAR è privo di titolo di studio, il 37% ha frequentato la scuola primaria, il 26% la secondaria di primo grado, il 19% ha completato la scuola secondaria di secondo grado e solo il 6% ha un titolo universitario. La scarsa abitudine allo studio e la debole alfabetizzazione nella lingua materna sono fattori fortemente demo-

1 Secondo i dati della Commissione Nazionale per il Diritto di Asilo, disponibili al sito <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it>, nel 2017 si è assistito a un picco delle domande, che sono state 130.119, con un considerevole numero di richiedenti giunto in Italia attraverso le rotte del Mediterraneo. Successivamente, le politiche governative di controllo degli sbarchi hanno provocato un contenimento delle richieste, sebbene nel 2018 siano state ancora 53.596 e nel periodo gennaio-ottobre 2019 31.136.

2 La percentuale di dinieghi mostra un andamento crescente, che va dal 58% del 2017, al 67% del 2018 fino all'80% del 2019.

tivanti nell'apprendimento della L2, soprattutto nei casi in cui non venga fornito un intervento formativo adeguato.

La vulnerabilità e i bisogni di questo peculiare target (SPRAR 2010; Gordon 2011; Galos et al. 2017; Nitti 2018) hanno portato a un ripensamento delle pratiche di insegnamento, con una valorizzazione della comunicazione orale e dei compiti reali, legati alle esperienze di vita degli apprendenti, in modo da guidarli verso la piena consapevolezza di sé e delle proprie capacità di inserimento sociale (Condelli et al. 2003; Minuz 2005; Van de Craats, Kurvers 2009; Rocca et al. 2015; Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015; Mocciaro, Arcuri 2016; Consiglio d'Europa 2017; Ameli 2018). Tuttavia, poiché le Commissioni Territoriali, nella loro funzione di organi preposti alla valutazione delle domande di protezione internazionale, tendono a giudicare positivamente l'impegno in percorsi di formazione linguistica e il possesso di una certificazione linguistica, quale testimonianza di una reale volontà di inserimento nella società del Paese ospitante, i corsi di italiano L2 rivolti a questo target finiscono per avere come obiettivo finale anche il conseguimento della certificazione A2. Questa prova, prevista dalla normativa vigente per i soggiornanti di lungo periodo, prevede la verifica delle abilità orali e di quelle di lettura e scrittura.³ Essa, purtroppo, si traduce spesso per i richiedenti asilo politico in un insuccesso, anche a conclusione di percorsi ben strutturati e con spazio dedicato allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura.

Di fronte al ripetersi di tali fallimenti, che hanno ricadute psicologiche particolarmente negative sui soggetti in attesa della conclusione dell'iter di riconoscimento dello status di rifugiato, appare importante porsi il problema del formato valutativo usato nelle prove di certificazione, per verificare se esso sia veramente adeguato a cogliere e valorizzare il grado di sviluppo linguistico raggiunto da apprendenti vulnerabili, spesso scarsamente scolarizzati nella propria lingua materna.

3 Il 9 dicembre 2010 è entrato in vigore in Italia il Decreto Ministeriale 4 giugno 2010 che fissa le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana al cui superamento è subordinato il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo previsto dall'art. 9 del D. Lgs. n.286/1998.

2 Lo studio

2.1 I soggetti

La presente ricerca è stata condotta a Napoli, in una delle regioni italiane con il più alto numero di presenze di richiedenti asilo e rifugiati nelle diverse strutture di accoglienza,⁴ ed è partita dalla constatazione del fallimento nella prova di certificazione A2 da parte di richiedenti e titolari di protezione internazionale inseriti in un corso di lingua italiana della durata di un anno (500 ore), svolto da docenti qualificati, nell'ambito di un progetto della rete SPRAR. Su 36 soggetti, individuati dai docenti del corso come adeguati al sostenimento della certificazione A2, a seguito di verifiche in itinere e finali positive, ben 23 hanno ottenuto valutazioni negative alla prova, esclusivamente nelle abilità di lettura e scrittura. Tale considerazione ha rappresentato il punto di partenza per lo studio, che ha inteso esplorare l'eventuale rapporto tra l'esito della valutazione certificatoria e la scelta di una particolare scala di valutazione, per verificare gli eventuali limiti nella valorizzazione delle competenze, anche parziali, sviluppate da soggetti con percorsi formativi e vissuti complessi, quali i richiedenti asilo e i rifugiati.

Per poter disporre di dati quantitativi adeguati all'obiettivo di ricerca, lo studio ha coinvolto sia i beneficiari del progetto SPRAR già menzionato sia gli ospiti di un CAS di Napoli, per un totale di 50 apprendenti, tutti in attesa della conclusione dell'iter burocratico di riconoscimento dello status di rifugiato. I soggetti, 45 uomini e 5 donne, di età media 26 anni, erano tutti inseriti in corsi di italiano di livello A2, interni o esterni ai centri di accoglienza. L'osservazione e la raccolta dei dati si è estesa su un arco temporale di 6 mesi e ha permesso di costruire un corpus di prove di produzione scritta e di comprensione della lettura, somministrate con una scansione tendenzialmente bisettimanale,⁵ sebbene la complicata vita nei centri e la frequenza non sempre costante abbiano reso difficile la regolarità di tali somministrazioni.

Il gruppo considerato risulta molto eterogeneo in termini di Paesi di provenienza, di lingue materne dichiarate e di scolarizzazione pregressa. I soggetti provengono in maggioranza da Paesi dell'Africa occidentale (Benin, Burkina Faso, Costa D'Avorio, Gambia, Guinea Bissau, Guinea Conakry, Mali, Nigeria e Senegal), centrale (Camero-

⁴ Il totale delle presenze migranti in accoglienza in Campania è stato di 16.677 nel 2017, 11.962 nel 2018 e 7.117 nel 2019, secondo i dati del Cruscotto statistico giornaliero relativi al fenomeno degli sbarchi e l'accoglienza dei migranti presso le strutture gestite dalla Direzione Centrale dei servizi civili per l'immigrazione e l'asilo.

⁵ I periodo: luglio-agosto; II periodo: settembre-ottobre; III periodo: novembre-dicembre.

on, Ciad, Costa D’Avorio) e orientale (Eritrea e Somalia), ma anche dall’Asia meridionale (Afghanistan e Pakistan). La scolarizzazione ricevuta in patria è molto variabile per cui, ai fini del presente studio, si distinguerà un gruppo a bassa scolarizzazione (0-8 anni di formazione), nel quale rientrano 24 dei 50 stranieri coinvolti nella ricerca, e uno ad alta scolarizzazione (9-18 anni di formazione), nel quale sono raggruppate le rimanenti 26 persone. Tutti hanno dichiarato di conoscere e usare più lingue, con un repertorio che va da 2 a 5 lingue diverse, ma hanno indicato sempre una di esse come lingua materna, spesso non coincidente con la lingua o le lingue di scolarizzazione.⁶ Le L1 individuate nel gruppo risultano complessivamente 20 e sono riportate nella tabella 1, con indicazione del livello di scolarizzazione dei loro locutori.

Tabella 1 Lingue materne dei richiedenti asilo e rifugiati con basso e alto livello di scolarizzazione

| Lingua materna | Nr. soggetti bassa scolarizzazione | Nr. soggetti alta scolarizzazione | Totale lingua |
|----------------|---------------------------------------|--------------------------------------|------------------|
| Arabo | 1 | 1 | 2 |
| Bambara | 5 | 1 | 6 |
| Bissa | 1 | 0 | 1 |
| Dendi | 0 | 1 | 1 |
| Dogon | 0 | 1 | 1 |
| Edo | 4 | 3 | 7 |
| Fon | 1 | 3 | 4 |
| Koyaga | 1 | 0 | 1 |
| Malinké | 1 | 2 | 3 |
| Mandinka | 0 | 2 | 2 |
| Manjaco | 0 | 1 | 1 |
| Pashto | 1 | 0 | 1 |
| Poular | 3 | 6 | 9 |
| Somalo | 1 | 0 | 1 |
| Tigré | 0 | 1 | 1 |
| Urdu | 4 | 3 | 7 |
| Wolof | 1 | 0 | 1 |
| Yoruba | 0 | 1 | 1 |
| Totale | 24 | 26 | 50 |

6 Ad es. TD, senegalese di 34 anni, 5 anni di scolarizzazione e 5 lingue conosciute (malinké, poular, wolof, mandinka, francese) ha indicato la prima come propria lingua materna. La breve scolarizzazione è, invece, avvenuta in francese.

2.2 I task

L'abilità di scrittura è stata verificata attraverso la proposta di *task* aperti monologici, di tipo narrativo e descrittivo, e semistrutturati, di interazione scritta; quella di lettura attraverso diversi test di tipo oggettivo, quali vero o falso e altre tecniche a scelta binaria, scelta multipla a 3 opzioni, riempimento di griglie e/o tabelle. La discussione seguente si concentrerà solo sugli esiti della valutazione delle prove di scrittura, lasciando la lettura ad approfondimenti successivi.

Le tre diverse tipologie di *task* proposte (narrazione, descrizione e interazione scritta) sono quelle normalmente adottate nei test di certificazione della lingua italiana per i livelli elementari di competenza linguistico-comunicativa e la selezione dei contenuti ha risposto all'esigenza di rappresentatività e predittività di compiti che i soggetti avrebbero incontrato nella realtà e in sede di esame certificadorio (Vedovelli 2005).

I *task* descrittivi sono stati utilizzati per elicitarne la capacità cognitiva dei soggetti di percepire oggetti o situazioni nello spazio e di descrivere una realtà concreta o astratta, legata ad ambiti di immediata rilevanza. I *task* narrativi sono stati utilizzati per indagare la loro capacità di percepire eventi o azioni nel contesto temporale e di essere in grado di narrare una storia o un fatto, incentrati su una serie di eventi che si svolgono nel tempo e in cui sono presenti più personaggi. Il *task* che nel presente lavoro è stato definito come 'interazione scritta' si riferisce alla redazione di testi, come una e-mail o un annuncio online, che richiedono un trasferimento di informazioni sulla base di alcune indicazioni contestuali fornite nell'input (Council of Europe 2018, 93).

Rispetto al livello di competenza linguistica dei soggetti coinvolti (A2), le tipologie di *task* proposte risultano in linea con quanto previsto nei descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, in cui si legge che un apprendente con competenza di livello elementare è in grado di scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio; è in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali; per quanto riguarda l'abilità di interazione scritta, è in grado di trasmettere informazioni personali in una breve e-mail o lettera e di utilizzare semplici formule convenzionali in messaggi, appunti o note relativi a bisogni e contesti immediati (Consiglio d'Europa 2002; Council of Europe 2018).

I *task* somministrati sono riportati nella tabella 2, in ordine cronologico di somministrazione per ciascuno dei tre periodi in cui è stato articolato lo studio.

Tabella 2 Task in ordine cronologico di somministrazione

| Periodo | Ordine cronologico | Tipo di task | Argomento |
|------------------------------|--------------------|---------------------|--|
| I luglio- agosto | 1 | Narrativo | Descrivi una tradizione del tuo Paese o del luogo dove vivi. |
| | 2 | Descrittivo | Descrivi un compagno di classe o un tuo amico: come si chiama, aspetto fisico, abbigliamento e carattere. |
| | 3 | Interazione scritta | Immagina di avere un appuntamento oggi pomeriggio con Michele, un tuo collega di lavoro. Invia una mail per dirgli che non ti senti bene, che vuoi spostare l'appuntamento a domani e che più tardi lo chiami al telefono. |
| II settembre- ottobre | 4 | Descrittivo | Parla dei tuoi hobby e dei tuoi interessi. |
| | 5 | Narrativo | Descrivi cosa fai di solito, da quando ti svegli a quando vai a letto. |
| | 6 | Interazione scritta | Cerchi una casa. Scrivi un annuncio e indica: i tuoi dati, il tipo di casa che cerchi (grande/piccola, centro/periferia, numero delle stanze, ecc.), quanto vuoi spendere, il tuo numero di telefono. |
| III novembre- dicembre | 7 | Narrativo | Descrivi una festa del tuo Paese o dell'Italia. |
| | 8 | Interazione scritta | Cerchi lavoro. Metti un annuncio su internet. Indica i tuoi dati personali e dai informazioni sul tipo di lavoro che cerchi e sulle tue esperienze. |
| | 9 | Descrittivo | Descrivi una zona della città dove vivi e che ti piace in modo in particolare. |

3 Le due scale di valutazione

Le prove di produzione scritta raccolte sono state digitalizzate e successivamente sottoposte a valutazione da parte di due esperti valutatori.⁷ A entrambi è stato chiesto di applicare, per ciascun tipo di compito, due diverse scale di valutazione. Al fine di ridurre al minimo l'intervento di variabili soggettive e di rispondere ai criteri fondamentali di validità e di affidabilità del processo valutativo, i valutatori coinvolti nella ricerca hanno svolto periodiche sessioni di standardizzazione dei risultati (in fase iniziale, intermedia e finale). Come di norma in procedure di *standard setting*, durante gli incontri i valutatori hanno effettuato dei controlli incrociati sui punteggi dati ad alcuni testi scelti come campione. Si è inoltre riflettuto sulle

⁷ Il processo di digitalizzazione ha comportato inevitabilmente la perdita di alcune informazioni sui testi, relative, ad esempio, al grado di incertezza del tratto nella scrittura dei caratteri latini e alla gestione dello spazio e delle righe nel foglio. Nel presente studio, quindi, non saranno prese in considerazione tali caratteristiche dei testi manoscritti.

scale di valutazione e sulle procedure di attribuzione di un determinato punteggio e, laddove i risultati tra i due valutatori differivano, si è cercato di raggiungere un accordo di valutazione. Tali accorgimenti hanno permesso di aumentare l'affidabilità del test, individuata come la capacità di condurre a risultati costanti (Vedovelli 2010).

La prima scala utilizzata, che definiremo della Valutazione Standard (V-ST), è stata elaborata avendo come modello le scale attualmente utilizzate nelle prove degli Enti certificatori per l'italiano L2.⁸ In questo tipo di valutazione è stata confrontata la *performance* del soggetto di studio con alcuni parametri di padronanza della competenza linguistico-comunicativa sulla base di griglie di valutazione analitiche, in cui a ciascun parametro è stato attribuito un punteggio massimo, sia per misurare la prestazione individuale rispetto al raggiungimento delle competenze attese, sia per limitare la soggettività insita nel momento valutatorio stesso. Tale criticità è particolarmente evidente quando si utilizzano strumenti di valutazione non strutturati, diversamente da ciò che accade per le prove oggettive. Alla valutazione dei tratti principali si è proceduto solo dopo la valutazione globale e una o più letture del testo mirate all'analisi dei singoli tratti (Vedovelli 2005).

Si riporta di seguito la scala V-ST, con i punteggi massimi attribuibili:

- **Appropriatezza testuale** (2,5 punti) che include:
 - a. contenuto, aderenza della *performance* ricevuta dal soggetto rispetto all'input fornito (1,5 punti);
 - b. coerenza e coesione, adeguatezza dei concetti sviluppati e dei meccanismi coesivi usati (1 punto);
 - c. uso della lingua in contesto, adeguatezza della lingua utilizzata rispetto al contesto pragmatico di uso della stessa (0,5 punti).
- **Correttezza morfosintattica** (1,5 punti), che prende in considerazione le regole che riguardano le forme e gli usi degli elementi di una lingua: accordi, concordanze, modi e tempi verbali, posizione dei costituenti frasali, presenza/assenza delle preposizioni, ecc.
 - d. **Appropriatezza lessicale** (1 punto), che si riferisce all'uso di un repertorio lessicale che permette all'apprendente di gestire la propria *performance* adeguandosi al destinatario del testo,

⁸ I quattro Enti certificatori per l'italiano L2 (le Università di Siena Stranieri, Perugia Stranieri e Roma Tre e la Società Dante Alighieri), pur con un proprio approccio di riferimento, utilizzano tendenzialmente criteri di valutazione comparabili per la verifica del possesso della competenza linguistico-comunicativa. Tali criteri, quali efficacia comunicativa e appropriatezza testuale, correttezza morfosintattica, adeguatezza e ricchezza lessicale e ortografia e punteggiatura, si rifanno ai diversi descrittori degli aspetti qualitativi dell'uso della lingua scritta ricavabili dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002).

all'argomento e al registro richiesto dalla situazione in questione, esprimendosi con efficacia e precisazione terminologica.

- e. **Ortografia e punteggiatura** (1 punto), si riferisce al rispetto delle convenzioni ortografiche dell'italiano standard, compreso il criterio di impaginazione come uso funzionale dello spazio pagina in relazione al tipo di testo.

La seconda scala utilizzata, quella della Valutazione dell'Adeguatezza Funzionale (V-AF), è stata elaborata da Vedder e colleghi (Kuiken, Vedder 2011; 2014; 2017; Vedder 2016) ed è stata recentemente applicata in varie ricerche sulla valutazione di testi in italiano L2 (Del Bono 2019; Orrù 2019). Essa tiene conto della dimensione comunicativa e degli aspetti pragmatici della padronanza linguistica. L'adeguatezza funzionale è considerata come la 'felice' esecuzione del compito ed è misurata indipendentemente dalla complessità linguistica e dall'accuratezza delle strutture morfosintattiche impiegate. Tale scala è composta da quattro dimensioni, riportate di seguito con il punteggio massimo attribuibile.

- **Contenuto**, fa riferimento all'adeguatezza del numero e del tipo di unità informative espresse nel testo, la loro pertinenza e rilevanza, indipendentemente dai requisiti specifici riguardo all'esecuzione del *task* (1,5 punti);
- **Requisiti del task**, che considera la misura in cui nel testo si è tenuto conto dei requisiti specifici del *task* che lo scrivente deve svolgere, relativi al genere testuale, all'atto linguistico, alla macro-struttura e al registro del testo (1,5 punti);
- **Comprensibilità**, tiene conto della comprensibilità del testo dello scrivente e lo sforzo richiesto dal ricevente per capire lo scopo e le idee espresse nel testo (1,5 punti);
- **Coerenza e coesione**, si riferisce alla coerenza e coesione del testo, in termini di presenza/assenza di anafore, connettivi, salti logici e argomenti non collegati, ripetizioni, ecc. (1,5 punti).

Poiché nelle due scale utilizzate il punteggio massimo raggiungibile è 6, si considera 4 come un risultato equivalente alla sufficienza per entrambi gli strumenti di valutazione.

4 Analisi dei risultati

Di seguito si riportano i risultati ottenuti mediante l'applicazione delle due scale di valutazione, sottoposti ad analisi statistica condotta con il software R (ANOVA, T-test e test HSD post hoc di Tukey).⁹

In **fig. 1** sono riportati i punteggi medi ottenuti dalle valutazioni con le due diverse scale nei 9 *task* complessivi somministrati agli apprendenti.

Con la scala V-AF tutti gli apprendenti ottengono valutazioni significativamente migliori rispetto alla scala V-ST ($p < 0,001$). Sin dalle prime somministrazioni l'andamento delle valutazioni ottenute attraverso la scala V-AF è più costante e si attesta nel *range* di 4-5 punti, quindi al di sopra della sufficienza.

Tale esito è evidente anche per rapporto alla variabile scolarizzazione (**fig. 2**), con valori significativamente migliori e più stabili sia intra-gruppo sia inter-gruppo (bassa scolarizzazione V-AF vs V-ST $p < 0,001$; alta scolarizzazione V-AF vs V-ST $p < 0,001$; bassa scolarizzazione vs alta scolarizzazione V-AF $p < 0,001$ e V-ST $< 0,005$). La scala V-ST produce risultati discontinui, spesso nella fascia di punteggio 3-4.

I dati dello studio evidenziano un andamento evolutivo della competenza nella scrittura lento e non sempre lineare. Il lavoro mirato svolto in classe produce tuttavia miglioramenti, con una convergenza negli ultimi *task* (8-9), somministrati tra novembre e dicembre, dei punteggi ottenuti mediante l'applicazione delle due scale di valutazione.

Se si analizzano i dati disagregati per tipologia di *task* (**fig. 3**) emerge una significativa differenza nell'uso delle due scale per la narrazione ($p < 0,001$) e per l'interazione scritta ($p < 0,005$), ma non per la descrizione, che si rivela meno dipendente dal sistema valutativo utilizzato ($p < 0,05$).

La verifica della connessione tra tipologia di *task* e livello di scolarizzazione (**figg. 4-5**) conferma nuovamente la dipendenza significativa delle valutazioni dalla scala utilizzata. Nello specifico, per il gruppo con più basso grado di scolarizzazione si osserva una significatività molto alta nel caso del compito narrativo ($p < 0,001$). Per il gruppo con alta scolarizzazione si rileva una differenza significativa tra le due scale sia nel caso del compito narrativo ($p < 0,05$) sia nel caso dell'interazione scritta ($p < 0,01$). In nessuno dei due gruppi è significativa la differenza per rapporto al compito descrittivo.

Infine, mettendo a confronto la valutazione media attribuita dai valutatori e la valutazione massima attribuibile per ciascuno dei parametri previsti dalla scala di Valutazione Standard, emerge che l'appropriatezza testuale e la correttezza morfosintattica sono i livelli in

⁹ R versione 3.5.1 (Feather Spray).

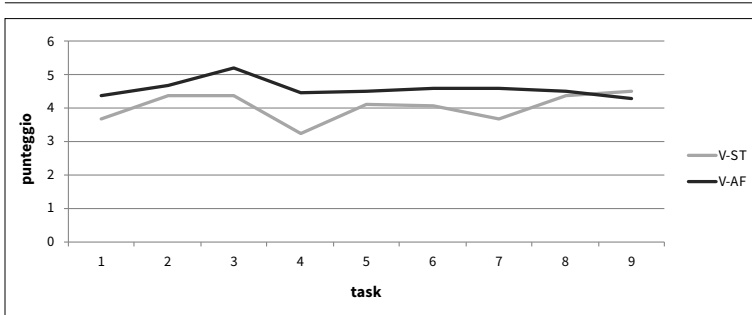


Figura 1 Punteggi ottenuti con le scale V-ST e V-AF da tutti gli apprendenti nei 9 task somministrati, ordinati cronologicamente (val. medi)

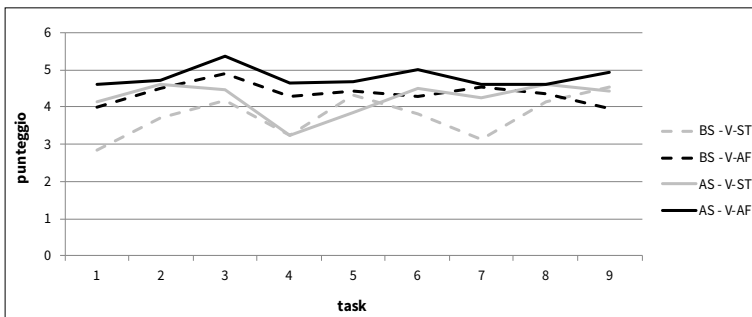


Figura 2 Punteggi ottenuti con le scale V-ST e V-AF nei 9 task dal gruppo di bassa scolarizzazione (BS) e da quello di alta scolarizzazione (AS) (val. medi)

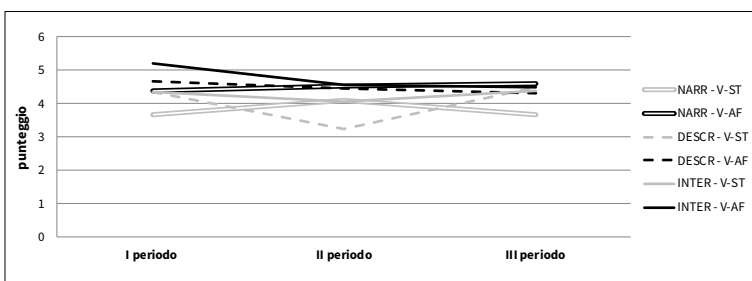


Figura 3 Punteggi ottenuti con le due scale di valutazione da tutti gli apprendenti per tipologia di task: narrativo (NARR), descrittivo (DESCR) e interazione scritta (INTER) (val. medi)

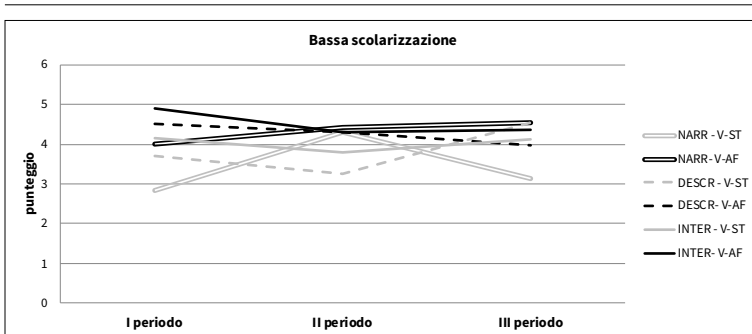


Figura 4 Punteggi ottenuti con le due scale di valutazione dagli apprendenti di bassa scolarizzazione per tipologia di task: narrativo (NARR), descrittivo (DESCR) e interazione scritta (INTER) (val. medi)

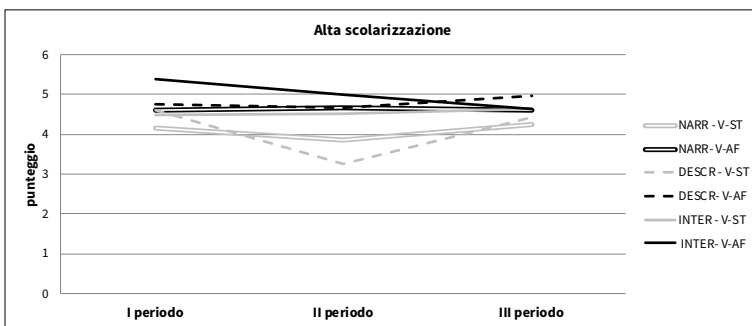


Figura 5 Punteggi ottenuti con le due scale di valutazione dagli apprendenti di alta scolarizzazione per tipologia di task: narrativo (NARR), descrittivo (DESCR) e interazione scritta (INTER) (val. medi)

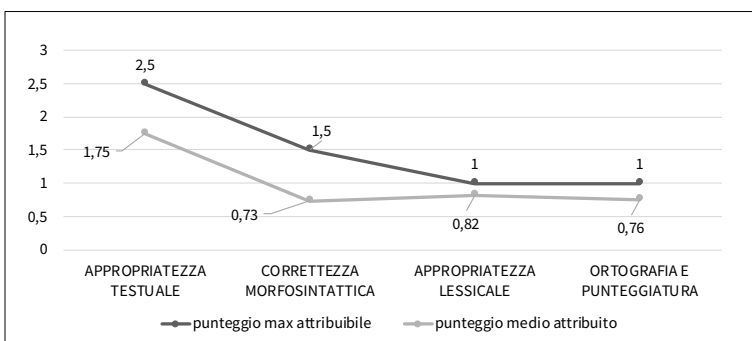


Figura 6 Scala di Valutazione Standard: punteggio medio attribuito a ciascuno dei 4 parametri per i 9 task e punteggio massimo attribuibile

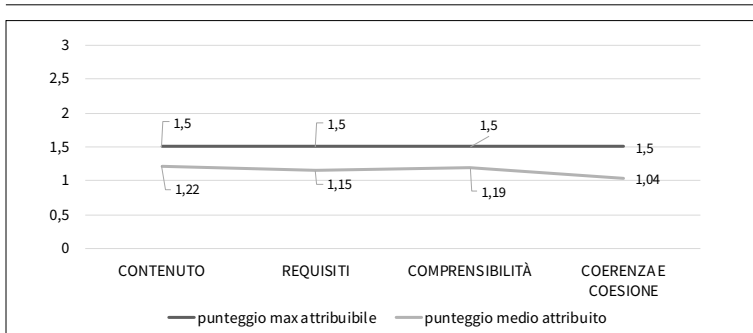


Figura 7 Scala di Valutazione dell’Adeguatezza Funzionale: punteggio medio attribuito a ciascuno dei 4 parametri per i 9 task e punteggio massimo attribuibile

cui gli apprendenti incontrano maggiori difficoltà e per i quali i valutatori hanno attribuito valutazioni medie inferiori del 30% e del 51% rispetto al valore massimo previsto, come illustrato nella fig. 6. In particolare, la correttezza morfosintattica riceve la valutazione media in assoluto più bassa, anche rispetto all’appropriatezza lessicale e all’ortografia e punteggiatura. Gli altri due parametri si attestano al 18% (adeguatezza lessicale) e 24% (ortografia e punteggiatura) in meno.

Con la scala della Valutazione dell’Adeguatezza Funzionale, invece, lo scarto tra i valori medi dei punteggi attribuiti e i punteggi massimi appare in generale meno consistente, come evidente nella fig. 7, e il parametro più complesso appare quello della coerenza e coesione che riceve una valutazione inferiore del 30% rispetto al massimo attribuibile, simile dunque all’appropriatezza testuale della scala di Valutazione Standard.

5 Conclusioni

Questo studio è stato condotto su un particolare target di apprendenti vulnerabili, stranieri extracomunitari giunti in Italia attraverso la rotta del Mediterraneo, inseriti in progetti di accoglienza territoriali e in attesa di una decisione della Commissione Territoriale per il Riconoscimento della Protezione Internazionale in merito alla richiesta di asilo. Tra questi *boat people* numerose sono le vittime di tortura e di violenze, subite nei Paesi d’origine, ma anche durante il viaggio, nei Paesi di transito o per mare, e tra di loro non sono rari i disturbi da stress post traumatico e la depressione (SPRAR 2010). Nell’iter per la richiesta di protezione internazionale, il colloquio personale fra il richiedente asilo e la Commissione Territoriale è uno dei

passaggi più importanti e decisivi, poiché quest'ultima può esprimere un parere positivo e decidere di garantire una protezione oppure può esprimere un parere negativo, costringendo il richiedente a presentare un ricorso giurisdizionale. Gli operatori del terzo settore o i volontari di SPRAR e CAS che si occupano dei richiedenti asilo e li preparano all'audizione spingono per il superamento di una certificazione di livello A2, a conclusione di un percorso di formazione linguistica, quale dimostrazione, presso la Commissione, di una reale volontà di inserimento sociale e integrazione. Il peso attribuito dal richiedente asilo al superamento della prova è certamente superiore al solo valore di attestazione di una competenza linguistica raggiunta e l'insuccesso è spesso fonte di depressione.

Il frequente non superamento delle prove di lettura e scrittura previste da una certificazione della lingua italiana, con una particolare criticità evidenziata soprattutto per la competenza scritta, a fronte di giudizi positivi su tali livelli della lingua attribuiti dai docenti dei corsi di lingua italiana L2 erogati per questo specifico target, ha spinto le autrici di questo lavoro a mettere in discussione la scala di valutazione applicata, per verificare se l'esito del processo di valutazione non possa dipendere anche da questa.

Lo studio è stato condotto su un gruppo di 50 richiedenti asilo, 45 uomini e 5 donne, di età media 26 anni, provenienti da 16 diversi Paesi dell'Africa e dell'Asia meridionale, tutti bi- o plurilingui, con 18 diverse lingue materne dichiarate e divisi equamente tra soggetti con bassa (0-8 anni di formazione scolastica) e alta scolarizzazione (9-18 anni di formazione). Tutti i soggetti erano inseriti in un corso di lingua italiana di livello A2, di 10 ore settimanali, realizzato all'interno di un progetto SPRAR e di un CAS. Tutti i richiedenti erano in attesa della convocazione da parte della Commissione Territoriale e desideravano superare una certificazione A2.

Nel corso di 6 mesi, ai soggetti sono stati somministrati 9 *task* aperti o semistrutturati di tipo descrittivo, narrativo e di interazione scritta, finalizzati alla verifica dello sviluppo dell'abilità di scrittura. Le prove sono state valutate con l'impiego di due diverse scale di valutazione: la Valutazione Standard, elaborata sul modello delle scale utilizzate nelle prove di certificazione, che verificano la competenza sulla base di parametri di padronanza linguistico-comunicativa, e la Valutazione dell'Adeguatezza Funzionale, elaborata da Vedder e collaboratori, che tiene conto della dimensione comunicativa e degli aspetti pragmatici della competenza linguistica.

I dati complessivi mostrano uno sviluppo lento dell'abilità di produzione scritta in italiano L2 da parte di questo particolare target, ma la valutazione basata sul costrutto dell'Adeguatezza Funzionale si rivela in grado di valorizzare le competenze sin dalle prime fasi del percorso formativo e in maniera più costante [fig. 2], dato evidente anche se si osservano gli esiti dalla prospettiva del livello di sco-

larizzazione pregressa. La scala della Valutazione Standard si caratterizza, invece, per valutazioni complessivamente più basse e meno stabili nel corso dei tre periodi di svolgimento dell'indagine.

Dal punto di vista della tipologia di *task* proposta, i testi narrativi sono quelli per i quali le due scale producono risultati più divergenti, con differenze statisticamente significative in entrambi i gruppi di bassa e alta scolarizzazione. Tale risultato è probabilmente da ascrivere alla maggiore complessità morfosintattica richiesta dalle narrazioni, in cui i soggetti hanno tentato di utilizzare, spesso senza successo, anche i verbi al tempo passato, ottenendo valutazioni basse per il criterio della correttezza morfosintattica [fig. 6]. I risultati ottenuti con le due scale nel caso dei *task* descrittivi, invece, non mostrano mai differenze significative. È possibile che a incidere in questo caso sia stata la maggiore difficoltà cognitiva insita nel compito della descrizione: a differenza di quanto accade nella narrazione, in cui la linearità temporale fornisce all'apprendente uno schema chiaro di pianificazione del pensiero, nel testo descrittivo all'apprendente è richiesta una personale selezione e organizzazione delle informazioni da trasmettere, sulla base di schemi concettuali astratti (ad es. lo schema spaziale dall'alto in basso o da destra a sinistra). Tale difficoltà, nel caso dei soggetti coinvolti, si traduce in testi informativamente 'poveri' e frammentati, con una scarsa coesione testuale e frequenti salti logici.

I dati dello studio confermano l'efficacia di un lavoro guidato, mirato allo sviluppo delle competenze scritte, ma sollecita una revisione delle modalità di valutazione delle prove, in particolare quelle di certificazione, se rivolte a un target vulnerabile come quello dei richiedenti asilo, che mostrano bisogni e problematiche diverse dal generico target 'immigrato'.

Bibliografici

- Ameli, A. (a cura di) (2018). *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*. Macerata: ODG Edizioni.
- Amoruso, M.; D'Agostino, M.; Jaralla, Y.L. (a cura di) (2015). *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Università di Palermo.
- Cittalia; Fondazione Anci; Ministero dell'Interno (2019). *Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018. Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-Leggero.pdf>.
- Condelli, L.; Wrigley, H. Spruck; Yoon, K.; Seburn, M.; Cronen, S.M. (2003). *What Works Study for Adult ESL Literacy Students*. Washington, DC: US Department of Education.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Oxford; Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2017). *Toolkit del Consiglio d'Europa – Supporto linguistico per rifugiati adulti*. <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa>.
- Council of Europe (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Del Bono, F. (2019). «Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2». Nuzzo, E.; Vedder, I. (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*. Milano: Officinavento, 231-44. Studi AltLA 9.
- Galos, E.; Bartolini, L.; Cook, H.; Grant, N. (2017). *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean Migration Routes*. International Organization for Migration. Ginevra: IOM.
- Gordon, D. (2011). «Trauma and Second Language Learning Among Laotian Refugees». *Journal of Southeast Asian American Education & Advancement*, 6(1), article 13. <https://docs.lib.purdue.edu/jsaaea/vol6/iss1/13>.
- IDOS - Centro Studi e Ricerche IDOS (2017). *Dossier Statistico Immigrazione*. Roma: Edizioni IDOS.
- Isserlis, J. (2000). *Trauma and the Adult English Language Learner*, ERIC Digest, Washington, DC: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/trauma2.html.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2011). «Task Complexity and Linguistic Performance in L2 Writing and Speaking: The Effect of Mode». Robinson, P. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins, 91-104. Task-Based Language Teaching 2.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2014). «Raters' Decisions, Rating Procedures and Rating Scales». *Language Testing*, 31(3), 279-84.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2017). «Functional Adequacy in L2 Writing: Towards a New Rating Scale». *Language Testing*, 34(3), 321-36.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.

- Mocciaro, E.; Arcuri, A. (2016). «Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili». De Marco, A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 309-17.
- Nitti, P. (2018). «I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte». *EL.LE*, 7(3), 413-28. <http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2018/03/004>.
- Orrù, P. (2019). «Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 11(1), 45-58.
- Rocca, L.; Grego Bolli, G.; Minuz, F.; Borri, A.; Sola, C. (2015). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 17.
- SPRAR, Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (2010). *Le dimensioni del disagio mentale nei richiedenti asilo e rifugiati. Problemi aperti e strategie di intervento*. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/02/Ricerca-Le-dimensioni-del-disagio-mentale-Cittalia-2010.pdf>.
- SPRAR (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di Servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di Protezione internazionale e umanitaria. Con versione aggiornata dell'approfondimento 'La protezione internazionale delle persone vittime della tratta o potenziali tali'*. <https://www.sprar.it/attivazione-e-gestione-di-servizi-di-accoglienza-e-integrazione>.
- Van de Craats, I.; Kurvers, J. (eds) (2009). *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition = Proceedings of the 4th Symposium* (Antwerp 2008). Utrecht: LOT.
- Vedder, I. (2016). «Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione». Vedder, I.; Santoro, E. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati Editore, 79-92.
- Vedovelli, M. (a cura di) (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.

Content Teachers' Perspectives from a CLIL Methodology Training Course

Laura Tommaso

Università degli Studi del Molise, Italia

Abstract The purpose of this study is to explore upper secondary teachers' perceptions, attitudes, and needs regarding a CLIL methodology teacher training course offered by the Language Centre of the University of Molise in the year 2017-2018. To this end, multiple sources of evidence were gathered from e-questionnaires and observations. The findings point to the need to strengthen training in the areas of micro-teaching and teaching practice and to the importance of practice observation, especially from more experienced CLIL teachers. In this respect, the study suggests to consider a more extensive usage of on-line teaching environments where additional support and valuable resources can be provided throughout the course.

Keywords CLIL. Italy. Teacher training needs. Self-assessment. Secondary education.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature Review. – 3 Course Organization, Methods and Participants. – 3.1 Course Organization. – 3.2 Methods. 3.3 Survey Group Profile. – 4 Findings. – 5 Discussion. – 6 Conclusion.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-05-11 |
| Accepted | 2019-11-02 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Tommaso, Laura (2019). "Content Teachers' Perspectives from a CLIL Methodology Training Course". *EL.LE*, 8(3), 655-674.

1 Introduction

A number of studies have described and documented CLIL training pathways and the integration of CLIL in the Italian curricula (Cinganotto 2016; Coonan 2007, 2012; Di Martino, Di Sabato 2012; Seragiotto 2009), as it will be described in more detail in the next section. These scholarly investigations devote particular attention to the perceptions and attitudes of teachers involved in CLIL courses providing a forum for discussion about the sustainability of CLIL and the nature of effective and adequate teacher training. In particular, they aim to provide an investigation of CLIL teacher learning experiences beyond the local and anecdotal level, often combining quantitative and qualitative methodologies to better understand the problems in teacher training, the subject teachers' needs and their attitudes towards the CLIL approach. Although the information is often patchy, there is a lack of long-term data, and not all Italian regions are in the same position, a broad picture has emerged. These results show that the ongoing CLIL implementation in Italy has been quite satisfactory. However, organizational, linguistic and methodological issues often arise due to different factors including administrators' attitudes towards CLIL, teachers' adequate language knowledge, their motivation and beliefs, a given school's technical equipment and the educational environments in which the school may be involved. What has often been reported is that teachers are particularly concerned with their language competence required to deliver the contents foreseen by their discipline in the foreign language of choice.

It is against this backdrop that the assessment of the training course provided by the Language Centre of the University of Molise is reported and reflected upon in this article. It may offer a chance to further ponder the strengths and limitations of CLIL training in Italy, which are well worth considering in other national contexts, too. The Language Centre of the University of Molise has increasingly supported the professional development of teachers by arranging regularly scheduled lectures, seminars and conferences in applied linguistics and language teaching methodology. Tangible and recent examples of such opportunities are the various editions of "La Giornata delle Lingue" since 2015, and the conferences "Sociolinguistica delle varietà: Studi e teoria" (2018) and "Trasversalità delle lingue tra scuola e società" (2018). These initiatives suggest that the intent of the Language Centre is to push the boundaries of pedagogic practice and promote an exchange between scholarly research and school practitioners. In this light, the chance to offer a course as conceptually rooted in both local context and innovative pedagogies as a CLIL methodology teacher training course seemed to be the right occasion to further implement our policy and strengthen relationships with teachers and schools in an area of increasing importance to education in the 21st century.

This article was designed as a revelatory case study, since the defined research topic has not been previously studied in the Molise region. In particular, it tries to look into qualitative aspects of teacher education for CLIL in Molise. It is structured as follows: Section 2 reviews literature on teachers' perceptions and needs, in addition to presenting the theoretical framework. Section 3 provides contextual details and presents the research methodology including coverage of the research design, methods of data collection, and respondents. Section 4 presents the research findings. Section 5 discusses the results of the study. Section 6 outlines the future implications for trainers and other stakeholders.

2 Literature Review

An increasing number of academic studies have been published worldwide focusing on CLIL teachers' performances, their specific professional characteristics and competences (Alonso, Grisaleña, Campo 2008; Butler 2005, and others), on teachers' opinions, beliefs, attitudes, experiences, and concerns (Cammarata 2009; Coonan 2007; Hunt 2011; Pavón Vázquez, Rubio Alcalá 2010; Pena Díaz, Porto Requejo 2008; Pérez Cañado 2016, and others), on their evolving teaching knowledge about CLIL (Lopriore 2018), and on the need for professional development and training (Banegas 2012; Hillyard 2011; Hunt, Neofitou, Redford 2009; Pistorio 2009, Lorenzo, Casal, Moore 2009; Dalton-Puffer 2008; Lasagabaster, Sierra 2009; Mehisto, Asser 2007, and others). More specifically, prior investigations into teachers' beliefs reflect the growing acceptance of CLIL among teachers, but also highlight that most teachers are still concerned about their own language skills and the confidence necessary to plan and carry out this kind of teaching. This issue applies also to the Italian context. For example, secondary school mathematics teachers were asked about their attitudes towards different aspects of CLIL (Favilli, Maffei, Peroni 2013), and they reported a number of difficulties related to their linguistic ability. A more recent article by Costa (2017) on the profile of content teacher trainees in terms of their relationship with English as an additional language also revealed some insecurities regarding their mastery of English. Moreover, one of the themes that sometimes arises in the CLIL teacher beliefs literature is the extent to which they are involved in the decision to introduce it, i.e. to what extent and when. For example, Di Martino and Di Sabato (2012) found negative attitudes towards the quite sudden imposition of English medium instruction (EMI) at the upper secondary level without adequate teacher or student preparation. Needs analyses of CLIL teachers have not been published widely. For instance, Ruiz-Garrido and Fortanet Gómez (2009) conclude that most of the

studies combining needs analysis and CLIL (De Graaff, Koopman, Westhoff 2007; Van de Craen et al. 2007; Vázquez 2007 and others) were more often related to learners than to teachers' needs. In this perspective, it is particularly significant what Aiello, Di Martino and Di Sabato (2017) found regarding the Italian context, insisting on the need to focus on the CLIL teacher, particularly in those settings in which multilingual language proficiency falls short of EU language policy expectations.

To date, there is no concrete data on the current state of the art of CLIL in Molise. There have been several and valuable initiatives to implement CLIL programmes and provide CLIL training, as reported by Perniola and Serragiotto (2014). However, these initiatives have not been investigated or documented in any systematic way to successfully implement CLIL training locally, for example, considering the environment in which the CLIL action takes place (involvement and support of stakeholders), the personal information about the teachers, their language abilities and methodology needs. This article intends to fill this gap by reporting the opinions and needs of a group of in-service teachers involved in a CLIL course, whose main objective was to provide participants with an introduction to the CLIL approach, classroom language and management strategies to better integrate content and language in the teaching of a school subject. The analysis of e-questionnaires, which were sent to the teachers at the end of their training experience, together with the background research carried out throughout the course, will hopefully help us, University CLIL trainers on this specific occasion, improve our knowledge about teachers' needs, beliefs and expectations, and this in turn will help us support them in the integration of the CLIL curriculum in their secondary school context and in the reflection upon its potential benefits, conflicts and impediments, which is crucial for an effective long-term implementation of CLIL in Italian schools. This article follows the line of research proposed in the previously mentioned study by Ruiz-Garrido and Fortanet Gómez (2009), who recommend a careful needs assessment and a rigorous evaluation to ensure the effectiveness of CLIL methodology training:

it is necessary to make sure the teachers are provided with the support and the training they need. Needs analysis, by means of interviews, questionnaires, language audits, tests, and class observation, can provide information about the wants of (and what is lacking for) teachers (184).

3 Course Organization, Methods and Participants

3.1 Course Organization

In response to a ministerial call, the Language Centre of the University of Molise has been awarded funding for arranging and teaching a CLIL methodological course targeted at upper secondary teachers in the Molise region. The CLIL training programme emphasised the core characteristics of CLIL (Marsh et al. 2010). In particular, the first phase of the course included an introductory module concerning the theoretical foundations and a historical overview of L2 learning theories. This module addressed the methodological principles of language teaching by providing basic knowledge of the main language teaching methods, both in diachronic and synchronic terms. Moreover, it covered the crucial nodes of defining a language, and what it means to teach and to learn a language was also introduced. Critical elements related to linguistics and language teaching were then discussed. Finally, the key concepts related to the *Common European Framework of Reference* were introduced and, focussing on the latest language teaching methods, with particular attention to the humanistic ones, the main points of the language teaching/learning process were discussed. Two other modules followed to provide the cross-curricular methodological knowledge needed as a basis for the practical and research-action oriented activities envisaged in the second phase. In particular, the second module focussed more specifically on the CLIL teaching techniques to be used in the teaching practice, while the third was based on CLIL lesson planning.

In the second phase of the course, participants (see below 3.3) were given the chance to simulate and experiment with CLIL teaching with the guidance of both linguistic and disciplinary tutors, as well as to become familiar and evaluate current secondary CLIL textbooks. In addition to designing and planning lessons, trainees were also asked to evaluate and reflect upon the effectiveness and appropriateness of their own teaching and that of their peers in a peer teaching setting. These simulated classrooms provided participants with the opportunity to explore difficult situations and improve their lesson plans. During the preparation of the lessons, trainees were joined by subject tutors who observed together with the language experts the simulated lessons. In the final phase, trainers further practiced their lessons at their local schools while being observed by CLIL methodology and language experts. On completion of the course, the teachers were asked to discuss the teaching sequence implemented throughout the course. Course modules and components are summarized in table 1:

Table 1 Programme overall structure

| Course Title | Academic Discipline | ECTS | Hours |
|---|---------------------|-----------|------------|
| Second Language Acquisition Theories & Models | L-LIN/02 | 3 | 18 |
| Introduction to CLIL | L-LIN/12 | 3 | 18 |
| Lesson Preparation | L-LIN/02 | 3 | 18 |
| CLIL Planning and Resources | L-LIN/02 | 3 | 18 |
| Materials Selection and Adaptation | L-LIN/02 & 12 | 5 | 30 |
| Training | - | 2 | 12 |
| Final Interview | L-LIN/02 | 1 | 6 |
| | | 20 | 120 |

3.2 Methods

This study followed a mixed methods approach to collect varied empirical data from multiple data sources. The aim was to find out if the training programme designed for the in-service CLIL teachers and carried out from May 2018 to January 2019 was perceived to have been effective in helping the trained teachers improve their methodological skills and understanding as well as increase their motivation and ability to invest these skills locally. More precisely, the research questions were the following:

1. How do teachers evaluate the training programme?
2. How do teachers assess their methodological competencies?
3. How can these findings be interpreted to implement the CLIL methodology course both locally and nationally?

To gather qualitative data sixteen sessions of teaching practice observations were conducted using a modified version of a feedback form commonly employed by *Teaching House* and other training agencies to assess teachers' classroom practice. The teaching practice observations were useful to understand the challenges teachers face in their classrooms. Previous additional data were collected through the instructional simulations, during which the same feedback form was used by trainees to evaluate their peers' teaching practice. More generally, the qualitative research paradigm was useful:

- To engage with the training process over time within the teaching context.
- To understand teachers' conceptualisation and implementation of the CLIL approach.
- To hear the voices of trainee teachers in terms of knowledge, practice, assumptions, attitudes, concerns and beliefs.

Data derived from both classroom observations and instructional simulations helped to identify areas of improvements and were used to design questions to be asked to informants (DeMunck, Sobo 1998) in

the structured e-questionnaire which was submitted in January 2019. The questionnaire consisted of twenty-one items. The first twelve items were designed to seek feedback about the level of satisfaction with the course usefulness, teaching, teaching material, hosting premises and services. The remaining items were meant to elicit information concerning self-assessment of acquired CLIL competences, interest towards further CLIL training opportunities as well as preferences and recommendations for course improvements. The questionnaire combined open-ended questions and closed questions answerable on a 4-point Likert scale (1 = unsatisfactory, 4 = very satisfactory). For open-ended questions, an optional space was provided to elaborate on the answer. This open part is crucial for a survey of this kind as it greatly contributes to improving the interpretation of its overall results and provides additional valuable data. After filling in the e-questionnaires, a target group of teachers were invited for follow-up interviews and asked to explain or complete their answers, where necessary.

3.3 Survey Group Profile

The participants of this study were sixteen in-service upper secondary teachers working at different types of schools located throughout Molise. The subjects involved were: Arts (1), Food Science (1), History (4), ICT (1), Economics (3), Law and Economics (4), and Mathematics (2). Nine teachers out of sixteen had a language competence (B2) below the recommended level (C1). Although it was not scientifically possible to generalise the findings of this study to the educational context of the region, the available results are significant in terms of added knowledge, offering us an insightful perspective on how a selection of teachers from different school environments and disciplinary needs and constraints respond to the challenge of CLIL training. Given that the target population is small and the combination of individual characteristics can provide distinctive individual profiles, data have been stripped of all personal identifiers in order to preserve the participants' anonymity.

4 Findings

In this section the results are presented according to the main areas of interest in our questionnaire: usefulness, teaching, teaching material, methodological competence, training needs and training shortcomings and possible improvements (see Appendix). A preliminary question (Q1) about the language competence certification possessed was included to better understand the connection between language skills and training needs identified by the respondents.

Usefulness

In Q2, course participants were asked to evaluate the appropriateness of the course in relation to overall aims and professional needs. All surveyed teachers rated as “satisfactory” the *Consistency of the course contents with the prefixed aims*. The *Compliance of the training experience with the initial expectations* was also considered “satisfactory” by 80% of the teachers and “not totally satisfactory” by the remaining respondents. As for as the *Applicability at school of the topics covered during the course* was concerned, 90% of the teachers rated it as “satisfactory” and the remaining ones as “very satisfactory”.

Teaching

In Q3, course participants were asked about the teaching. The trainees' *Knowledge of the contents* was rated as “satisfactory” by 80% of the trainees and “very satisfactory” by the remaining 20%. *Clarity when speaking* was also considered “satisfactory” by most of the teachers (90%) and “very satisfactory” by 10%. *Classroom management: Organisational and relational skills* was evaluated as “satisfactory” (80%) but a few teachers considered it “not totally satisfactory” (20%). Finally, *Organicity and sequentiality during topic presentation* was rated as “satisfactory” by 80% of the teachers and “very satisfactory” by the remaining ones. Despite these positive findings, some critical issues regarding the assessment of teaching are expressed in the open-ended questions and better clarified in the follow-up interviews.

Teaching material

In Q4, trainees were asked about the teaching material used throughout the course. 80% of the surveyed teachers rated as “satisfactory” the *Quantity of teacher materials*, while the remaining respondents evaluated it as “not totally satisfactory”. Similarly, 80% of the surveyed teachers rated the *Quality of teacher materials* “satisfactory”, while the remaining 20% expressed a less positive evaluation of “not totally satisfactory”.

Hosting premises and services

In Q5, trainees were asked to evaluate the organisational aspects, including administrative personnel and equipment. What is interesting to note is that while the surveyed teachers' responses to the

items on hosting premises tended to be different ranging from “unsatisfactory” to “very satisfactory”; as far as the assistance from non-teaching staff was concerned, teachers rated it as “satisfactory” and “very satisfactory”.

Self-assessment of acquired CLIL competences

In Q6, trainees were asked to assess their learning outcomes, namely the skills and knowledge acquired during the course. Although the questions pertain to rather different aspects of professional knowledge and skills, most of the respondents rate them as ‘satisfactory’ (80%) and ‘very satisfactory’ (20%), which may be considered as a positive self-assessment of the competences gained during the 120 hours of training. Despite this positive evaluation, regarding the respondents’ CLIL competences, more personalised views emerge from the responses to the open-ended questions (Q8 and Q9), which call for more extensive and detailed feedback to improve methodological principles and procedures.

Course expectations, training evaluation, interests and course improvements

As mentioned in the ‘Methods’ section, the e-questionnaire included four open-ended questions which gave teachers the chance to clarify the course strengths and weaknesses, as well as to provide suggestions for improvements and further training opportunities.

When the surveyed teachers were asked about what they found more useful and beneficial in the course (Q7), the “teaching practice” was the most widely mentioned aspect. The teachers also pointed out the importance of “learning new teaching methods” and “methodologies to use in a CLIL lesson” and “the knowledge of some teaching methodologies that have turned out to be useful and well-integrated with my own personal teaching approach”. Other beneficial components mentioned by the respondents were the “positive climate” and “the constructive rapport with other teachers” and “the opportunity to learn from each other’s practice”. This question also allowed teachers to express their opinions on CLIL benefits more generally. According to some of them, CLIL lessons provide an opportunity to produce a methodological revolution in order to facilitate the development of linguistic skills and the increased motivation of students towards their subjects: “my students greatly enjoyed the lesson and the opportunity to practice the English language. They were very motivated”.

In Q8, secondary school teachers were asked to describe their difficulties during the training programme and the way to deal with them. Almost all of the trainees admitted to finding the training programme challenging, primarily because of the intensive schedule. The surveyed teachers agreed that time was an issue, but they also indicated that for them such a professional development course is “useful” and “can be considered essential at school”. One of the interviewed respondents explained that “the dedicated teacher makes time for learning even though we’re always very busy”. However, a less intensive and demanding timetable would have been more adequate for trainees who have family and work commitments and have not been engaged in full-time study for some time. Another teacher explained that she was concerned about the language level required to interact with the trainers and teach CLIL lessons, and considered it crucial to be corrected while speaking English in class. Another troubling aspect was the lack of suitable CLIL materials. Due to this lack of availability of adequate CLIL materials, some teachers admitted they had to face the daunting task of adapting authentic materials in their lessons or designing original ones to meet their students’ needs. For this reason, these teachers perceived the work overload both for teachers and sometimes learners critically. These difficulties in class also strongly resonate with findings in Q9 of feeling unconfident when teaching due to the lack of immediate feedback from trainers.

More specifically, in Q9 trainees were asked to better clarify their negative evaluations and course expectations, as well as to express their suggestions for improvements. Almost all the surveyed teachers reported that the course was well taught and stimulating. Regarding teaching, as expressed in Q3, it was considered “satisfactory” in terms of content knowledge and delivery of instruction, but as far as the course instructors communication approach is concerned, it should be noted that trainees would have preferred to build a more personal rapport with the trainers and supervising teachers through more focused feedback and direct interaction. In particular, they admitted that the challenging practical components of the course were exacerbated by insufficient guidance from both tutors and experts and limited hands-on sessions:

Like most teachers, I had no clue what I was doing when I started out. When I thought of my topic for the CLIL lesson, I thought it would require a complete mastery of the foreign language to teach effectively. I was not confident in teaching it. I believe my stress came not only from my lack of expertise to teach CLIL, but also from the limited hands-on practice time. More regular teaching practice and discussion with the supervising teachers and peers would have helped me improve my methodology and feel more prepared.

To overcome what the respondents perceived as a scarcity of hands-on opportunities and limited feedback, several solutions were proposed. According to the surveyed teachers, it would have been beneficial to gain more teaching practice through model class videos on-line or off-line, to include on-line small group communication of teaching practice and personal or group teachers' teaching reflection without time and space limitation and to arrange regularly scheduled teaching practice throughout the whole programme, not only at the end of it, to better integrate theoretical knowledge with classroom teaching.

In Q10, trainees were asked to indicate possible areas of further training. The teachers' answers regarding their interest in attending other courses or workshops addressing CLIL methodology oscillated from "not interested" to "very interested", which seems linked to the fact that some of them would not have the chance to teach CLIL in their classes in the near future due to school administration issues. Approximately half of the surveyed teachers want to continue their CLIL training, but have not made specific proposals to do so. The indications for further training are concise and make rather vague references to "lesson planning" and "material design in my teaching area". However, it seems that teachers are more interested in the strictly methodological dimension and feel no need for further language and interactional preparation.

Overall Evaluation of the Course

On the whole, the questionnaire results reveal a favourable climate towards the programme. Half of the respondents considered the course "satisfactory", the other half evaluated it as being of "good" quality.

5 Discussion

This teacher survey elicited important information about which parts of the course worked and which did not. The results from the e-questionnaire implemented by the follow-up interviews revealed an overall positive assessment of the course by most participants, which creates a solid ground for a sustainable continuation of this programme at the Language Centre of the University of Molise. In the respondents' opinions, the course mostly facilitated mostly the development of methodological skills to implement CLIL. The teachers also recognised the need to change established habits which might be used in the L1 when teaching the same content in L2. They made a remarkable effort to shift from teacher-centred to learner-centred

methods as demonstrated by the variety of classroom activities and interaction models employed in their lessons. Moreover, as many interviewed teachers reported, despite the scarcity of time devoted to teaching practice and reflection in the formal context of the course, they managed to develop their CLIL teaching knowledge and skills *collaboratively* and to share ideas about what to teach and how to teach through CLIL. Their commitment to the success of their CLIL lessons generally meant that they spent more time on planning the structure of their lessons and they worked hard at creating resources and activities that would achieve effective learning outcomes and that would motivate and engage learners, as one of the teachers reported during an interview:

We spent hours and hours with the other teachers planning lessons, adapting materials, adjusting things. [...] It was difficult, but we all experienced a special feeling of collaboration and trust.

This sheds light on the significant advantages of cooperation among teachers of non-linguistic areas for mutual improvement and on the importance of promoting a more dynamic and creative relationship between peers in teacher training contexts. It was particularly visible during observations that teachers expressed spontaneous enthusiasm towards the CLIL method, although some of them showed signs of anxiety due to their lower language competence and/or perceived insufficiency of teaching practice. However, during the follow-up interviews, these teachers, who knew their linguistic skills were limited and/or CLIL teaching experience was scarce, confirmed that learning to adapt content and methods for CLIL classes, as well as to pay more attention to lesson planning, helped them to feel more confident. More generally, what is evident from the teachers' responses and attitudes during the classroom observations is that they became more aware of the primary importance of the methodological skills within the CLIL context. This seems to be in contrast with previous studies where concerns about the teacher's linguistic competence were highlighted as the most significant priority among teachers (see for instance, Vilkancienė and Rozgienė 2017; Barbero, Damascelli, Vittoz 2015; Ludbrook 2017). The resulting scenario underlines an important aspect of CLIL teacher training in Molise and elsewhere: although the improvement of non-linguistic area teachers' language proficiency should be documented to better trace a profile of the current situation regarding language mastery, it may be tentatively assumed that CLIL linguistic courses seem to be exerting positive effects on teachers' language level and confidence. For this reason, it is of great importance to obtain adequate support from the training agencies and authorities which favour the provision of ongoing methodological development. The obtained results are a clear indi-

cation that the attendance at the course inspired teachers to develop their methodological competence and embrace innovative conceptions of teaching as well as the will to adapt the CLIL approach in their different teaching areas. As concerns the “rediscovery” of unused teaching methods, the most mentioned didactic strategies that emerged from the data analysis included cooperative learning and scaffolding activities to facilitate collaboration among learners and support reflection and task completion.

Although the majority of participants were positive in their evaluations of the course and their own learning outcomes, a series of deficiencies were found. One of the main needs identified by trainees was the possibility of doing more teaching practice to translate the theoretical and methodological education into hands-on experience. This is in line with the teachers' insistence on the necessity of finding a balance between theory and practice in the modules. As the responses to the survey items about the “Self-assessment of acquired CLIL competences” indicate, teachers' estimation of their knowledge, language and pedagogic skills were rated as being “satisfactory”, calling for extensive counseling work and constructive feedback to facilitate professional growth and development. The training aimed to give the teachers a taster of the methods and materials rather than an exhaustive coverage of the CLIL approach and its theoretical underpinnings. However, the results point to the need to devote a larger amount of time to micro-teaching, teaching practice, and classroom observation of more experienced teachers to allow trainees to build their confidence as CLIL teachers. In this respect, it is also important to consider a more extensive usage of on-line teaching environments where additional support from CLIL experts and resources are available to trainees throughout the course.

6 Conclusion

In this small-scale research in Molise, trainees' attitudes towards CLIL training have been rather positive. The study gives evidence that the CLIL methodological course offered by the Language Centre of the University of Molise in the year 2017-2018 proved to be highly motivational and allowed teachers to achieve satisfactory training. However, more teaching practice and an explicit and personalised feedback would consolidate teachers' expertise and may help to boost their confidence. The research tools used to gather data provided the flexibility needed to come to insightful conclusions and practical recommendations. Despite these encouraging results, further research on a much larger scale will be required to measure more closely secondary teachers' learning expectations, needs and out-

comes in the Molise region and elsewhere. More importantly, future pedagogical initiatives should be guided by empirical evidence such as that stemming from this study and possible replications of it. In other words, these findings should be taken into account to design and set up specific methodological CLIL courses. It is only by placing research at the service of pedagogy through “evidence-based practice” (Coyle 2011) that we will guarantee that teachers can confidently implement CLIL teaching and promote the advantages CLIL entails for both foreign language learning and subject knowledge. To reach these aims, it is also important to stress the need for more cooperation and dialogue among training institutions in Italy about, for instance, the appropriate amount of course credit to be assigned to teaching practice and the availability of financial resources to be invested in blended teaching instruments.

Acknowledgements

There are many people who helped me and supported my work and whom I would like to thank. First of all, I am grateful to the trainees for their professional competence, critical thinking and emotional energies. Secondly, I need to mention Cecilia Ricci, former Director of the Language Centre of the University of Molise, and the colleagues involved in the training programme Giuliana Fiorentino, Barbara Quaranta, Daniela Fabrizi as well as Angela Di Nocera from the administrative office, for what has become a valuable professional and personal encounter. Thirdly, I wish to thank the *Ufficio Scolastico Regionale per il Molise* for their support to the project.

References

- Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2017). "Preparing teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69-83. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1041873>.
- Alonso, E.; Grisalena, J.; Campo, A. (2008). "Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results". *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36-49.
- Banegas, D.L. (2012). "CLIL Teacher Development: Challenges and Experiences". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>.
- Barbero, T.F.; Damascelli, A.T.; Vittoz, M.B. (2015). "Insegnare secondo la metodologia CLIL: l'esperienza del "corso di perfezionamento" (20 cfu)". Williams, C. (ed.), *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 250-68.
- Butler, Y.G. (2005). "Content-based Instruction in EFL Contexts: Considerations for Effective Implementation". *JALT Journal*, 27(2), 227-45.
- Cammarata, L. (2009). "Negotiating Curricular Transitions: Foreign Language Teachers' Learning Experience with Content-Based Instruction". *The Canadian Modern Language Review*, 65(4), 559-85. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.4.559>.
- Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. (2009). "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". *Applied Linguistics*, 31(3), 418-42. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp041>.
- Cherubini, N. (2017). "Content and Language Integrated Learning: State of the Art and Insights into Future Global Scenarios. An Interview with David Marsh". *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 1-12.
- Cinganotto, L. (2016). "CLIL in Italy. A General Overview". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.6>.
- Costa, F. (2017). "Content Teachers' Written Comments on Their Life-long English Language Profiles". *Issues and Ideas in Education*, 5(2), 143-54. <https://doi.org/10.15415/iiie.2017.52009>.
- Coonan, C.M. (2007). "Insider Views of the CLIL Class Through Teacher-Self-Observation-Introspection". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-46. <https://doi.org/10.2167/beb463.0>.
- Coonan, C.M. (2012). "CLIL in (Language) Teacher Training". *Studi di glottodattica*, 5(2), 1-14.
- Coyle, D. (2011). *Teacher Education and CLIL Methods and Tools*. Unpublished seminar presented in Milan, Italy. Retrieved from <http://www.cremi.it/public/documenti/seminar.pdf>.
- Dalton-Puffer, C. (2008). "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated (CLIL) Learning: Current Research in Europe". Delaney, W.; Volkman, L. (eds), *Future Perspectives in English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 7-23.

- De Graaff, R.; Koopman, G.J.; Westhoff, G. (2007). "Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". *Vienna English Working Papers*, 16(3), 12-19.
- DeMunck, V.C.; Sobo, E.J. (eds) (1998). *Using Methods in the Field: A Practical Introduction and Casebook*. Walnut Creek [CA]: AltaMira Press.
- D'Angelo, L. (2013). "The Construction of the CLIL Subject Teacher Identity". Breidbach, S.; Viebrock, B. (eds), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice*. Frankfurt: Peter Lang, 105-16.
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). "CLIL Implementation in Italian Schools: Can long-serving Teachers Be Retrained Effectively? The Italian Protagonists' Voice". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 73-105. <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.2.9>.
- Favilli, F.; Maffei, L.; Peroni, R. (2013). "Teaching and Learning Mathematics in a Non-Native Language: Introduction of the CLIL Methodology in Italy". *Online Submission*, 3(6), 374-80.
- Hillyard, S. (2011). "First steps in CLIL: Training the Teachers". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 4(2), 1-12. <https://doi.org/10.5294/lacil.2011.4.2.1>.
- Hunt, M. (2011). "UK Teachers' and Learners' Experiences with CLIL Resulting in from the EU Funded Project ECLILT". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(1), 27-39. <https://doi.org/10.5294/lacil.2011.4.1.3>.
- Hunt, M.; Neofitou, A.; Redford, J. (2009). "Developing CLIL Training for Modern Language Teacher Trainees". Marsh, D.; Mehisto, P.; Aliaga, R.; Asikainen, T.; Frigols, M.; Hughes, S.; Langé, G. (eds), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 110-16.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2009). "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes". *International Journal of CLIL Research*, 1, 4-7.
- Lopriore, L. (2018). "Reframing Teaching Knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Perspective". *Language Teaching Research*, 24(1), 94-104. <https://doi.org/10.1177/1362168818777518>.
- Lucietto, S. (2008). "Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole". Lucietto, S. (a cura di), ... e allora... *CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. Trento: IPRASE, 104-9.
- Lucietto, S.; Rasom, O. (2011). "Consultancy Work in an Innovative Plurilingual CLIL Programme. Context, Relationships and Evaluation". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1438-46. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.279>.
- Ludbrook, G. (2017). "Adapting the CEFR to Italian CLIL Teacher Language". Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds), *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape: Problems and Prospects*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 162-74.
- Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Frigols Martin, M.J. (2010). *Framework for CLIL Teacher Education. A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Mehisto, P.; Asser, H. (2007). "Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia". *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701. <https://doi.org/10.2167/beb466.0>.

- Pavón Vázquez, V.; Rubio Alcalá, F.D. (2010). "Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes". *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). "CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-41. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>.
- Perniola, O.; Serragiotto, G. (a cura di) (2014). *Esperienze CLIL Molise. Uso veicolare della lingua straniera*. Termoli: B&C Advertising Edizioni.
- Pena Díaz, C.; Porto Requejo, M.D. (2008). "Teacher Beliefs in a CLIL Education Project". *Porta Linguarum*, 10, 151-61.
- Pistorio, M.I. (2009). "Teacher Training and Competences for Effective CLIL Teaching in Argentina". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(2), 37-43. <https://doi.org/10.5294/laclil.2009.2.2.14>.
- Ruiz-Garrido, M.; Fortanet Gómez, I. (2009). "Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP". Marsh, D.; Mehisto, P.; Aliaga, R.; Asikainen, T.; Frigols, M.; Hughes, S.; Langé, G. (eds), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 179-88.
- Serragiotto, G. (2009). "La Certificazione Metodologica dell'Insegnante CLIL". *Studi di glottodidattica*, 2(4), 183-97.
- Van de Craen, P. et al. (2007). "Why and how CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory". *Views*, 16(3), 70-8.
- Vázquez, G. (2007). "Models of CLIL: An Evaluation of its Status Drawing on the German Experience. A Critical Report on the Limits of Reality and Perspectives". *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 95-112.
- Vilkancienė, L.; Rozgienė, I. (2017). "CLIL Teacher Competences and Attitudes". *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 196-218.

Appendix

CLIL Methodology Teacher Training Course – Evaluation Survey

1) Preliminary information

Certified English language level: B2 - C1

2) Usefulness

Unsatisfactory – Not totally satisfactory – Satisfactory – Very satisfactory

- Consistency of the course contents with the prefixed aims
- Compliance of the training with the initial expectations
- Applicability at school of the topics covered during the course

3) Teaching

Unsatisfactory – Not totally satisfactory – Satisfactory – Very satisfactory

- Knowledge of the contents
- Clarity when speaking
- Classroom management: organisational and relational skills
- Organicity and sequentiality during topic presentation

4) Teaching material

Unsatisfactory – Not totally satisfactory – Satisfactory – Very satisfactory

- Quantity of the teaching material
- Quality of the teaching material

5) Hosting premises and services

Unsatisfactory – Not totally satisfactory – Satisfactory – Very satisfactory

- Functionality and comfort of the premises
- Adequacy of the available equipment (projector, interactive white-board, etc.)
- Assistance from non-teaching staff

6) Self-assessment of acquired CLIL competences

Unsatisfactory – Not totally satisfactory – Satisfactory – Very satisfactory

- Have you learnt the main methodological notions of CLIL?
- Did the theoretical lessons allow you to understand the 4C approach (content, cognition, communication and culture)?
- Were the teaching simulations useful to understand how CLIL works practically?
- Have you been able to improve and practice your communication skills in English?

7) Which aspects of this course have been the most useful or valuable to you? (Please give a detailed answer)

- 8) Indicate any difficulties encountered during the course and how to overcome them. (Please give a detailed answer)
- 9) How would you improve this course in relation to your unsatisfied expectations, your negative evaluations, and do you have any proposals for improvement? (Please give a detailed answer)
- 10) Are you interested in a short course or seminar on CLIL?
YES/NO and in which area/on which topic? (Please give a detailed answer)
- 11) Give an overall evaluation of the course.
Unsatisfactory – Satisfactory – Good – Excellent.

What Process-Oriented TS Have to Say to FL Teaching The Role of TAPs

Silvia Gasparini

Università degli Studi di Trieste, Italia

Abstract Research on translation processes using think-aloud protocols (TAPs) as the research design has recently received increasing attention in Translation Studies (TS). Such bulk of literature has produced many interesting findings about mental activities during the process of translation. In particular, it has helped uncover lexical search processes thanks to strategy identification through behavioral index-reading. The present paper surveys these studies with a particular eye on their potential use in the foreign language (FL) curriculum. Building on this analysis, an observational study is conducted which attempts to address how lexical failures in translation can be detected and re-directed in the ongoing translation process. The experience is to be considered a preliminary step for a systematic approach to the construction of experimental models in the field of process-oriented translation and reading-comprehension teaching.

Keywords Process-oriented translation. Think-aloud protocols (TAPs). Index-reading. Lexical search strategies. Reading and translation skills.

Summary 1 TAPs in Translation Studies: ‘Process’ vs. ‘Product’. – 2 Process Indexes and Lexical Strategies Identification in TAPs. – 2.1 Behavioral Indexes in TAPs Research. – 2.2 Lexical Strategies or Micro-Strategies in TAPs Studies. – 3 Translation Processes: A Protocol Analysis. – 4 Discussion / Conclusion.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-06-10 |
| Accepted | 2019-09-28 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Gasparini, Silvia (2019). "What Process-Oriented TS have to Say to FL Teaching: The Role of TAPs". *EL.LE*, 8(3), 675-704.

1 TAPs in Translation Studies: ‘Process’ vs. ‘Product’

Since the mid 1980s, after being almost exclusively based on translation as an end product, traductology has devoted a growing attention to translation performance in order to reconstruct translation strategies which operate within the translation process. Therefore, while product-based approaches focus largely on description and comparison of linguistic and/or cultural structures in the source vs. target text, the newly established field of translation process analysis is primarily concerned with the means by which the product is achieved (Gerloff 1987; Krings 1987; Lörscher 1991, 1992).

Since translation strategies are not open to direct inspection, however, the introspective procedure of thinking aloud has been viewed as “the most direct means of access to the translation process” (Krings 1986, 265). In think-aloud protocols (TAPs) translators are asked to verbalise their mental processes while carrying out a translation task (*concurrent verbalisation*, cf. Krings 1986) or immediately after completion of a chunk of the translation task (*immediate retrospection*, cf. Mann 1982). Theoretical justifications for TAP experiments have been imported from psychology, namely from the work of Ericsson and Simon (1984). According to these scholars, who work with a model of human cognition as information processing, concurrent verbalisation of thoughts can be claimed to exhaustively reflect the mental states of a subject carrying out a relatively long task. When applied to translation, this method of data collection has immediately seemed to be very promising although insofar as its use has only recently begun its specific implications are still relatively understudied. As Lörscher (1991) notes, thinking-aloud is a useful tool for collecting data about translation processes, provided that we take into account the conditions under which the data are externalised and their inherent limitations primarily due to the fragmentary nature of verbalisation and to distortions occurring between the mental process and its verbalisation.

Following the cognitive view, translation is mainly thought of as a problem-solving process. When observed through TAPs, the three steps of the translation: the reading and comprehending of the source text segment as a whole, without decomposing it, the translation of it as a whole, and its final being written down as a whole, follow each other immediately with an almost complete lack of concurrent verbalization. When a translation problem is encountered however, this smooth linear sequence of events is broken: pauses in the reading, repetitions, and/or introspective comments and metaprocedural statements all indicate that a decomposition process was necessary and a reconstructive search for meaning has been subsequently initiated (Færch, Kasper 1987; Lörscher 1991). These indicators represent the basis for the formation of hypotheses on the mental trans-

lation process. The analysis and evaluation of TAPs is carried out by means of an interpretative approach and aims at the hypothetical reconstruction of mental operations involved in translation performance. As Lörcher argues, “analysts do not interpret certain signs to be indicators as a result of their knowledge of the respective entity or of the relationship between an indicator and a segment of reality, but rather on the basis of considerations of probability. They can be corroborated or turn out to be false in the course of accumulating further knowledge of the phenomena and of gathering more experience in interpretation” (Lörcher 1996, 27).

Specifically, the construction of models for the strategic analysis of the translation process has long been the major focus of investigations in TAPs research. Each model was developed on the basis of a corpus of translation TAPs. Mental operations involved in the process of translation were decomposed into minimal problem-solving steps which were then formalised to yield translation categories for models to be extended to any kind of TAP analysis thus allowing comparability of results (Dancette, Ménard 1996; Gerloff 1987; Krings 1986; Königs 1987; Lörcher 1991; Hölscher, Möhle 1987). Building on the attainments of analytical models, attention has also been paid to the study of single cognitive aspects of the process, from attention units (Jääskeläinen 1993), to thematic (Dancette 1994) and grammatical knowledge related to translation (Mondahl, Jensen 1992). Besides, the emotional aspects involved in the process have started to be investigated, from the psychological conditions of creativity and success in translation (Kußmaul 1995), to decision-making (Tirkkonen-Condit 1990), and emotional engagement in translation (Tirkkonen-Condit, Laukkanen 1996).

TAPs studies are very different also from a methodological perspective. Research designs have considerably varied, attention been given to whether monologues (one-student work) or dialogues (pair or group-work) should be elicited (Séguinot 1996; Kußmaul 1995); whether translations should be paper-and-pencil or computer-assisted (Koby 2000); with or without a dictionary; written-to-written, or written-to-oral (Lörcher 1991); a one-phase process or two or more; with the experimenter present or not, helping through a dialogue (e.g. brainstorming; dialogue) or not (observing role) (Jääskeläinen 2000; Séguinot 1996). Besides, verbal reports have been collected from different categories of subjects, including foreign language learners (e.g. Königs, Kaufmann 1996; Krings 1986; Lörcher 1987; Mizón, Diéguez 1996; Riedemann Hall 1996; Séguinot 1991), translation trainees (Jääskeläinen 1993; Tirkkonen-Condit 1990), professional translators (Séguinot 1989) or a combination of student and professional translators (Königs 1987; Krings 1986), with the choice to use students sometimes due to the mere availability of these subjects and/or to the idea that the verbalisations produced by profes-

sionals would be less informative due to their more “automatised” processing style rather than reflecting an interest in finding out aspects of the beginnings of translation competence. TAPs studies also differ in relation to the language pairs selected. They include German and French (Krings 1986), English and French (Gerloff 1986; Séguinot 1989), German and English (Lörscher 1991), German and Spanish (Königs 1987), Finnish and English (Jääskeläinen 1993; Laukkanen 1996; Tirkkonen-Condit 1990). Obviously, depending on the languages, each pair selected brings about different translation problems.

2 Process Indexes and Lexical Strategies Identification in TAPs

In addition to the general content and methodological aspects of TAPs research presented above, it is especially important in a pedagogical perspective to analyze how TAPs research protocols capture lexical processes during translation. The paragraph which follows (§ 2.1) is intended to give the reader a comprehensive view of the behavioral indexes commonly used in TAPs studies to identify lexical strategies which concern the rendering in Target Language (hereafter TL) of a given Source Language (hereafter SL) text item. Following that, a review of lexical strategies (also called *micro-strategies*) commonly identified through behavioral index analysis is presented (§ 2.2).

2.1 Behavioral Indexes in TAPs Research

Following Gerloff (1987) and Krings (1987) a preliminary distinction can be made between *verbal* indexes and *non-verbal* ones. Verbal indexes are associated to temporary/final solutions to translation problems, and include:

- a. reading / translating / repeating text portions;
- b. alternating back and forth from SL to TL text (hereafter, ST and TT) as well as in the same text;
- c. swinging between different choices, along with all kind of analysis, comparisons, reasoning and meta-linguistic comments on potentially any portion of the text which constitutes a problem.

While adopting linear behaviors of forward movement with few back-trackings and little editing has been correlated with subjects' experience in solving translation problems, all kind of uncertainty has been generally associated to translation inexperience. This distinction is not always clear, however. For example, resorting to repetitions as well as the frequency of skips forward and backward in

the text, may well give some indication of major incomprehension, but they may also signal indecision, monitoring or editing function, which are well compatible with experts' translation behavior (Dancette 1994). In other words, while affording us a view of which words elicit increases or changes in processing activity, further interpretation of any translation behaviors so far described should be carefully evaluated taking account of the context in which it occurs.

The language used in speaking aloud the portions of the text subjects are reading, repeating, analysing, or reproducing into the SL or TL is another widely used verbal index. Carrying out text portions in SL generally signals basic comprehension problems, as when the unit is completely unknown; by contrast, if the unit is processed in TL, this reflects the subjects' concern not with comprehending ST but with crafting the best possible rendition of it into TL, i.e. a "refining" problem, which most properly distinguishes final stages in the translation process and is typical of experienced translators. Other possible meanings for this index should however be carefully considered depending on context. Verbalising in SL vs. TL in fact may also indicate that the problem has already been overcome (especially if it is the subject's second or third time through the text), or that, for the moment, it has been neutralized (especially if the concurrent verbalisation is fast or unclear) (cf. Dancette 1994). In summary, it is the concomitant presence of different indexes which helps interpret verbal indexes correctly and any attempt to apply standardised predetermined meanings to observed verbal behaviors is bound to fail.

Interpretation of verbal indexes interacts with the correct decoding of non-verbal signals. Unfortunately, the low degree of protocol structuring makes it difficult for researchers to operate efficiently on non-verbal process-indicators so that the whole matter is controversial. TAPs notational systems often include large numbers of behaviors which are either not interpreted at all or which are interpreted in a theoretical void (Bernardini 2001). For example, some authors do note suprasegmental traits like broad intonation profiles (like rising for questions) and emphasis, as well as paralinguistic features (such as laughing, sighing, coughing and the like), unclear verbalisation, interruptions, slow/fast talking etc., but frequently they do not even try to interpret them. To avoid such a risk, in Krings (1987) non-verbal index contribution to the identification of lexical strategies is marginal if compared to subjects' overt verbalisations and translation results. Only the so-called "temporal variables", i.e. the length of unfilled pauses (longer than 2 secs), hesitations and false starts, are systematically indicated in the transcription system, because they are considered indicative of underlying mental processes, while phonetic and intonation patterns are not.

2.2 Lexical Strategies or Micro-Strategies in TAPs Studies

The interpretation of translation behaviors has brought about the isolation of a number of lexical strategies which will be shortly described here with a special eye on their impact on pedagogical intervention. According to Krings (1987), lexical strategies may be further subdivided into: (a) potential equivalent retrieval strategies (or search strategies); (b) evaluation and decision-making strategies; (c) reduction strategies. The first group include: rephrasing or reformulation; intra- and inter-linguistic analysis, intended as intra- and inter-language associations; dictionary search. Evaluation and decision-making strategies consist mainly in comparing competing potential equivalents found in the search process and choosing between two equivalent solutions. Finally, reduction strategies consist in avoidance and simplification (unmarking), e.g. of metaphorical text portions. A similar classification is adopted by Gerloff (1987), with the addition of a final strategy, namely monitoring translation through final re-reading and comparing of ST and TT units. Equally concerned with the control function, Mondhal and Jensen (1996) distinguish from the start between *production* and *evaluation* lexical strategies. Production strategies are further subdivided, on the basis of correct vs. incorrect results, into “achievement” strategies (which are characterised by an attempt to be as close as possible to the ST) and “reduction” strategies (which are characterised by their inherently remedial nature). Among achievement strategies are spontaneous associations and reformulation. Among remedial strategies are avoidance and unmarked rendering of marked items. Finally, evaluation strategies involve “reflecting on the adequacy of translation equivalents”. The complementary nature of the lexical strategies so far presented makes it possible to obtain a summary table by conflating the parameters mentioned in the three models presented above [tab. 1].

Table 1 Lexical strategies (LS) summary table (adapted from Gerloff 1987; Krings 1987; Mondhal, Jensen 1996)

| | | |
|-------------|------------------------|--|
| Production: | Achievement: | Intra- and inter-language associations Reformulation Dictionary search |
| | Reduction: | Avoidance Simplification |
| Evaluation: | Comparing and choosing | |

Although the lexical categories reported in table 1 have been developed step-by-step over the course of experiments rather than established in advance, and refined gradually by searching for such struc-

tures as are inherent in the observed data, they are still too global to allow a detailed description of translation behaviors. As for dictionary consultancy, for example, Krings (1987) notes that dictionary search is not a relevant strategy *per se* but inasmuch it subsumes a number of other more specific lexical strategies which are implemented during the search, last but not least fitting equivalents into the sentence context, which represents the main difficulty students have with dictionary consultation.

Indeed, only micro-strategies which shed light on *how* a word is actually recovered and fitted into the translated text, are really useful. For example, the classification proposed by Haastrup (1987), constructed on Carton's cue types (Carton 1971), is articulated into three fully lexical search levels, namely, *intra-* and *inter-lingual* strategies and *contextual* strategies [tab. 2]. Intralingual strategies are not just spontaneous lexical associations, but involve analysis of the phonology and orthography of the word, its morphology (prefix; suffix; stem), syntax (word class, collocation) and semantics as well as the syntax of the sentence. The same analytical processes apply when interlingual strategies (both L1 and Ln like Latin, German, French, etc.) are chosen. In the latter case general metalinguistic reflections about the origin of the word, its pronunciation, etc. often apply too. Finally, contextual strategies refer either to knowledge of the world or to the word context. While the former aim at contextualising the ST mainly through inferencing based on world knowledge, with the lexicon having a boot-strapping function and the bulk of processing based on underlying cognitive schemas, the latter are fully lexical in that they refer to groupings of words at different levels which affect the meaning of the searched item. Precisely a distinction is made between: a) a single word from the immediate context; b) the immediate context; c) a specific part of the context beyond the sentence of the word; d) global use of the text.

Table 2 Taxonomy of LS (adapted from Haastrup 1987)

| | |
|------------------------------------|---|
| Intra-lingual (L2): | Analysis of the word phonology/orthography; morphology (prefix, suffix, stem); syntax (word class, collocation); lexis; semantics; the syntax of the sentence |
| Inter-lingual ((L1 (or Ln)) → L2): | See intra-lingual categories above and apply to ((L1 or Ln (Latin, German, French, etc.)) → L2; world knowledge |
| Contextual: | Word context (one or more words from the immediate context or beyond the sentence; the whole text) |

The importance of assessing the nature of the linguistic context goes along with the need to examine the size of the linguistic units which people work with when they translate. For example, the Unit of Analysis coding developed by Gerloff (1987) identifies seven levels of syntactic analysis, going from morpheme or syllabic units (which pertain to the word) to discourse [tab. 3].

Table 3 Unit of analysis coding (adapted from Gerloff 1987)

| |
|--|
| Level 1 – morphemic or syllabic analysis (M) |
| Level 2 – word unit analysis (W) |
| Level 3 – phrase unit analysis (P) |
| Level 4 – clause unit analysis (C) |
| Level 5 – sentence unit analysis (S) |
| Level 6 – discourse level analysis (D) |
| Level 7 – group level analysis (G) |

The units are to be interpreted not only as a quantitative measure of the capacity of subjects' attentional buffer, but also as a qualitative indication of how participants manage syntactic information to interpret unknown words. For example, working at *group* level means no syntactic information is actually processed (although, depending on context, a very fast reading could signal syntactic information is no more necessary for processing at hand). The length of translation units is generally considered as a direct indication of proficiency, with professional translators as well as more competent speakers and learners working with larger units and moving more comfortably between different unit levels.

3 Translation Processes: A Protocol Analysis

Building on the results of the experiments on translation mental processes, it is possible to envisage new forms of pedagogical intervention which are not centred on the finished product, the translated text, but which are aimed at redirecting autonomous lexical search undertaken by learners in the translation process. In particular, the identification of lexical processes through specific and reliable indexes makes it possible to give the students linguistic tips which, while taking count of the results obtained so far in translating a text, focus their attention to context portions which were discarded at first but which are essential to recover unknown lexical equivalents. In this sense, pedagogical action may be directed to boost a larger and clearer sense of context in learners through which the linguistic resources in each of the languages involved are expanded and consciously correlated in terms of more and more appropriate semantic and pragmatic equivalences.

In the present section, in order to preliminarily evaluate the hypothesis, I will concentrate on the problems encountered by a student engaged in the translation of a short passage from English into Italian (her mother tongue) and on the possible advantages in giving her targeted context-focused help. The corresponding thinking-aloud protocol produced by the student will be examined in order: (a) to infer translational strategies from a number of selected behaviors; (b) to shape possible forms of pedagogical intervention which take count of the student's translation steps in solving problems, and (c) to evaluate their effect.

The text to be translated is a short excerpt taken from the novel *Hornet Flight* by Ken Follett (2002) (see Appendix A). The text is quite brief (slightly longer than 110 words), unabridged, and deals with an autobiographical episode told in 1st person by Bart, an American commander, whose plane was shot down by German aviation during World War II. In a number of literary texts there is a wide semantic gap between literal and pragmatic meanings. In such cases, the variability of interpretations is generally very strong. The present text was chosen because, although being a literary text, and as such "semantically rich", it does not leave much room for deviant interpretations. Besides, it builds a definite context which does not require external contextualisation. The vocabulary is of average difficulty for adult native readers but requires a good level of proficiency of L2 speakers.

The subject is a 24-year-old female mother tongue Italian speaker, doctoral student in Psychology. She is a competent English speaker and uses English professionally, even if she is not acquainted with reading literary works. For these reasons she is expected to encounter difficulties on single items rather than on larger units. The observational session took place in a quiet room. Because of the requirement to verbalise, which is likely to variably affect the performance,

no time limit was set for the task. The use of dictionaries and/or reference books was not allowed in order to boost autonomous lexical search strategies. At the beginning, the student was given an oral explanation of the aim of the study and was asked to translate the text orally and to verbalise everything that went through her mind: reflections, hypotheses, questions. The request for a written translation was not considered crucial for the kind of analysis envisaged. The study focus in fact was on mechanisms of lexical comprehension in SL and search for equivalents in TL, not on subsequent TL editing up to a final and definite version. The observer never left the room during the session. However, interventions were limited to giving reminders to verbalise if the subject stopped talking for longer than one minute and answering general questions (both events did not actually happen).

The recording was transcribed verbatim (see Appendix C), with suprasegmental coding reduced to a minimum (see Appendix B). At this stage of the study, pauses longer than 4 seconds, which unequivocally signal silent processing or “thinking”, were the only suprasegmental trait coded. This choice was made in order to avoid having too many suprasegmental indexes which are difficult both to identify and to interpret. Besides, this choice seemed the most appropriate given the prospective need to use easy-to-manage tools for pedagogical assessment and intervention.

The problems encountered by the subject were detected on the basis of the verbal protocol. For each identified problem, the translation was valued as: acceptable; partially acceptable (when the word “core” meaning was comprehended but not adapted to the context at hand); unacceptable/missing. The corresponding verbal protocol was classified according to the non-verbal index indicated above and to the following four verbal indexes: (a) locus-focus of attention (the units considered are: word; phrase; clause; sentence; group; with “word” category further identified on syntactic grounds as: Adj.; N; Pro-N; NP; V; VP; Conj.); (b) language used in verbalising (English: Primary elaboration; Italian: Secondary elaboration, with exceptions to be valued in context); (c) activity engaged (reading / translating / repeating (only if occurring in one verbal occurrence, otherwise the behavior is classified as “reading”) / thinking / thinking aloud; etc.); (d) backtracking origin of present verbalisation (when the problematic text portion was again in the subject’s attentional focus after being neutralised for a while); (e) meta/extra-linguistic comments (as back-up evidence). These indexes were chosen because they are highly indicative of comprehension processes involved (cf. §4). By contextually interpreting these behaviors, the mental path followed by the subject was reconstructed. Due to the low number of behaviors coded, no major difficulties or discrepancies in categorisation were encountered.

After the operations of data-coding and strategy identification were completed, specific linguistic tips were shaped on identified processes which had brought to unacceptable or missing results. The tips were transcribed on a piece of paper. The following day the subject was invited to take the text again. She was explained which lexical choices were unacceptable and invited to read the text again along with the pertinent tips. Like the first time, she was asked to verbalise everything that passed through her mind.

As expected, due to the translator's L2 competence, the problems identified in the protocol and unsatisfactorily solved ("unacceptable" or "missing" outputs) were limited in number, corresponding to the following lexical items: *cumbersome*; *peeled off*; *jettison*; *hatch* and *throttles*. For each of these items the subject activates a context-based linguistic strategy. In particular, the translator prefers to work at syntactic level (word; phrase; clause or sentence) rather than at group level (where no syntactic information is present) or discourse level (where linguistic information merges with non-linguistic representations). This choice demonstrates that she tries to use both the meaning and function of the words she knows to infer the meaning and function of the unknown words, with errors typically occurring when the unknown word is contextualised into a small portion of text, which gave useful hints as to where and how to intervene to enlarge the student's attention buffer and the interactions between words. Therefore, the tips aimed at re-directing the subject's attention to the portions of context which could be of help in the search for equivalents, but which had been under-exploited or not exploited at all to this end by the subject.

For each translation problem, a grid sums up behavioral indexes through the translation task. This notation form is built on Dan-cette (1994) and adapted here to take count of the parameters indicated above (language; locus-focus; activity; possible backtracking origin; extra-linguistic comments). The choice not to adopt the same analytical apparatus for the tip protocol (which sums up translation results after the translator has received her tips) was due to the assessment-only finality of the test, for which the plain transcription of the protocol allows the correct evaluation of the effect the tips had on translation.

Table 4 Translation steps for “cumbersome”

Cumbersome: Translation output: Missing

| | LANGUAGE | LOCUS-FOCUS | ACTIVITY | BACKTRACKING ORIGIN | EXTRA- LINGUISTIC COMMENTS |
|--|----------|----------------------|--------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| 1. was a cumbersome long-tailed bomber | English | VP | Reads | | |
| 2. era un bombardiere dalla lunga coda dalla lunga coda | Italian | VP | Translates + Repeats (Adj.) | | |
| 3. cumbersome cumbersome | English | Unknown Adj. | Reads + Repeats | VP (1) | |
| 4. ... | | | Thinks | | |
| 5. that flew in an odd nose-down attitude that flew in an odd nose-down attitude | English | Relative clause | Reads + Repeats | | |
| 6. che volava in una in un modo ehm in una attitudine in una modalità col naso all'ingiù in una modalità strana col naso rivolto all'ingiù | Italian | Relative clause | Translates | | |
| 7. cumbersome oh cumbersome cumbersome long-tailed bomber | English | Unknown Adj. + NP | Reads + Repeats | Relative clause (5) | |
| 8. ... | | | Thinks | | |
| 9. cumbersome long-tailed bomber | English | NP | Reads | NP (7) | |
| 10. ... | | | Thinks | | |
| 11. odd nose- down attitude | English | NP | Reads | NP (9) | |

| | LANGUAGE | LOCUS-FOCUS | ACTIVITY | BACKTRACKING ORIGIN | EXTRA-LINGUISTIC COMMENTS | |
|-----|--|-------------|--------------------------------------|--|---|-----------|
| 12. | quindi ehh questo bombardiere va be' aveva la coda lunga no aveva una lunga coda e il naso all'ingiu' ehm era strano | Italian | Both NPs referring to "bomber" | Attributes known adjectives in the two NPs to "bomber" | | |
| 13. | cumbersome | English | Adj. | Reads | Attribution of known adj.s to "bomber" (12) | |
| 14. | cumbersome non lo so eh | Italian | Adj. | Thinks aloud | | non lo so |

Careful examination of the protocol evidences that in occurrence 7 the subject reconsiders "cumbersome" for the first time after successfully translating the relative clause: "that flew in an odd nose-down attitude" (occurrences 5-6). The backtracking origin of this lexical search gives the impression that the translator is conscious that the adjectives "odd" and "nose-down" in the relative clause pertain to the aircraft just as the characteristics "cumbersome" and "long-tailed" described in the main clause. This impression is reinforced by the mental operations reported in occurrences 12-14. In 12 the subject seems to have extrapolated from both clauses the two qualities referring to the aircraft shape: "una lunga coda" (long-tailed) and "naso all'ingiu'" (nose-down, referring to the flying aircraft), keeping aside "strano" (odd), which is translated last, as if a possible correspondence between it and the unknown word "cumbersome" were perceived. "Cumbersome", in fact, is the word the translator immediately reconsiders after that (occurrences 13-14). Therefore, by taking account of the modalities of the subject's attempts to grasp the meaning of the unknown word "cumbersome", we tried to re-start the search by making explicit the parallel between the unknown word "cumbersome" and the adjective "odd", which the subject has partially grasped. Therefore, the tip reinforces the links between the two adjectives related to the aircraft shape and flight modality (respectively, "long-tailed" and "nose-down attitude") and the other two ("cumbersome" and "odd" which refer to its overall appearance). The tip was written in Italian with the only word-to-be-guessed in English followed by "cioè..." (that is...) as an encouragement to search for the unexpressed meaning. The tip sounds as follows:

“Il bombardiere aveva la coda lunga ed aveva il naso all’ingiù. Inoltre era strano ed era cumbersome, cioè...”

(The bomber had a long tail and a nose-down attitude. Besides it was odd and cumbersome, that is...)

The tip gave the following protocol:

| | |
|--------------------------|----------------|
| 1. Allora dunque | (so, then) |
| 2. era strano | (it was odd) |
| 3. ... | |
| 4. strano anche questo | (odd this too) |
| 5. particolare | (peculiar) |
| 6. dall’aspetto sinistro | (sinister) |

The protocol analysis reveals that the subject produced three equivalents for the unknown word “cumbersome”: “strano”; “particolare”; “dall’aspetto sinistro” (odd; peculiar; sinister), which all belong to the semantic field of “odd”. At this point, even if the exact equivalent is not guessed, a conceptual scaffolding (Adj.+negative) is ready for the exact equivalent to be given by the teacher and retained by the student.

Table 5 Translation steps for “he peeled off”

Peeled off: Translation output: Unacceptable: “ci ha passato raso” (it almost grazed us)

| | LANGUAGE | LOCUS-FOCUS | ACTIVITY | BACKTRACKING ORIGIN | EXTRA-LINGUISTIC COMMENTS |
|---|----------|-------------|----------------------|---------------------|---------------------------|
| 1. but he must have been running out of fuel because he peeled off without finishing us | English | Sentence | Reads | | |
| 2. ma egli ehm | Italian | Pro-N | Translates | | |
| 3. must have been running out | English | V | Reads | Sentence (1) | |
| 4. deve aver finito il carburante doveva aver finito il carburante | Italian | VP | Translates + Repeats | | |

| | LANGUAGE | LOCUS-FOCUS | ACTIVITY | BACKTRACKING ORIGIN | EXTRA-LINGUISTIC COMMENTS |
|---|----------|---------------------|--|---------------------|---------------------------|
| 5. because he peeled off without finishing us | English | Causal clause | Reads | Sentence (1) | |
| 6. perché ehm | Italian | Conj. | Translates | | |
| 7. peeled off he peeled off without finishing us | English | V + (VP+ImplicitVP) | Reads (V + VP) | Causal clause (5) | |
| 8. quindi | Italian | | Thinks | | Quindi |
| 9. without finishing us | English | Implicit VP | Reads | V (7) | |
| 10. senza finirci forse ci ha mancato di poco ehm ci ha | Italian | Implicit VP + VP | Translates + Infers the meaning of “peeled off” starting from “without finishing us” | | Forse |
| 11 peeled | English | V | Reads | V (7) | |
| 12. passati raso... ci ha passato raso no sì | Italian | VP | Translates + Repeats | | No sì |
| 13. peeled off without finishing us | English | VP | Reads | V (7) | |
| 14 ci ha passati di raso quindi non ci ha finiti ma quasi | Italian | VP + Implicit VP | Translates + Infers the meaning of “without finishing us” starting from “peeled off” | | quindi |

The critical step for the translation of “peeled off” is in occurrence 10. Here, after successfully translating the VP “without finishing us”, the subject produces the following reasoning: “without finishing us” → “he was about to finish us”, which in turn brings about the translation of “he peeled off” as “he grazed us” in occurrences 12-14. Thus, the translation of the unknown V “peeled off” has been obtained by establishing an erroneous causal link with the VP “without finishing us”. In particular, the adding of the pronoun “ci” (us) to the presumed meaning of the V “peeled off” is to interpret as a trace effect of the translation of the implicit VP. By contrast, the clause: “but he must have been

running out of fuel”, which too has been translated successfully (occurrence 4) and which actually represents the correct causal antecedent of the V “peel off”, has not been used to infer the meaning of the unknown verb, although the conceptual connection between the two clauses is explicitly marked by the causal link “because”. Therefore, it seemed advisable to shadow the erroneous link established between the word and the implicit VP “without finishing us” which follows, and reinforce the causal link between the effect (expressed by the unknown verb) and its cause, expressed by the clause: “but he must have been running out of fuel”. This operation should encourage the inferential reasoning: “he ran out of fuel so he must go away” needed to guess at least an approximate meaning of the word. It is clear that the word technical meaning “break away from the group” is almost impossible for the reader to grasp and should be given by the teacher once the adequate mental scaffolding has been built.

In order to emphasise a direct link between the two clauses, the tip eliminates the inferential form of the sentence which actually states that we *know* that there was a fuel shortage *because* the pilot peeled off. Therefore, the verb form “must” was suppressed and the information about the fuel shortage was given as a fact: “The plane was running out of fuel”, while the causal connective “because” was substituted by a second sentence introduced by “so”. The tip is written in Italian except for the word-to-be-guessed, which is requested by the closing implicit question: “Peeled off?”. The tip was the following:

“L’aereo stava finendo il carburante. Perciò it “peeled off” senza finirci. “Peeled off?””

(The plane was running out of fuel. Therefore it peeled off without finishing us. Peeled off?)

It produced the following protocol:

| | |
|---|--|
| 1. Allora l’aereo stava finendo il carburante perciò... | (So the plane was running out of fuel so...) |
| 2. se ne è andato... | (it went away...) |
| 3. sì se ne è andato prima di colpirci | (ya it went away before hitting us) |
| 4. non ha avuto il tempo di finirci | (it did not have the time to finish us) |

This time the subject translates the word “peeled off” correctly from the beginning (occurrence 2) and thinks about the clause “senza finirci” (“without finishing us”; occurrences 3-4) after translating “peeled off”. In contrast with the test result, the subject is trying to make sense of “senza finirci” (“without finishing us”) as a consequence of “peeled off”, not as its cause (occurrences 3-4). As expected, the technical meaning of the word was not recovered.

Table 6 Translation steps for “jettison” and “rear hatch”

Jettison; Rear hatch: Translation outputs: Unacceptable: respectively, “raggiungere” (reach); “apertura posteriore” (back opening)

| | LANGUAGE | LOCUS- FOCUS | ACTIVITY | BACKTRACKING ORIGIN | EXTRA- LINGUISTIC COMMENTS |
|---|----------|-----------------------------------|---|------------------------|----------------------------------|
| 1. I told the crew to jettison the rear hatch then get into ditching position (braced against the bulkhead) ¹ | English | Sentence | Reads | | |
| 2. allora dissi all'equipaggio | Italian | VP | Translates | | |
| 3. to jettison the rear hatch | English | 1 st Object- clause | Reads | | |
| 4. ... diii | Italian | | Thinks | | |
| 5. then get into ditching position | English | 2 nd Object- clause | Reads | | |
| 6. allora to jettison di di di raggiungere di andare sarà rapidamente | Italian | 1 st Object- clause | Infers “jettison” meaning | | |
| 7. the rear hatch | English | Object-NP | Reads | | |
| 8. quindi la parte posteriore | Italian | Object-NP | Infers “hatch” meaning | | |
| 9. then get into ditching | English | 2 nd Object- clause | Reads | | |
| 10. poi di mettersi in posizione di to ditch di scendere di di discesa di uscita quindi the rear hatch potrebbe anche essere la parte posteriore l'apertura posteriore ecco | Italian | 2 nd Object- clause | Translates + Infers “hatch” meaning starting from the presumptive “ditch” translation | | |

1 The protocol lines corresponding to “braced against the bulkhead” are not reported here as their exit is approximately correct.

The subject translates the V “jettison” as “raggiungere”, “andare rapidamente” (reach, go quickly) (occurrence 6) after briefly considering the 2nd object-clause “get into ditching position” (occurrence 5). The translation of the N “hatch” as “parte” (part) comes immediately after (occurrence 8) and is further refined in occurrence 10 as “apertura” (opening), after the subject has translated “ditching position” (occurrence 9). In this sense, both the V and the N meanings seem to be suggested by the V “ditch”, which the subject previously translated as “buttarsi”, “scendere”, and “andare giù” (go down) and which is here recovered as a modifier of “position”: “posizione di discesa, di uscita” (exit position).¹ This interpretation brings about the feeling that the Object-clause is to be interpreted as a condition to pursue that end. This feeling, however, is erroneously realised as the place to go to in order to be ready to ditch, due to the presence of the locative Adj. “rear”, phonologically resemblant to Italian “retro (N) → retrostante (Adj.)” (posterior), which the subject translates immediately. Therefore, it seemed advisable to shadow the influence of “rear” and reinforce the link between “ditch” and the unknown VP.

In particular, the tip contains a double purpose finality: “to exit the plane *and* to get into water” which makes clear what the crew is expected to do step-by-step, while not mentioning the Adj. “rear”. This should induce the subject to look for a possible meaning for the VP among the conditions necessary to get into water, leaving aside the generic movement to the aircraft tail. The tip sounds as follows:

“Per potere uscire dall’aereo e quindi per potersi buttare in acqua dissi all’equipaggio di “jettison” “the hatch”. Jettison? Hatch?”

(In order to get out of the plane and get into water I told the crew to jettison the rear hatch. Jettison? Hatch?)

The tip produced the following protocol:

| | |
|---|--|
| 1. Allora per uscire dall’aereo e potersi buttare in acqua dissi all’equipaggio di... | (So, to exit the plane and get into water I told the crew) |
| 2. jettison the hatch... | |
| 3. allora qualcosa per potere uscire | (so, something to get out) |
| 4. per raggiungere l’acqua | (to get into water) |
| 5. cosa si deve fare prima | (what one should do before) |
| 6. mettersi il salvagente, il corpetto | (to put on the life-belt, the life-jacket) |

¹ Although potentially ambiguous between the correct meaning “go down into the water *in* the plane” and the approximate one “go *down* into the water after leaving the plane”, the translation of the V “ditch” was considered acceptable and no further intervention was devised to ameliorate it. It is now clear from occurrence 10 that the subject has definitely chosen the latter interpretation for “ditch”.

As expected, the subject is actively searching for the VP meaning among the possible actions which precede ditching (occurrences 3-5). Because of the deletion of the familiar Adj. “rear”, the V meaning is not assimilated a movement verb and consequently the N is not a place to go to. Their meanings are recovered by relying on world-knowledge, which, unfortunately, is too large to permit the correct VP interpretation. After the completion of the tip protocol, the subject was told that the solution was incorrect and invited to reconsider what she had just said in occurrence 3 about the necessity of doing something in order to get out of the plane. The following observations were produced:

-
- | | |
|---|--|
| 1. Non so, potrebbe essere aprire la porta | (I don't know, maybe to open the door) |
| <hr/> | |
| 2. però aprire è open forse spalancare, aprire velocemente | (but “aprire” is open, perhaps open wide, open quickly) |
-

At this point the meaning of the N is approximately correct, while the meaning of the V is still incorrect although the sense of the overall action is correctly guessed. The solution given however, is not stable and will be soon forgotten, as we are going to see in Protocol 10.

Table 7 Translation steps for “throttles”

Throttles: Translation output: Unacceptable: “portelloni” (hatches)

| | LANGUAGE | LOCUS- FOCUS | ACTIVITY | BACKTRACKING ORIGIN | EXTRA- LINGUISTIC COMMENTS |
|--|----------|-----------------|---|------------------------|----------------------------------|
| 1. when we reached zero altitude I heaved back on the stick and opened the throttles but the aircraft refused to level out and we hit the water with a terrific smash and I was knocked out | English | Sentence | Reads | | |
| 2. quando raggiungemmo un’altitudine zero io mi appesi al al no bastone come si chiama alla leva del cambio alla leva... mi attaccai alla leva ed aprii i portelloni ed aprii i portelloni ma... l’aereo si rifiutò di livellarsi e andammo a colpire l’acqua con uno schianto tremendo fui sbalzato fuori knocked out | Italian | Sentence | Translates + Repeats (1 st NP and 2 nd NP) | | come si chiama |

In occurrence 2 the word “throttles” is immediately translated as “portelloni” (hatches) because the well-known verb “open” forcefully elicits this meaning for its NP in object-function. Moreover, this meaning is in line with the previously given interpretation of “hatch” as “rear opening” and the background scene of the crew ready to ditch into the North Sea (see Protocol 9). Evidently, the subject has forgotten that the meaning “hatch” had just been associated to the word “hatch” in Protocol 9, as this choice was made after long efforts and only with the help of the experimenter. As a consequence,

the present choice appears stable and is repeated again in the same verbal occurrence. No extra-linguistic comments accompanies the translation process. Besides, no backtrackings came from the clause which explains the consequence of the aviator's behavior: "but the aircraft refused to level out...", although it was translated successfully. If the subject had perceived the cause-effect link between the two clauses, she could have used the second clause as counter-evidence to her interpretation: What on earth does the action of opening the hatches have to do with the difficulty of the plane to level out? Therefore, in order to re-start the lexical search for "throttles", the crash scenario was presented before the description of what had been done to avoid it. In so doing, the translator's attention was expected to focus on the actions taken to prevent the crash, and, contingently, discard the translation "aprire i portelloni" as implausible. At this point, even if the exact meaning of the word is not guessed, the appropriate conceptual scaffolding exists for the teacher to give it. Therefore, the corresponding tip inverts the original order "attempts-to-avoid-the-disaster - disaster" and presents the two clauses as two separate sentences, the second emphatically introduced by "eppure" (yet). As usual, the tip is written in Italian:

"L'aereo si rifiutò di mettersi orizzontale ed andò a colpire l'acqua con un terribile schianto. Eppure io avevo tenuto le leve ed avevo "opened the throttles"..."

(The plane refused to level out and hit the water with a terrible smash. Yet, I had heaved on the stick and opened the throttles...)

The protocol was the following:

| | |
|---|--|
| 1. Allora l'aereo si rifiutò di mettersi orizzontale ed andò a colpire l'acqua con un terribile schianto eppure io avevo tirato la cloche ed avevo "opened the throttles" | (So the plane refused to level out and hit the water with a terrible smash yet I had heaved on the stick and "opened the throttles") |
| 2. tirato la cloche e | (heaved on the stick and) |
| 3. cosa si può fare | (what can you do) |
| 4. aprire | (open) |
| 5. per livellare l'aereo che non cada | (to level the plane so that it won't crash) |
| 6. deve essere qualcosa di tecnico della guida | (it must be something technical or relative to piloting) |
| 7. aprire i serbatoi forse così pesa meno e si livella | (open the fuel tanks perhaps it weights less and it can level out) |
| 8. boh | (boh) |

This time the subject definitely avoids the meaning “aprire i portelloni”. Moreover, her search appears more circumstantiated. The solution is not immediately given but long thought of (occurrences 2-7). In particular, it is looked for in the technical context of aircraft piloting (occurrences 2-6). This hypothesis is indirectly confirmed by the translation of “stick” with the presumed more technical French equivalent “cloche” (control stick) instead of “leva del cambio” (gear level) of the test protocol. When the meaning “aprire i serbatoi” is eventually chosen in occurrence 7, it is justified by recalling the finality of the actions previously taken: reduce the aircraft weight. The reasoning goes as follows: “if it weighs less → it can level out”. The given solution however, objectively mistaken, is not stable for the translator either (see the extra-linguistic comment “boh” in occurrence 8). It is evident that the intervention has been only partially successful. After the test, the subject was told her choice was incorrect and she was invited to pay attention to her words in occurrence 6: “it must be something pertinent to piloting”. The following reasoning was produced:

| | |
|---|--|
| 1. Non so... cosa si fa... si frena si accelera, si gira, si va su, giù | (I don't know... what one can do... to decelerate, accelerate, go round, go up, go down) |
| 2. forse se si corre di più meno cade | (perhaps the faster it flies the less likely it is to crash) |
| 3. se decelera cade | (if it goes slower it falls) |

This time, by trying to construct a contingent relation between “piloting” and “avoiding a crash”, the reader was able to think of the correct action to take, although the words which technically describe it remain unclear.

4 Discussion / Conclusion

Although the lexical problems encountered by the observed subject concern single items and are very limited in number, related TAP analyses have offered the opportunity to make clear how these forms of pedagogical intervention may be shaped, which take account of mental processes rather than process results alone. Since the strategy adopted by the subject to reconstruct the meanings of unknown words was context-based, for each identified failure the effort was to help the subject focus on contextual links which had not been exploited enough. Sometimes it was necessary to shadow those which were mistaken and suggest new ones which could help more. Therefore, in all cases the logic of intervention was to force the subject

to extensively make use of the linguistic context to reconstruct the meanings of unknown words. In so doing ready-to-apply solutions by fitting words into empty positions and/or by substituting inexact words were avoided. Rather, the very processes the student had autonomously followed were reinforced. Although only two out of five interventions can be considered fully successful, overall results seem encouraging. In particular, in all the interventions the wrong solution was not given again. In the two which produced the correct results, the lexical search was re-started on linguistic basis as expected. In the other three, however, the lexical search was unexpectedly re-initialised through the encyclopedia, which prevented to gain the correct solution. Only through further re-formulations the student's lexical search was successfully restarted although results were not satisfying yet. It is clear that the only aim of the present study has been to arouse sensibility about these problems. Experimentally testing the validity of this approach is postponed until more translation process observations are conducted which include: a) more text samples; b) more subjects; c) more rigorous observational grids capable of capturing the most ample spectre of translation / intervention behaviors. The new perspectives TAPs research opens to foreign language teaching, with a special reference to translation and lexical acquisition, are, however, appreciable right away.

Indeed, opinions about the role of translation in the foreign language curriculum have dramatically changed over the years. Traditionally, the low value attached to translation as a formative device was determined by the prevalence of situational and functional approaches to L2 teaching which considered the mother tongue to be an obstacle to L2 learning. Alternative views have now emerged which stress: a) the psychological role of L1 transfer; b) the relevance of form-meaning interplay in foreign language learning. Both these considerations constitute the conditions for translation to become an important element of the foreign language curriculum. Due to translation work, the students' linguistic resources in each of the languages involved are expanded often turning into effective L2 vocabulary learning. (Mizón, Diéguez 1996).

When translation skills become an object of the foreign language curriculum, the advantages TAPs research offers over other translation theories clearly emerge. Traditional translation theories almost exclusively deal with the linguistic features of the finished product. They do not describe nor explain the actual psychological process of translation but only what ideally the translation process should be (Königs, Kaufmann 1996). Therefore, pedagogical interventions based on traditional views on translation offer a number of recommendations/prescriptions as to how subjects should translate. This information is not easy to handle because it is perceived distant from the task at hand. Throughout the actual translation process students

are often left alone, sometimes with one or more dictionaries to consult. This operation, however, is not easy for students to apply either. For example, Krings (1987) argues that in search for equivalents students use a playing-it-safe strategy. They either avoid items suggested by the bilingual dictionary which they are unfamiliar with or choose the item with the greatest range of application. Königs and Kauffman (1996) too observed that students looking at bilingual dictionaries stop their search when they come through a word of which they knew the meaning in advance but which did not come to their mind before. By contrast, when the word is totally unknown, their choice falls on the first equivalent proposed by the dictionary because it is considered of a more general class or simply because it sounds good. Students' lack of monitoring when choosing an item from the dictionary is highlighted in Dancette (1994). Equivalents seem to be picked up at linguistic level, sometimes they are further elaborated at a notional level, but never checked to see if they fit into the context at hand. Eventually, at the end of the translation task, the evaluation process is mainly intended to substitute "wrong" results with "right" ones, without asking *why* choices were wrong, thus giving the student very low chances of learning from his mistakes (Lörscher 1992).

The modifications that process-oriented translation studies suggest are radical since they support new forms of pedagogical intervention centred on the learners' ongoing mental processes rather than on learning results. Thanks to the use of specific indexes to identify lexical processes, the trainees are given appropriate linguistic tips aimed at re-directing their attention to context portions which have been discarded but which are essential for the students to recover lexical equivalents they do not know by activating new lexical searches by themselves. The presence of the teacher in the pedagogical setting makes dictionary consultation more manageable, thus avoiding probably one of the most complex operations for a trainee to do especially when he is a novice and/or does not know the current topic. It is in fact the teacher who helps the student adapt the meaning of the potential equivalent to the context at hand after he has autonomously tried to guess it. Interventions at the task-stage make suggestions at the pre-task stage less important if not useless, thus limiting the danger of giving too much information which the student is not able to apply to the task at hand. Similarly, step-by-step process-oriented evaluation of the student's work makes final product-oriented evaluation less important especially at the initial stages.

Since the translation work makes it possible to discover the meaning of a number of new words, the repercussions of TAPs research are relevant for the specific problem of lexical acquisition too. In the arena of lexical processing, it is now acknowledged that the L2 learner can achieve rapid initial progress by transferring the L1 conceptual world *en masse* to L2. Positive transfer is later analysed in order

to achieve stable cognitive representations, while incorrect negative transfer is suppressed through conscious comparison between first language form-meaning associations and L2 ones (Ellis 2003; Skehan 1998). In this sense, initial parasitism of L2 on L1 conceptual and formal structure turns out to be an advantage and the cross-linguistic interplay between the two languages is considered an essential condition for learning to be successful (Kroll, Tokowicz 2005). In the pedagogical arena, these considerations about spontaneous lexical acquisition processes are particularly affected by the new research perspective. Building on the results of TAPs experiments, it is clear that in a pedagogical setting what really matters in order to guarantee the acquisition of new words is that students receive the right help while they work on spontaneous bottom-up lexical processes. After being exposed to repeated interventions at this processing level, the students become gradually able to recognise that they should proceed top-down as well, through anticipations as well as conscious revisions and re-elaborations of the initially assigned meanings in order to achieve a larger and clearer sense of word meanings and fix the new meanings and lexical frames. In this sense, the facilitation offered by having clear and reliable indicators such as those used in TAPs protocols to identify ongoing strategies and redirect autonomous bottom-up lexical search allows the teacher to set up targeted interventions whose possibilities of adaptation to the different school contexts must be further explored.

References

- Bernardini, S. (2001). "Think-Aloud Protocols in Translation Research". *Target*, 13(2), 241-63.
- Carton, A.S. (1971). "Inferencing: A Process in Using and Learning Language". Pimsleur, P.; Quinn, T. (eds), *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: CUP, 45-58.
- Dancette, J. (1994). "Comprehension in the Translation Process: An Analysis of Think-Aloud Protocols". Dollerup, C.; Lindegaard, A. (eds), *Teaching Translation and Interpreting*, vol. 2. Amsterdam: Benjamins, 113-20.
- Dancette, J.; Ménard, N. (1996). "Modèles empiriques et expérimentaux en traductologie: questions d'épistémologie". *Meta*, 41(1), 139-56.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Ericsson, K.A.; Simon, H.A. (1984). *Protocol Analysis*. Cambridge [MA]: MIT.
- Færch, C.; Kasper, G. (1987). "From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research". Færch, C.; Kasper, G. (eds), *Introspection in Second Language Research*. Cleveland: Multilingual Matters, 5-23.
- Fraser, J. (1996). "Mapping the Process of Translation". *Meta*, 41(1), 84-96.
- Gerloff, P. (1986). "Second-Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Talk-Aloud Protocols of Translation". House, J.; Blum-Kulka, S. (eds), *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Narr, 243-62.

- Gerloff, P. (1987). "Identifying the Unit of Analysis in Translation: Some Uses of Think-Aloud Protocol Data". Færch, C.; Kasper, G. (eds), *Introspection in Second Language Research*. Cleveland: Multilingual Matters, 135-58.
- Haastrup, K. (1987). "Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learners' Lexical Inferencing Procedures". Færch, C.; Kasper, G. (eds), *Introspection in Second Language Research*. Cleveland: Multilingual Matters, 197-212.
- Hölscher, A.; Möhle, D. (1987). "Cognitive Plans in Translation". Færch, C.; Kasper, G. (eds), *Introspection in Second Language Research*. Cleveland: Multilingual Matters, 113-34.
- Jääskeläinen, R. (1993). "Investigating Translation Strategies". Tirkkonen-Condit, S.; Laffling, J. (eds), *Recent Trends in Empirical Translation Research*. Joensuu: University of Joensuu, 99-120.
- Jääskeläinen, R. (2000). "Focus on Methodology in Think-Aloud Studies on Translating". Tirkkonen-Condit, S.; Jääskeläinen, R. (eds), *Tapping and Mapping the Process of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam: Benjamins, 71-83.
- Koby, G.S. (2000). "Translation Research Using a Computer-Aided Think-Aloud Protocol: An Update". *ATA Chronicle*, 29(4), 21-7.
- Königs, F. (1987). "Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen". *Die Neuren Sprachen*, 86(2), 162-85.
- Königs, F.; Kaufmann, R. (1996). "Processus mentaux étudiés chez des sujets allemands apprenant le français lorsqu'ils sont en train de traduire". *Meta*, 41(1), 7-25.
- Krings, H.P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Narr.
- Krings, H.P. (1987). "The Use of Introspective Data in Translation". Færch, C.; Kasper, G. (eds), *Introspection in Second Language Research*. Cleveland: Multilingual Matters, 159-76.
- Kroll, J.F.; Tokowicz, N. (2005). "Models of Bilingual Representation and Processing". Kroll, J.F.; De Groot, A.M.B. *Handbook of Bilingualism*, 531-53. Oxford: OUP.
- Kußmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: Benjamins.
- Lääkkanen, J. (1996). "Affective and Attitudinal Factors in Translation Processes". *Target*, 8(2), 257-74.
- Lörscher, W. (1987). "On Analyzing Translation Performance". Lörscher, W.; Schulze, R. (eds), *Perspectives on Language in Oerformance*. Tübingen: Narr, 424-40.
- Lörscher, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- Lörscher, W. (1992). "Investigating the Translation Process". *Meta*, 37(3), 145-61.
- Lörscher, W. (1996). "A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes". *Meta*, 41(1), 26-32.
- Mann, S.J. (1982). "Verbal Reports as Data: A Focus on Retrospection". Dingwall, S.; Mann, S.J. (eds), *Methods and Problems in Doing Applied Linguistic Research*. Lancaster: University of Lancaster.
- Mizón, M.I.; Diéguez, M.I. (1996). "Self Correction in Translation Courses: A Methodological Tool". *Meta*, 41(1), 75-83.
- Mondahl, M.; Jensen, K.A. (1992). "Information Processing in a Translation Task". *Multilingua*, 11(2), 195-215.

- Mondhal, M.; Jensen, K.A. (1996). "Lexical Search Strategies in Translation". *Meta*, 41(1), 97-113.
- Riedemann Hall, K. (1996). "Cognition and Translation Didactics". *Meta*, 41(1), 114-17.
- Séguinot, C. (1989). "The Translation Process: An Experimental Study". Séguinot, C. (ed.), *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications, 21-53.
- Séguinot, C. (1991). "A Study of Student Translation Strategies". Tirkkonen-Condit, S. (ed.), *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Narr, 79-88.
- Séguinot, C. (1996). "Some Thoughts about Think-Aloud Protocols". *Target*, 8(1), 75-95.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Tirkkonen-Condit, S. (1990). "Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study". Halliday, M.A.K.; Gibbons, J.; Nicholas, H. (eds), *Learning, Keeping and Using Language*. Amsterdam: Benjamins, 381-94.
- Tirkkonen-Condit, S. Laukkanen, J. (1996). "Evaluations – A Key Towards Understanding the Affective Dimension of Translational Decisions". *Meta*, 41(1), 45-59.

Appendix

A (Text)

“I was flying a Whitley”, Bart said. The Armstrong Whitworth Whitley was a cumbersome long-tailed bomber that flew in an odd nose-down attitude. In the spring of 1941, Bomber Command had a hundred of them, out of a total strength of about seven hundred aircraft. “A Messerschmitt fired on us and we took several hits”, Bart continued. “But he must have been running out of fuel, because he peeled off without finishing us. I thought it was my lucky day. Then we started to lose altitude. The Messerschmitt must have damaged both engines. We chucked out everything that wasn’t bolted down, to reduce our weight, but it was no good, and I realised we’d have to ditch in the North Sea”.

[...]

“I told the crew to jettison the rear hatch then get into ditching position, braced against the bulkhead. [...] When we reached zero altitude I heaved back on the stick and opened the throttles, but the aircraft refused to level out, and we hit the water with a terrific smash. I was knocked out”. (K. Follett, *Hornet Flight*, 2002, 4-5)

B (Transcription codes)

Reading (ST): <i> </i>
Fast reading (unclear): <read=secs>
Pause: <pause=value; secs=>
values: think
 think-type
Fast talking: <fast> </fast>
Paralinguistic features: <para=value> </para>
value:laugh
Intonation: <int=value></int>
value: rise (questions)
Unclear verbalisation: <unclear=secs>

C (Translation Verbal Protocol)

allora allora io stavo volando su un Whitley <i>Bartley said</i> the <read=7.20> <i>that flew in an odd nose-down attitude</i> ehm allora il Whitney <pause=think; 3.10> l’Armstrong Armstrong è un nome proprio l’Armstrong Whitley <pause=think-type; 3.10> <fast>quindi come l’aereo si chiamava Whitley</fast> allora quindi <fast>stavo

volando su un Whitley disse Bart il Whitley di Armstrong <i>was a cumbersome long-tailed bomber</i> era un bombardiere dalla lunga coda dalla lunga coda <i>cumbersome cumbersome</i> <pause=think; 4.30> <i>that flew in an odd nose-down attitude that flew in an odd nose-down attitude</i> <pause=think-type; 2.10> che volava in una in un modo ehm in una <para=laugh>attitudine</para> in una <int=rise>modalità</int> col naso all'ingiù in una modalità <int=rise>strana</int> col naso rivolto all'ingiù <pause=think; 3.20> <i>cumbersome oh cumbersome cumbersome long-tailed bomber</i> <pause=think; 7.10> <i>cumbersome long-tailed bomber</i> <pause=think; 4.10> <i>odd nose-down attitude</i> <pause=think; 3.10> quindi eh questo bombardiere va be' aveva la coda lunga no aveva una lunga coda e il naso all'ingiù ehm <unclear=2.10> era strano <int=rise>cumbersome</int> cumbersome <pause=think-type> non lo so eh <i>in the spring of 1941 Bomber Command had a hundred of them</i> <read=4.20> allora <i>in the spring of 1941</i> allora nella primavera del 1941 ehm il comando dei bombardieri aveva aveva un centinaio di essi ne aveva un centinaio su una forza totale di circa 700 aerei quindi ecco <unclear=2.10> <i>a Messerschmitt fired on us and</i> <read=3> <i>several hits</i> <read=2.30> <i>a Messerschmitt fired on us</i> allora a Messerschmitt Whitworth Whitley quindi sono diversi tipi di aerei no quindi un Messerschmitt un Messerschmitt <pause=think; 2.40> ehm ah quindi sì sì sì quindi Whitworth è un nome inglese Whitley Messerschmitt è un nome tedesco quindi eh va be' <i>a Messerschmitt fired on us and we took several hits</i> quindi un Messerschmitt che è un altro tipo di aereo ci sparò contro e prendemmo tanti tanti <pause=think-type; 2.10> colpi ehm ma <i>but he must have been running out of fuel because he peeled off without finishing us</i> ma egli ehm <i>must have been running out</i> deve aver finito il carburante doveva aver finito il carburante <i>because he peeled off without finishing us</i> perché ehm <i>peeled off he peeled off without finishing us</i> quindi <i>without finishing us</i> senza finirci forse ci ha mancato di poco ehm ci ha <i>peeled</i> passati raso <pause=think; 3.10> ci ha passato raso <int=rise>no</int> sì <i>peeled off without finishing us</i> ci ha passati di raso quindi non ci ha finiti ma quasi <i>I thought it was my lucky day</i> pensavo che fosse il mio giorno fortunato poi <read=3.40> poi cominciammo a perdere altitudine il ehh Messerschmitt <i>must have damaged both engines</i> deve aver danneggiato entrambe le ehm i motori <i>we chucked out everything that wasn't bolted down</i> noi eh allora <i>we chucked out everything that wasn't bolted down</i> <pause=think-type; 4.20> <i>to reduce our weight</i> <pause=think-type; 4.50> <i>but it was no good and I realized we'd have to ditch in the North Sea</i> <pause=think; 2.20> allora <i>we chucked out everything that wasn't bolted down to reduce our weight</i> allora per ridurre per ridurre il nostro peso

<i>we chucked out everything</i> noi ehm per ridurre buttammo via ogni cosa <i>that wasn't bolted down</i> che era quindi tutto quello che era possibile quindi quello che <i>chucked out everything that wasn't bolted down</i> che non era giù assicurato legato che non era fissato <i>but it was no good</i> ma non era abbastanza <i>and I realized</i> e mi accorsi che dovevamo <i>to ditch in the North Sea</i> quindi dovevamo scendere dovevamo buttarci ehmm adesso ehmm quindi non era sufficiente <i>to reduce our weight we chucked out everything but</i> ehmm buttarci ehmm scendere ehm andar giù nel Mare del Nord.

<i>I told the crew to jettison the rear hatch then get into ditching position braced against the bulkhead</i> allora dissi all'equipaggio <i>to jettison the rear hatch</i> <pause=think; 3.10> diii <i>then get into ditching position</i> allora to jettison di di di raggiungere di andare sarà rapidamente <i>the rear hatch</i> quindi la parte posteriore <i>then get into ditching</i> poi di mettersi in posizione di to ditch di scendere di di discesa di uscita <pause=think-type; 2.00> quindi the rear hatch potrebbe anche essere la parte posteriore l'apertura posteriore ecco <i>braced against the bulkhead</i> braced abbracciati contro quindi tenendo stretto tenendo stretto the bulkhead eh la testa boh non so di che cosa quindi aggrappandosi tenendosi a dei sostegni a delle maniglie qualcosa per non cadere giù ecco <i>when we reached zero altitude I heaved back on the stick and opened the throttles but the aircraft refused to level out and we hit the water with a terrific smash I was knocked out</i> quando raggiungemmo un'altitudine zero io mi appesi al al no bastone come si chiama alla leva al cambio alla leva <unclear=2.20> mi attaccai alla leva ed aprii i portelloni ed aprii i portelloni ma <pause=think-type; 2.30> l'aereo si rifiutò di livellarsi e andammo a colpire l'acqua con uno schianto tremendo fui sbalzato fuori knocked out.

Mediation and Task-Based Language Learning (TBLL) How Autonomous Learning Enhances Mediation Competencies

Gisela Mayr

Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract The present qualitative case study analyses the development of mediation strategies in English TBLL classes. Particular relevance is given to mediation strategies enhanced by cooperative learning and social interaction in the classroom: among these the ability to manage discourse, to work cooperatively and to help structure discourse and turn-taking in order to grant active participation of all members are highlighted. TBLL promotes autonomous learning and problem solving processes, as students interact and negotiate meanings as well as contents to complete tasks and produce an outcome. It is in this pedagogical context that mediation strategies are activated on different levels and support learners in the attempt to handle challenging linguistic and content-related situations. The study was carried out in a third class of a secondary school and 22 students between 15 and 16 years took part in the data collection. English TBLL modules were inserted in curricular English classes and audio- and video registrations were made during the lessons. A discourse analytical approach was applied for the analysis of the audio and video registration, in particular of the negotiating process, and semi-structured interviews were carried out with 5 students at the end of the project.

Keywords Task-based language learning. Mediation. Cooperative learning. Learner autonomy. Scaffolding.

Summary 1 Introduction: Mediation in the CEFR and CEFR/CV. – 2 TBLL and Mediation. – 3 The Research Design and Questions. – 3.1 Data Analysis: Mediation in English Negotiation Processes. – 3.2 The Use of Mediation to Facilitate Mutual Understanding. – 3.3 Mediation and Forms of Social Learning. – 4 Conclusions.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-06-10 |
| Accepted | 2019-09-28 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Mayr, Gisela (2019). "Mediation and Task-Based Language Learning (TBLL): How Autonomous Learning Enhances Mediation Competencies". *EL.LE*, 8(3), 705-722.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/010

705

1 Introduction: Mediation in the CEFR and CEFR/CV

Mediation was first introduced as a key factor in foreign language teaching and learning in the *Common European Framework for Language Learning and Teaching* (CEFR 2001, 14). This framework for language learning and teaching was an important step towards the unification of language assessment criteria at the European level. It moved away from the traditional four skills descriptions (speaking, writing, listening, and reading) and tried to comply with a more holistic understanding of language learning, which also encompassed pragmatic, social, and emotional aspects. Thus, slowly, and not without resistance, the simple skills description was substituted with new and more detailed descriptor scales with the aim of more accurately depicting the complex process of language acquisition and language learning. Mediation was introduced as a new aspect of the process and became part of the four language modes identified in the CEFR (2001, 14): reception, interaction, production, and mediation. All four aspects are subdivided into different sub-areas aimed at achieving an encompassing description of communicative competence (for the definition of communicative competence, see Habermas 1981; Piepho 1974; Hymes 1972). They are not to be considered as clearly distinct competence areas; to the contrary, all four are simultaneously present in communication, and their presence shows that language production is not solely aimed at conveying meaning; it is much more than this. It is a highly complex and sophisticated process in which different world views, attitudes, ideologies, and intentions meet and in which ideas and meaning may be created anew.

Significantly, according to the CEFR (2001, 14), the two key concepts that all language modes have in common are the co-construction of meaning and the interrelatedness between individual and social language learning. It is not surprising that the emphasis put on these two aspects implicitly attributes to mediation a key role in foreign language learning, as it is a necessary requirement for both. However, the CEFR does not acknowledge the idea of mediation to its full extent, nor does it formulate any specific descriptor scales for the competence area (2001, 33).

The concept of mediation is further developed later, in the *Common European Framework for Language Learning and Teaching. Companion Volume* (CEFR/CV 2018), where its understanding is no longer intended only as cross-linguistic mediation but also encompasses communication and learning, as well as social and cultural mediation. The CEFR/CV states for the first time that the importance of mediation in an increasingly plurilingual and culturally heterogeneous classroom cannot be underestimated, and its relevance is growing even more as new teaching approaches, such as the CLIL and the task approach, find their way into classroom practices. This is because it

is mainly in these learning settings that mediation becomes of central relevance due to the inherent necessity of the learners to satisfy their own and others' communicative needs. This way, the learners are enabled to acquire the necessary competences and strategies to master complex linguistic situations in the context of social, linguistic, and cultural diversification both inside and outside the classroom (CEFR/CV 2018, 115).

The CEFR/CV (2018, 104) distinguishes between two large areas of competence in mediation: "mediation activities" and "mediation strategies". The first area is subdivided into three sub-areas: "mediating texts", "mediating concepts", and "mediating communication". The second area, "mediation strategies", is subdivided into two sub-areas: "strategies to explain a new concept" and "strategies to simplify a text". The present research focuses on the development of mediation competences in the fields of "collaboration in group" and "leading a group", which belong to the competence area "mediation activity" and the sub-area "mediating concepts", as exemplified in the graphical figure below.

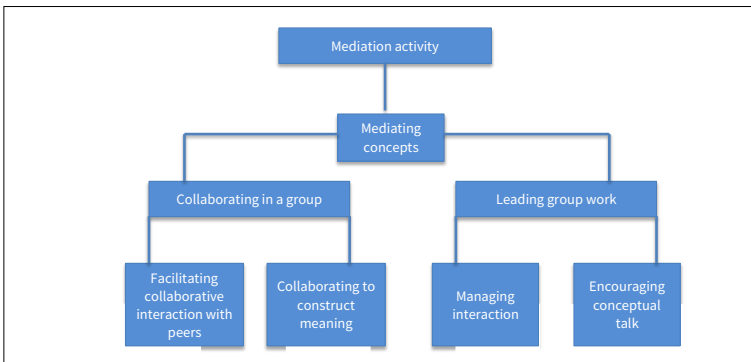


Figure 1 Adapted from *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*, p. 104, © Council of Europe

The scales "collaborating in a group" and "leading a group" are of great relevance to the educational and pedagogical domain, as they are fundamental to establishing and keeping positive collaborative interactions alive within the group. It has to be noted here that both aspects are not immanently relevant to the acquisition of new knowledge. Rather, they form an indispensable presupposition of it as a positive and cooperative atmosphere among peers and between teacher and students, thereby fostering and supporting the learning process as a whole. In particular, it is the aspect "facilitating collaborative interaction" with peers that has to be highlighted here and is of cen-

tral interest to the present research. In the CEFR/CV, “collaborative interaction” is defined as follows:

The user/learner contributes to successful collaboration in a group that he/she belongs to usually with a specific shared objective or communicative task in mind. He/she is concerned with making conscious interventions where appropriate to orient the discussion, balance contributions, and help to overcome communication difficulties within the group. He/she does not have a designed lead role in the group, and is not concerned with creating a lead role for himself/herself, being solely concerned with successful collaboration. (CEFR/CV 2018, 118)

The key concepts underlying the scales for “facilitating collaborative interaction” can be summarized as follows:

- a. Managing the discourse and one’s own role consciously and giving constructive contributions
- b. Being active in structuring the discourse by defining concepts and single steps collaboratively
- c. Contributing to the discussion productively through the use of questions
- d. Making use of questions and turn-taking to balance the contribution to the discourse by all members. (118)

Mediation, as explained previously, is functional to the acquisition of new knowledge, which it is in this context as well. Consequently, it becomes necessary to find learning settings that initiate parallel learning processes aimed at the enhancement of knowledge acquisition and competence growth, as well as the development of mediation strategies (CEFR/CV 2018, 118). In the search for such pedagogical frameworks, it is the task approach in particular that seems to offer the necessary pedagogical environment, as thanks to its didactical nature and its main focus on team and group work, it can initiate different parallel learning processes. It not only grants the learner ample occasions on which he or she is exposed to and uses the foreign language in formal and informal settings, but it also triggers social interaction and negotiating processes, wherein mediation competencies are a fundamental requirement and can be developed. This is made possible thanks to the underlying structure of TBLL, in which multimodal inputs, alongside clear task instructions, form the working basis. The inputs operate as language models and are usually followed by a language loop, wherein the structures are practised and stored in long-term memory. They provide the learners with those language items that are necessary for task completion and enable them to actively participate in the group discussion. The task instruction shows the learners the kinds of tasks they are sup-

posed to complete, how to work, and what kind of output is expected from them. Meaningful, relevant, and pedagogically valuable inputs provide the necessary framework that motivates the learners and induces them to actively contribute to the problem-solving processes that are initiated thanks to the task instructions (see Hallet, Legutke 2013, 14).

Mediation becomes a key factor precisely in the negotiating processes that are triggered during task completion, wherein the students are engaged in discussion and the elaboration of an output (Hallet, Legutke 2013, 16). This is because it is in this process that increased interaction on many levels takes place in which each learner can participate according to his or her personal capabilities. In this context, the students learn to rate their own competencies and to consequently act by regulating their personal learning processes according to their needs. They learn to avoid distressful situations in which they might feel too exposed or swamped and, on the contrary, are enabled to gradually overcome their fears and anxieties by using the trial-and-error strategy (for FLA, see Horwitz 2001; Dewaele, MacIntyre 2016). In the meantime, thanks to the group format, they are not prevented from using the language actively, as might be the case in a more traditional learning setting that is focused almost exclusively on student-teacher discourse. However, the development of such individual learning paths is made possible thanks solely to the successful use of the mediation strategies that are activated in TBLL. This is because these are necessary to facilitate the regulation of discourse, and they enable the learners to contribute to constructive collaboration in the group, which is finalised with the co-construction of meaning and cooperative learning.

2 TBLL and Mediation

The aim of TBLL is to involve the learner in a process of autonomous learning, whereby the teacher takes over the role of facilitator and, thanks to diverse scaffolding strategies, helps the learner to achieve set learning goals (Vygotsky 1978). The learners handle the multiple and multimodal inputs provided by the teacher and work together in groups to produce an output. In the course of this negotiating process, a task has to be solved. To initiate this process, it is necessary for the learners to be involved in challenging and relevant discourse in which meaning can be negotiated among peers and their own positions reflected critically. Thanks to the realistic life-world learning setting that is provided, learners' interactions in these negotiating processes activate many forms of mediation at various levels (Willis 1996; D. Willis, J. Willis 2007; Hallet, Legutke 2013).

The task solving is carried out without the direct supervision of the teacher, who limits him or herself to guiding the process by giving clear task instructions at the beginning and eliciting the sub-tasks. During the task, the teacher provides support for the learners when they need it or explicitly ask for it. Willis (1996, 16-64) provided the first model of the task circle and identified three necessary phases: the pre-task phase, the target task, and the follow-up or output phase. In the first phase, the learners are prepared for the main phase. Here, pre-existing knowledge is refreshed, and new knowledge is presented first. The target task consists of a problem-solving and discussion phase in which socially and culturally demanding content is tackled. Students are enabled to accomplish the target task, thanks to the linguistic means and inputs acquired in the pre-task phase. The multimodal input provided by the teacher follows the multiliteracy principle, as intended by the New London Group, who in 1994 developed the multiliteracy approach with the aim to make teaching more inclusive and cultural as well as linguistic communicative also by using new technologies (Cazden 2000). Thanks to this the input not only contains the necessary information to solve the task but also provides examples from different communication channels (digital, literary, visual, etc.) and different linguistic expressions and representations. Thus, providing a variety of language models and modes to which the learners can refer.

In this learner-centred setting, the learners are induced to work independently - that is, without direct tuition - and new forms of learning can be experienced. Each student is encouraged to find new ways and give form to his or her own learning process according to his or her personal needs and preferences. The fact that individual learning processes can be initiated means that the students themselves can decide the extent to which they want to engage in more difficult or easier tasks according to the provisional subjective assessment of their abilities, which can undergo change at any time. They develop an increased perception of their own language proficiency and identify areas in which they can improve their proficiency. In the meantime, they are given the opportunity to practise in a relaxed atmosphere in which they can rely on the help of their peers whenever necessary. When the zone of proximal development (the zone where learners can do unaided, and the zone where they need the help of knowledgeable adults) is reached and the learners can no longer master a situation on their own, forms of social and imitation learning take over from the teacher (Kohonen 1992, 37).

The fact that in each group, students with different proficiency levels work together and interact also promotes individualised learning. Students with a high proficiency level frequently acquire the function of language models to which weaker students can turn in case of need and, in the meantime, are given the necessary space in which to

construct more challenging learning situations for themselves. This improves their skills and competencies by enabling them to create their own personalised learning pathways. In such a complex learning setting, the acquisition of new knowledge can be promoted while fostering language skills, and forms of independent and autonomous learning are triggered. The present research tries to demonstrate that in such a pedagogical setting, learners are induced to resort to mediation to achieve the following aims:

- a. Ensure mutual understanding among peers;
- b. Establish communication rules within the group;
- c. Mediate meaning for the others;
- d. Create new meaning in a social process.

3 The Research Design and Questions

The qualitative case study was carried out at a secondary school in Bolzano, Italy. The school belongs to the German school system, so the students use German as the main language of schooling, Italian as the L2, and English as the L3. The research group consisted of 22 students between 16 and 17 years old, and their English proficiency level was between B1 and B2 CEFR. The data collection was carried out during curricular English lessons, in which the TBLL methodology was applied. The students' negotiation processes were audio-recorded, and semi-structured interviews were carried out with five students at the end of the project. The audio recordings were analysed by means of qualitative content analysis (Mayring 2003). The sampling followed the principles of the grounded theory method (for more on GTM see: Strauss, Corbin 1996; Glaser, Strauss 1967). During the recording, classroom observations were made and charted. These, together with the data analysis and the GTM, helped the researcher to obtain multiple perspectives and, consequently, granted validity (Aguado 2000, 122).

The following research questions were asked:

What forms of mediation activity during teamwork can be observed in classroom discourse in TBLL?

What forms of mediation activity in the field of team leadership can be observed in TBLL?

How does this mediation influence the learning process?

3.1 Data Analysis: Mediation in English Negotiation Processes

In the following data analysis, the observed mediation processes are grouped into thematic units with the intent to render the presented data analysis more easily understandable for the reader. The thematic units sum up and represent the results of the complete range of data analysis: the semi-structured interviews, the classroom observations, and the discourse analysis of the audio recordings. The transcription was carried out using the transcription programme Fq5 and the data analysis was facilitated by the electronic support of the MAXQUDA programme. Only the extracts of the discourse analysis are displayed here, as they seemed to be the most expressive ones and to give insight into the deep learning processes in the field of mediation initiated by TBLL.

3.2 The Use of Mediation to Facilitate Mutual Understanding

In the first task module, the students had to read, understand, and analyse different political speeches made by British and American state leaders during and shortly after the Second World War up to the present. Rhetorical figures had been presented and discussed earlier so that this knowledge could be applied to the analysis of the speeches proposed in the module. The students were given the transcripts of the speeches for deep analysis, but multimodal input was also provided; in fact, the students could watch the different leaders giving the speech on video. The complexity of the political and historical background of the speeches was quite challenging for many students, so they needed to carry out additional Internet research to gather information on the subject. Consequently, they found themselves not only in a linguistically complex situation, as the speeches were demanding with regard to both content and language, but they also had to understand the historical and political backgrounds against which the speeches were conceived, as well as their underlying purposes and biases. The intended goal of the provided task was to encourage students to read between the lines of the speeches, discover implicit messages and political alignments, and, in the meantime, identify the characteristics of the target groups for which the messages were intended.

For task completion, the learners necessitated communicative means characterised by an increase in complexity and a high register. Both requirements were only partly accessible to most of them, as many were not accustomed to dealing with linguistically and culturally complex situations. Therefore it was important that the comprehension of the texts would be ensured, thanks to the reading comprehension exercises, which induced the learners to deploy all the

available reading strategies and previous knowledge that had also been acquired in other languages (see also Cenoz, Hufeisen, Jessner 2002, 2003). During the negotiation processes, the students identified and learnt to use new resources that would enable them to discuss the contents of the speeches. Therefore, a learning process was initiated, during which the students resorted to all available strategies to ensure and facilitate individual and mutual understanding by compensating for deficiencies on the linguistic as well as the contents level. Such strategies included repetition, code switching (Cook 1992, 562; Cook 1991, 422), code mixing (Muysken 2000) spelling, simplification, written forms of communication, and non-verbal communication.

Repetition and the translation of single words or locutions played a predominant role, because, first, both immediately signalled the presence of problems of understanding in the course of discourse. Second, according to the principle of language economy, they represented the shortest way to facilitate understanding, as, thanks to this practice, immediate reactions by the peers were possible, and problems could be resolved in many cases. Repetition and translation were the most frequently used practice, as thanks to it, the flow of speech was not interrupted, so concentration switched to solely formal aspects for a very short time, and then, the discourse could be resumed without delay. This is exemplified in the following example, in which it becomes clear how the group reacts to the request of a single student by providing immediate help. Additionally, in the interviews, most students remarked that the autonomous interaction made possible thanks to TBLL helped them to acquire a new and more social understanding of learning, wherein cooperation played a predominant role, and they increasingly viewed themselves as mediators and facilitators of the learning processes of their peers as well. One student even claimed that in the group, they tried to “construct sentences together, which was very helpful to all of them”.

Table 1 Recording one: code switching to ask the group for help

| | |
|----|---|
| A: | Weird. Why you think people actually vote Donald Trump? Is there any logic? |
| B: | Because he is like <i>hem</i> retains <i>aus der Reihe</i> . |
| C: | He stands out? |
| A: | Yeah. He is more like an entertainer than a politician, I think. |
| C: | Mhm (affirmative). |

In recording two, student A gives a short biographical outline of Donald Trump. Student A is a highly proficient English speaker, which is the reason, why she chose to tackle the complex subject with the language inherent to the semantic field of politics and economy. In the meantime, she is well aware that many of her peers might be overwhelmed by her presentation, so she automatically provides help. She code-switches to German and provides a German translation of specialist terminology to the listeners whenever she thinks the content could be too challenging for them. In this process, while speaking, she mediates meaning for the group, and according to her perception of her peers' language proficiency, she provides scaffolding for them. As shown here, intra-sentential and extra-sentential code switching, especially to the L1 but also to the Lx (i.e. the language that is available at the moment), is a frequently used strategy to ensure understanding. This strategy is most frequently used within languages of the same language family and helps to solve communication problems, especially at the lexical level. In the present case, the language is also the L1, and Student A can, therefore, assume that the vocabulary is familiar to all the group members.

Furthermore, code switching is also an effective strategy for switching from a formal to a more informal level of communication. This is done with the aim of creating a friendly and casual atmosphere in which all interlocutors have the impression of pulling together, thus facilitating understanding and communication. In many cases, it also indicates that a transfer from the L1 to the language of learning - in this case, English - is taking place and is being communicated to peers. By simply inserting almost unnoticeable German words into her discourse, Student A puts her new knowledge into practice, but in the meantime, she mediates it for her peers without causing them to experience discomfort.

Table 2 Recording two: mediating difficult content

| | |
|----|--|
| A: | Who is Donald Trump? He is a billionaire businessman. He is a self-made man. He became rich as a New York real estate developer – <i>Immobilienmakler</i> – then turned to reality television. He promises to use his deal-making capabilities to enrich America. He also expressed no interest in the second amendment— <i>die Verbesserung</i> . |
|----|--|

In example number three, Student C signals by means of the extra-sentential CS English/German signals that she is making a joke and that she is moving from a formal communication level, at which the students concentrate on the learning content, to a more colloquial one, at which she ironically comments on the noise in the library. The German word is a neologism and does not technically exist. This signals that she is moving away from the school world and shifting to one in which her peers are accustomed to communicating with each other using a more colloquial register and doing it in German, which is their L1. In this case, mediation means between different worlds that both coexist in the classroom: the world of collegiality, which provides an often critical and ironic external perspective of what is happening inside the classroom, and the inside perspective, whereby the learners are concentrated inside the learning process and cooperate within the institutional framework of the school. In this case, code switching provides the learners with the ability to switch from one world to the other and allows to shift to a more critical and ironic perspective on school practices.

Table 3 Recording three: mediating formal and informal levels

| | |
|----|--|
| A: | You can ask the women at the information desk #00:03:00-7# |
| B: | Yeah, information desk (it is very loud in the library) #00:03:00-7# |
| C: | Bibliotheksleben (laughter) #00:03:19-7# |

Another frequently observed strategy was the use of spelling to facilitate communication. This strategy of spelling out the word in the target language was adopted only when other strategies seem to have failed. Two forms of spelling could be observed. In the first form, each letter is spelled out singularly following the rules of spelling in the target language. In the second form, which is simpler and more casual, the word is pronounced the way it is written. The second form of spelling is predominant and it seems that students resort to the first form only if the second fails. Both strategies, however, work on different levels: they provide important clues about orthography, they offer orientation help for those who are unable to follow the course of the discourse, and finally, they provide important information about

specific aspects of pronunciation, as spelling allows them to recognise the similarities and differences between words in different languages, with the positive result that the transfer between languages is allowed. Thanks to transfer, the meaning of new words can be deduced by the learner and, if necessary co-constructed in the group.

The moment all of these strategies fail, the learners resort to writing or miming. In the first case, they write down difficult words for the others to read and understand. In this process, an unusual communicative channel is used. It has the disadvantage that it interrupts the flow of communication and can, therefore, be perceived as disturbing. As far as miming is concerned, it has a fun aspect that helps to maintain a positive atmosphere within the group, but it can also interrupt concentration.

All the above-mentioned strategies have the same aim - namely, to facilitate communication and understanding by mediating meaning at various levels. By using different strategies in a learning framework in which mutual support between peers becomes essential, students soon seek to integrate and use them as part of the learning process.

3.3 Mediation and Forms of Social Learning

In TBLL, learners acquire competences in the field of autonomous and independent learning. They can discover new and different learning channels for themselves and try them out. Thanks to the pedagogical setting, they are supported by the group in this attempt. On the one hand, the group grants the spaces to the single learner in which he or she can experiment with language, and on the other hand, it provides support where this is needed. Learners overcome anxiety and learning barriers thanks to the implicit and explicit help of their peers. Here, as already stated in the introduction, competent speakers of the L3 play a predominant role because they function as language models and can be imitated by the less proficient learners; consequently, forms of imitation learning become increasingly frequent. The analysis shows that the group of peers uses different forms and degrees of scaffolding, which means that according to the degree of difficulty for the single student, the group offers a variety of forms of scaffolding at different levels of complexity. The complexity is decreased according to the reactions of the single learners. This means that the learning process of the single learner is supported by the entire group and that the scaffolding that is provided is adjusted to his or her specific needs. Consequently, the group resorts to a variety of more or less complex scaffolding strategies to allow every single learner to actively participate in the negotiation process.

Table 4 Recording four: forms of social learning

| | |
|----|--|
| B: | So let's start, C. Are you ready? |
| C: | <i>Concentriamoci su questa cosa qui e non e non se una parola è sbagliata o no.</i> |
| B: | Could I have the pencil please? |
| A: | What is wrong with this one? |
| B: | Mmh with capital letters. |

In this recording, the students are preparing a PowerPoint presentation. Student A is typing on the computer, and the others are helping her. They all try to support Student A in her task. C asks her whether she is ready and, by doing so, gives her the opportunity to ask for help and support. At the same time, C tries to reassure her by telling her that she should not be too worried about spelling every single word correctly. By CS English/Italian in this case, Student C moves to a more colloquial level so that her suggestion has a different effect. It sounds softer and loses the strictness it might have had in English, which is the language of learning. In this case, the shift from formal to informal language changes the connotative spectrum, and the locution has a different effect on the listener. As soon as A asks for help, B intervenes with the necessary support and gives her the information she requires. This registration shows how the group supports Student A in accomplishing her task, thanks to a very cooperative attitude, which becomes manifest in the different locutions.

This extract shows how forms of cooperative learning can induce learners to acquire positive attitudes towards each other. They have recognised that this learning setting provides challenging situations for the single learner, and they have learnt to support each other in these situations. This happens, on the one hand, by giving positive feedback to those in action and, on the other, by providing them with the necessary information when needed. Thanks to these positive attitudes, a cooperative environment is created, thereby facilitating the learning processes of all participants. Forms of peer learning can develop in this way, and the learners provide scaffolding for each other whenever necessary.

Evidence of this circumstance also emerged from students' semi-structured interviews, in which it is repeatedly stressed that the relaxed and cooperative atmosphere supported the negotiation processes. The learners also stated that working among their peers in the provided TBLL learning setting induced a feeling of collaboration among equals far from the observing eye of the teacher and that thanks to this circumstance, all learners worked autonomously on the task and were, thus, in need of mutual support.

Table 5 Recording five: code mixing and forms of social learning

| | |
|----|---|
| A: | No. I just have to explain, <i>hem</i> , so I chose a thing about Christmas because people eat too much, and they always say I have to go on a diet, I have to lose weight, and then they eat. They eat, and they make cookies. They eat eat eat, and then at the end of the year, so, first, they <i>hem wie sagt man denn Neujahr</i> #00:00:55-5# #00:00:55-1# |
| B: | Hm? |
| A: | Neujahr #00:00:55-1# |
| B: | <i>Capo d'anno</i> #00:01:00-4# |
| A: | <i>Auf Englisch</i> #00:01:00-4# |
| | All laugh #00:01:00-4# |
| C: | New year #00:01:00-4# |

In this extract, one learner resorts to code mixing, because in the course of her explanation of different problem fields regarding Christmas holidays, she is unable to recall the words “New Year” in English. She introduces her request with the German “wie sagt man” (how do you say?) and, this way, signals that she needs help. Mediation here means being able to explicitly resort to the group in a situation of difficulty and to ask for help. This way, the group acquires the function of mediating knowledge. In fact, her peers provide her with the necessary help immediately. First, one student provides the Italian term *capo d'anno*, thus causing laughter in the group. This is a playful interlude, which again hints at the fact that there are always more worlds of meaning coexisting within a group and that a sudden shift in perspective is possible.

4 Conclusions

One desirable outcome in the CEFR/CV is clearly fulfilled in the present data analysis: the students are concerned with the successful completion of the task and collaborate constructively. No one takes over the lead role explicitly, and a feeling of solidarity arises among the peers. In order to achieve their goals, the learners resort to a number of mediation strategies. With regard to research question one, it can be stated that the most frequent forms of mediation in TBLL learning settings are mediation to ensure mutual understanding, mediation as a strategy to foster social and cooperative learning, and mediation from a formal to a more informal level. In many cases, mediation necessitates the linguistic strategy of code switching or code mixing, because it is thanks to these strategies that it can take place at different levels, as seen above, without interrupt-

ing the flow of the discourse. The data analysis also shows that mediation in the field of group leadership plays no predominant role in the present data analysis, and the focus seems to be on the aspect of mediation that refers to the area of “collaborating in the group” (CEFR/CV 2018, 104). Therefore, the second research question remains unanswered, as no examples of mediating concepts in the field of “leading a group” could be identified.

The retrospective interviews and the recordings show clearly that mediation helped students’ learning processes as the group members provided mutual support. It could be said that mediation has a scaffolding function, which the learners use to help each other to cope with linguistically challenging situations. This way, each group member’s learning process is influenced positively. Thanks to mutual support, students become aware of not only their strengths but also their weaknesses and can learn from their peers. Thus, an attitude of discovery with regard to individual learning paths is triggered, thereby helping the learners to identify their individual needs and to take the necessary steps to respond adequately. This way, learners acquire the ability to evaluate their learning critically and objectively with the help of their peers. This goes beyond the mere passive acquisition of linguistic skills by actively involving students in forms of informal self- and peer assessment. Language awareness can be embedded in language learning, and the wider pedagogical goal – namely that of increased learner autonomy – is achieved.

A further competence area that is developed thanks to the present learning setting concerns the tolerance of ambiguity in foreign language discourse and the mediation of meaning between different cultural and social reference systems. Intercultural communication can be successful only if it takes into account the diverse reference systems that emerge and influence discourse. Tolerance and mediation are necessary for the implementation of cooperative practice and for successful communication. Students acquire an increased awareness that language development is indissolubly linked to the historical and social development of a given society and that discourse is embedded in it. Therefore, in order to render authentic communication possible, it is necessary to be aware of these different cultural frameworks and to mediate between them in order to render authentic communication possible.

It is also in this sense that the coexistence of different worlds as superimposed discourse worlds (Edmonson 1985; 2004, 163) and parallel spaces inside the classroom can be understood. Thus, practices of translanguaging and code switching give insight into the effective mediation of meaning between these different worlds and the creation of new meaning thanks to the practice of blending spaces and metaphors (blended space theory), which can change and influence the whole sociolinguistic framework (Aronin, Singleton 2012). Thanks

to these practices, the learner can slip into different language roles and put himself or herself inside or outside the learning process, thereby positioning himself or herself as an independent individual who is able to critically reflect not only classroom practices and their effects but also the diverse reference worlds that are present.

Mediation in this context also means playing with different codifications of emotions (Pavlenko 2005). Emotions are expressed differently in different linguistic and cultural contexts and students, thanks to the analysis of the political speeches that recognise these different emotional codifications. Students learn that in intercultural discourse, they play an important role, because a sound knowledge of emotional expressions in different cultures and the mediation between them is often vital for successful communication.

References

- Aguado, K. (2000). "Empirische Fremdspracherwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz". Aguado, K. (Hrsg), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 119-31.
- Aronin, L.; Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cazden, C. (2000). "Taking Cultural Differences into Account". Cope, B.; Kalantzis, M. (eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures*. South Yarra: Macmillan, S., 249-66.
- CEFR 2001 = Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- CEFR/CV 2018 = Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B.; Jessner, U. (2002). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B.; Jessner, U. (2003). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cook, V. (1992). "Evidence for Multicompetence". *Language Learning*, 42(4), 557-91.
- Cook, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 403-23.
- Dewaele, J.M.; MacIntyre, P. (2016). "Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learners". MacIntyre, P.; Gregersen, T.; Mercer, S. (eds), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 215-36.
- Edmondson, W. (1985). "Discourse Worlds in the Classroom and in Foreign Language Learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 159-68.

- Edmondson, W. (2004). "Code-Switching and World-Switching in Foreign Language Class Room". House, J.; Rehbein, J. (eds), *Multilingual Communication*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 155-78.
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research*. New York: de Gruyter.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 3 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hallet, W.; Legutke, M.K. (2013). "Task-Approaches Revisited: New Orientations, New Perspektiven". *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 2, 139-58.
- Horwitz, E.K. (2001). "Language Anxiety and Achievement". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-26.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-93.
- Kohonen, V. (1992). "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education". Nunan, D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg; Frickhofen: Frankonius.
- Strauss, A.L.; Corbin, J.M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Boltz.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D.; Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching: A Practical Guide to Task-Based Teaching for ELT Training Courses and Practising Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Errors in Italian as Second Language A Taxonomy Proposal

Paolo Nitti

Università degli Studi dell'Insubria, Italia

Giulio Facchetti

Università degli Studi dell'Insubria, Italia

Abstract This essay deals with a series of strategies that second or foreign language learners adopt in an effort to avoid making predictable errors. One of the most significant and least studied aspects in the academic field is the type of strategies that are put in place to make changes in the planning of the discourse, when the elements are not available to cope with the event, the communication need or when a speaker wants to change subject from a little-known conversational or textual sector. We intend to examine the concept of competence with respect to performance, the role and type of errors, ending up eliciting a taxonomy of interventions by learners, aimed at avoiding errors in oral and written production.

Keywords Task-based language learning. Mediation. Cooperative learning. Learner autonomy. Scaffolding.

Summary 1 Introduction. – 2 The Mastery of a Language. – 3 Communicative Competence. – 4 Strategies for Avoiding Errors. – 5 Hyper-Correctism. – 6 The Pragmatic Dimension.



Peer review

| | |
|-----------|------------|
| Submitted | 2019-07-02 |
| Accepted | 2019-09-28 |
| Published | 2020-06-04 |

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Nitti, Paolo; Facchetti, Giulio (2019). "Errors in Italian as Second Language: A Taxonomy Proposal". *EL.LE*, 8(3), 723-738.

1 Introduction

According to Bialystok's studies, the definition of competence regarding an interlanguage must present standards through which it is possible to describe the distinct abilities of the speakers, depending on different contexts (Bialystok 1998). Such standards are necessary to describe the competence levels of the interlanguage and to frame them within defined and versatile classifications (Ambroso 1992); this indexing enables the competence level, to be assessed without losing the elasticity of the dynamics study related to the language. The contextual dimension makes the identification of a competence level quite a complex task, because it requires an adaptation with respect to the oscillations of a parameter: at the level of linguistic acts, for example, the request for an indication is context-dependent, and susceptible on a sociolinguistic and pragmatic level. The form, the mere linguistic-grammatical rule, is applied to the communicative context and is adjusted according to the needs of the speakers and the interaction environment. Regarding mastery with respect to a linguistic level, learners of a second or foreign language can vary their competence according to the target level and the communicative context.

The variability of interlanguage competence is caused by the fact that learners have different degrees of awareness of the structural elements of the target language and either know or are unaware of the conventions (Nitti 2018). The development of interlanguages is characterised by errors of interference with respect to the mother tongue or other foreign languages, and by hyper-generalisations or crystallisations of wrong forms and inferences. Another discriminating element for the nature of interlanguages is the existence of possible weaknesses in the linguistic repertoire of learners when certain communication needs must be addressed.

The variability of interlanguages and their adaptability to different communicative situations should be a challenge not only for learners, but also for teachers and researchers, because language teaching and acquisitional linguistics aim, among their many goals, to facilitate language teaching and learning paths.

Cattana and Nesci make it clear that, although the error in general represents "a deviation from the normal functioning of a language, the concept of error takes on particular connotations, which depend partly on the complexity of the 'language' phenomenon, partly on the concrete linguistic realisations and partly on the preparation of those who evaluate" (Cattana, Nesci 1999, 37).

The errors at the conceptual level are conceived in a way that differs from the Italian scholastic tradition: they are not static ele-

ments, but rather they represent the pieces that compose interlanguages and are variable with respect to the evaluations of those who commit them and those who judge them.

2 The Mastery of a Language

The mastery of a language is defined in different ways according to the academic currents of reference: essentially, it can be described either through a formalist or a functionalist approach (Ambroso 1992). The formalist approach interprets the language as a code and its mastery, therefore, represents the universal competence of a typical native speaker, the highest level of linguistic potential of a speaker. Functionalists, on the other hand, interpret language as a result of social interactions within communicative contexts; mastery is related to situations and communication processes and varies depending on the environment (Ellis 2008).

In the early 2000s, Myles proposed a hybrid interpretation, combining both approaches: the sum of formal knowledge and communicative applications - including sociolinguistic variations - proved to be significant for establishing the linguistic mastery of a speaker (Myles 2008).

Myles' proposal is interesting in terms of educational assessment and language teaching, because it allows us to construct a grid of indicators and provides a chance to assess and evaluate different levels of mastery. The Mylesian model has been strongly criticised by some Anglo-Saxon scholars, due to the absence of elements of a psycho-affective nature, connected with the previous matrix regarding prior learning experiences, with the encyclopaedia of speakers, with culture and with individual characterisation and different cognitive profiles of learners (Myles 2008). A further model for the description of the different levels of interlinguistic competence and mastery was provided by Ellis in 1994 and updated in 2008: mastery is interpreted as a tendential process that combines linguistic choices with situational contexts, based on the speaker's social, psycho-affective and individual disposition (Ellis 2008). The definition identified by Ellis seems to be significant, because it also takes into consideration the didactic, psycho-affective, subjective and contextual dynamics with respect to communicative and linguistic-acquisitional events (Nitti 2019).

As the concept of competence includes and exceeds those of knowledge and skills, therefore mastery involves the lexical, grammatical level and characteristics of idiolects.

3 Communicative Competence

Historically, before the diffusion of the communicative approach, the competence of a language was reduced to the mere knowledge of its structural rules, but starting from the Eighties, within the Western language teaching landscape, the concept of communicative competence was introduced as an intersection of numerous sub-competences: linguistic competence - knowledge of the system of rules of the language; sociolinguistic competence; ability of the speaker to use and understand the diatopic, diastratic, diaphasic, diamesic and diachronic varieties of the language; pragmatic competence - ability to understand and enact the communicative purposes of messages; interactional competence - ability to manage communication rituals and the role of silence; cultural competence - ability to recognise the cultural references of the language in question (Nitti 2019; 2017). Communicative competence - conceptually theorised and introduced by Hymes in the Seventies - represents an attempt to reconcile linguistic uses with actual communicative situations, thus contributing to freeing the concept of competence from abstractness and generality. Besides phonology, morphology, syntax, morphosyntax and semantics, a range of application contexts is considered and needs to be taken into account with respect to the definition of interlanguages (Hymes 1971).

Secondary and foreign language learners demonstrate different rates of competence depending on the level of interlanguages and psycho-affective dynamics within - and often outside - learning spaces.

This variability is well known by language teachers who, thanks to the analysis of errors, can successfully establish a taxonomy of the interlinguistic reference levels with respect to the learners' performances; a pre-basic interlanguage is qualitatively different from a basic or post-basic one and needs different inputs and teaching strategies.

4 Strategies for Avoiding Errors

One of the most interesting but least studied aspects in the academic field are the types of strategies that are employed to make changes in the planning of the discourse, which occurs when the elements are not available to cope with the event or the communication need, or when one wants to change subject from a little-known conversational or textual sector. Anyone who has studied, spoken, read or translated a foreign language has been confronted with some operational choices to obviate any information gap of their own interlanguage level, to change subject, topic or alter communicative-interactional elements (Richards 1974).

According to Ellis, the performance of second-language or foreign speakers does not only depend on their level of interlanguages, but also on their cognitive, social and psycho-affective dispositions (Ellis 2008). The socio-educational model proposed by Gardner helps to clarify the level of the performance according to the speaker's cultural environment, to individual differences with respect to the cognitive profile, to the communicative context - for the scholar differentiated into formal or informal - and to the results of language learning (Gardner 1985). Essentially, the indicators described by Gardner would explain the result of the performance according to the degree of interrelation between the elements of the linguistic-cognitive and social systems. Myles argues that recourse is made to supplementary strategies not only when the level of inter-language is not adequate to the discourse, but also in cases when some social factors could lead to a negative attitude with respect to the target language, to a lack of progress in learning (once the initial silence is broken), to a psychological and social distancing between the learner and the culture of the reference language and to a lack of integrative and instrumental motivations as far as regards the willingness to learn (Myles 2008).

Cognitivist scholars dealing with language learning interpret acquisition as an active process of developing certain abilities; it is meant to be the result of a complex interaction between the linguistic environment surrounding the learner and the internal mechanisms of the individual. The logic is very similar to the constructivist dynamics that consider acquisition as a continuous negotiation of elements, a substitution that tends towards the innovative restructuring of known constituents, starting from their prior knowledge. The strategies used to renegotiate communication, when the level of interlanguage is not sufficient or when there are no psycho-affective and social dispositions regarding the success of the communication, are strongly conditioned by the communicative context of reference (Hamid 2007).

According to Anderson, each speaker adopts patterns of linguistic production defined at the level of operational phases; the scholar's approach favours the pragmatics of communication and some semi-otic aspects (Anderson 1985). The model of linguistic production proposed by Anderson can be applied to performance in a second and foreign language and is based on three distinct phases: the construction or planning of the message (characterised by knowledge, personal encyclopaedia and mental maps), transcoding (communicative competence is applied to the transformation of the mental message into a formal message) and execution (corresponding to the physical process of producing the oral or written text). The Anderson model can also be extended to the phases of revision and reorganisation of a written text and lends itself well to outlining reformulation strate-

gies within communicative exchanges with inexperienced speakers. The error, according to this approach, is meant to represent a rupture of the organisational sequences of planning, a gap within an operational phase or a correctly controlled and judged element.

The study of errors represents a precious component for the purpose of examining the speaker' level of interlanguage attainment at a given time. An error is generally considered to be a deviation from a standard codified by a linguistic community; as far as the common idea of language error is concerned, native speakers themselves would be divided between providing an intuitive definition of the concept of error and the identification of the errors themselves, especially in the case of formulations of neo-standard variety. According to Touchie, "there are mainly two major sources of errors in second language learning. The first source is interference from the native language while the second source can be attributed to intralingual and developmental factors" (Touchie 1986, 77). The concept of error is linked to very different criteria of judgment, among which correctness, appropriateness, comprehensibility and subjectivity emerge (Nitti 2018). What normative grammar textbooks prescribe often deviates from the linguistic structures that native speakers use in ordinary communication. In fact, native speakers often consider non-orthodox structures acceptable according to their own grammatical awareness. Regarding the criterion of correctness, we may start from the axiom that if language is a code – or a set of elements and rules functional to the combination of structures that convey the meaning – every violation of such a system of norms should be evaluated as linguistically unacceptable. The limit of the criterion based on correctness lies precisely in its definition. Descriptive grammars seem to be very scrupulous in their description of morphology and syntax, but as far as regards other sectors such as phonology and vocabulary, or in-depth analysis of the morphology and syntax themselves, there is no detailed normative apparatus. The norm, on the other hand, can also have statistical value, imposing itself as a consolidated use by a community.

The transformations of language can lead to the establishment of new rules, precisely because the boundary between norm and use is very weak. Errors are among the most significant causes of language change, and future linguistic tendencies destined to assert themselves in the course of language history may reside in them. In fact, when an error is generalised over time, it becomes the norm. If we intend grammar not as an archive of rules to be mastered in order to produce correct statements, but as a dynamic process of indexing the language, we need to take into account the situational aspects of communication, because language conveys meanings, behaviours and cultures.

Therefore, producing effective communicative acts means juggling between the suitable varieties of the language with respect to the sit-

uation, the interlocutors and the communicative goals. The criterion of appropriateness thus refers to language as a socio-cultural tool: what is not shared by the group of speakers is not appropriate. The teaching of a second language, by definition, should call on teachers with the skills to develop a mastery of the language in their students that allows them to be an active part of the native speakers' community. Linguistic appropriateness refers to the pragmatics, to the functions of the language, to the ability to pursue one's own goals through the language, but also to socio-interactional abilities, with the purpose of preventing speakers from constructing ambiguous messages or not being able to manage certain communicative aspects. The statements should, according to the criterion of appropriateness, be suitable to the context to which they refer.

Linguistic competence - in this sense - must be subordinated to communicative competence.

The criterion of appropriateness refers to the use of language and precisely in this it finds its limit of extension: it is worth asking what is meant by use and to which community of speakers it is referred to (geographical, historical, professional, social). Another limitation of this criterion lies in the difficulty of identifying all the communicative needs of the students and foreseeing every communicative situation they could find themselves in. The criterion of comprehensibility refers to the error conceived as an obstacle to communication. In this sense, if the interlocutors are able to understand the messages conveyed by the language, there is no margin of error; in fact, errors hardly ever hinder correct communication. For historical-pedagogical reasons, the criterion of comprehensibility has been taken from the communicative approach. The most significant limit of the comprehensibility criterion concerns the success of the communication, without considering the possible social sanctions that can derive from a clear message conveyed in a flawed form (Richards 1974). For instance, a holophrase is justified from the point of view of comprehensibility, but it does not find as much justification with respect to the communicative needs of the speakers within the context, unless it is the result of precise subjective choices. Errors, over time, risk becoming crystallised, since they are associated with a good communicative outcome and this makes the learner enter into a sort of linguistic stagnation, which might prevent any further learning or acquisition (Nitti 2019). Another limitation concerning understanding lies in the fact that if a speaker addresses the second language to someone with the same mother tongue and uses an unacceptable structure, one could come to understand a distorted production of L2 (Cattana, Nesci 1999, 42). The criterion of subjectivity refers to the social and individual component of the evaluation of an error; what is wrong and unacceptable on the formal level for one individual may not be the same for another. The dimension of diastatic variation on the syntax level is useful

for framing the criterion of subjectivity: if the hypothetical period of possibility in Italian is governed by the imperfect subjunctive for the protasis and conditional present for the apodosis, the use of the double imperfect indicative is equally justified within less formal communicative contexts – the two communities of speakers will judge the wrong or correct production, depending on the context within which the communication takes place (Cattana, Nesci 2004).

Considering the criteria for identifying and analysing errors, it is possible to claim that a good language teacher should have a flexible attitude (Chan 2007) that takes into account all the parameters and characteristics of contexts and learners (Corder 1967). If, for example, a lesson is dedicated to a communication-oriented activity, the most significant criterion should be that of comprehensibility; however, if the lesson deals with the application of rules or form, the criterion to be adopted should be that of correctness.

The mistake¹ is therefore a precious clue to identifying the evolution of the learners' interlanguages and evaluate the effectiveness of learning.

It is possible to describe the characteristic errors of the different language learning phases by using the model proposed by Corder (1981):

Table 1 Corder's model

| | |
|-----------------------|--|
| Presystematic errors | The learner is unaware of having committed the mistake, they may not be able to identify or even correct it. There is a randomness related to the presence of correct forms combined with inappropriate forms, probably attributable to the memory and frequency of recurrence of the linguistic structure |
| Systematic errors | The learner discovers the rule and, in an attempt to put it into practice, presents uncertainty, recognises the error, provides an explanation of the mechanisms that led them to commit it, but does not know how to correct it |
| Postsystematic errors | The application of the rule is not extended to all contexts, the learner is able to detect the error, correct it and explain what mechanisms have induced them to commit it |

Each language learning phase could present any typologies of errors: this scheme is a systematisation and the types of errors that overlap within lapses can also be hidden. In addition to the typology proposed by Corder, errors can also be classified according to precise linguistic categories (Nitti 2017):

1 In this case we are not discussing lapses.

Table 2 Linguistic categories

| Error | Example |
|----------------------|--|
| Phonological errors | [*bor'tare] instead of [por'tare] |
| Orthographic errors | <*pagi> instead of <paghi> |
| Morphological errors | {*la problema} instead of {il problema} |
| Syntactic errors | * <i>Sono felice di stare in Italia anche [...]</i> instead of <i>Sono anche felice di stare in Italia [...]</i> |
| Lexical errors | <i>Il mio *mobile è spento</i> instead of <i>il mio telefono è spento</i> |
| Stylistic errors | * <i>I muri del castello</i> instead of <i>le mura del castello</i> |

As shown in the table, also in this case the errors are interconnected. For example, in stylistic errors, which have to do with the coherence and cohesion of the text, we can observe elements of deviation from the morphosyntax.

The causes of the error can be attributed to the interference with the L1 of the learners or with the other known languages: this hypothesis was popular in the 1960s and takes the name of contrastive theory. It seems that the interference with L1 develops mainly at the phonological level, but there are certainly cases of errors compared to other levels of language analysis; there are two main error categories: one on an analogue basis (a structure is traced from L1 and transported to L2) and one on a differential basis (a correspondence between L1 and L2 is not found and, consequently, a correct structure cannot be formed). The importance of neo-behaviourist contrastive theory was later diminished by Burt, Dulay and Krashen (1982), who determined an error threshold, deriving from the known languages, ranging from 5% to 20% of the total errors made by learners. Scholars have shown that interference is decisive, but not so much in terms of describing the phenomenology of errors with respect to the evolution of interlanguage. Another cause of errors can be traced back to the cognitive strategies that intervene during learning, in particular to the organisation mechanisms of the new linguistic system.

5 Hyper-Correctism

Each language has rules that apply only to limited or contextual statistics; the deviant procedure which instead extends the norms with respect to their limit or context is called hyper-correctism or hyper-generalisation (the most common example for the Italian language is the overextension of the suffixes of the past participle for irregular verbs: **offrito* instead of *offerto*). The procedure diametrically opposed to hyper-generalisation is simplification: in this case there is a

tendency to impoverish the linguistic system, reducing its complexity of rules (**la tema* instead of *il tema*); also the holophrases or the morphological reduction of temporality, causality and finality seem to constitute cases of simplification (**Ieri tu va a scuola, poi lavora?*, instead of *ieri sei andato a scuola e poi a lavorare/al lavoro?*). Other procedures that derive from hyper-generalisation and simplification are the regularisation of the linguistic system and the mixture of structures, where there is a tendency to give importance to a proposition that should be unfolded in more subordinates or coordinates (**fratello questura* instead of *mio fratello ieri è andato in questura*). Another element connected with the error could be attributed to the cognitive mechanisms and relates to little-tested or hasty compensation strategies, or rather the procedures speakers (native and non-native) make use of, in case of emergency, in an effort to convey the meaning, but which are unfinished as far as communication dynamics are concerned; one could loan the missing word from their own mother tongue or from another foreign language or, rather, the speaker can reformulate or create it *ex novo*.

A learning strategy that leads to making a number of mistakes is described by Selinker: students who generate a lot of input and tend to communicate more during the lesson will definitely make more mistakes than others (Gass, Selinker 1992). Unlike silent learners, some students from the early stages of interlanguage development feel the need to communicate, even though they lack the necessary elements for the use of discourse; errors in this learning profile are thus inevitable and constitute proofs and counter-proofs of language acquisition dynamics, characterizing, through environmental conditioning, the structural elements of interlanguage systems. The discourse on learning strategies is vast: in fact, when “the knowledge gap clashes with the need to communicate, the strategy that is put into practice can vary greatly from person to person and depends on how much he/she wants to expose himself/herself to the error, to risk, to admit that he/she does not know a certain aspect” (Cattana, Nesci 1999, 40). These errors are essentially connected with individual dynamics of a psycho-affective nature and can be related to the quality of teaching and the characterisation of teaching by teachers; some teachers purposely suggest that their students make mistakes, establishing a relational trust and lowering the affective filter, therefore minimizing the possibility of frustration resulting from an error.

The errors not caused by psycho-affective dispositions are to be understood as signals of the imperfection of the linguistic repertoires of the students' interlanguages. According to Chomsky (1965) they can be divided into performance or competence errors. The Chomskian distinction makes it possible to distinguish errors from mistakes: an error is systematic and occurs every time the speaker uses a structure, characterizing it as an element of linguistic competence, while

a mistake is occasional and can be attributable to the communicative situation, to distraction and to factors inherent to the mere execution.

Anasiudu (1996) proposed a scheme of error-generating elements within interlanguages:

1. Hyper-generalisations;
2. Ignoring exception rules;
3. Partial application of rules;
4. False inferences on the language;
5. Idiolect or *foreigner talk* adopted by the teacher;
6. Language teaching based on incorrect procedures or premises.

It has been shown that, despite the high frequency of corrective feedback, students often fail to internalise the linguistic models suggested by teachers. Students are impervious to corrective feedback probably due to internal, psycho-affective, relational, language educational and linguistic-acquisitional dynamics (Cattana, Nesci 2004, 223).

An internal disposition resistant to error and the consequent treatment of it may result in the choice of silence or the attempt to immediately break free from the correction, because the error is conceived as a mistake and not as a proper characteristic of learning (Anson 2000). The psycho-affective and relational aspects concern the relationships between teachers and students and within the group of students; if the error is not tolerated by the teacher, the corrective feedback will be limited to the immediate suppression of the wrong form and to its substitution, procedures which are more or less in line with the development phases of interlanguages. As for language teaching aspects, hypercorrections made by teachers in line with a predominantly contrastive approach could lead learners to be hyper-scrupulous and to adopt other communicative aspects that do not require such an exponential deployment of energies. Focusing teaching on the contrast of correlated linguistic elements or on complementary distribution with respect to an identical function, likewise increases the possibility that the learner will be confused and crystallise wrong mechanisms (in Spanish *por/para*, in English *for/since*, in Italian subjunctive present/indicative present); the creation of dichotomies sharing identical or similar roles could lead to either excessive security or widespread insecurity (Crompton 2005). Speakers of second and foreign languages often encounter difficulties with respect to the management of communication or the expression of their needs; this is attributable to their level of interlanguage and to gaps within their linguistic repertoire (Touchie 1986).

Beccaria conceives interlanguage as a “linguistic system in which L1 and L2 rules, generally due to interferences, coexist during the learning process of the latter” (Beccaria 2004, 410); in fact, the concept of interlanguage cannot be regarded as a mere agglomeration of interferences between languages and in relation to the reduction to

a set of rules of L1 and L2 (Chini 2005a); considering also the role of other languages known by speakers, the linguistic value of the system itself should be better evaluated. According to Selinker, interlanguage “must be described as a system and not as an isolated collection of errors” (Selinker in Pallotti 2006, 21); within the system the speakers can be aware (thanks to the other languages in their possession - it may whether L1 or L2 is not important - and to the grammar of the anticipation) of the elements that would be missing from the communicative context point of view. Selinker argues that a learner’s L1 characterises the first scaffold of interlanguage, at the moment when the speaker establishes correspondence relations between the properties of L1 and L2 (Selinker 1972). The error, according to Krashen (in Chini 2005b, 119), could derive from a lack of activation of the language control device - monitor - and from an exposure to non-comprehensible and unscaled inputs with respect to the evolution of interlanguage; in reality, the error is a manifestation of interlanguage and can constitute a predictive element regarding the acquisition sequences and universal implications (Alexopoulou 2005). A learner who is able to anticipate these difficulties could avoid communication or change the content of the message, allowing the other elements of the system to intervene. This tendency is well known even when the speakers are inside the communicative event and are engaged in oral or written communication. The strategies put in place to deal with the lack of one’s own repertoire, at the moment when one has an awareness of the communication needs, based on the context and on one’s own failure, are different, which occurs when one develops the grammar of anticipation or the faculty to adopt interactional communication patterns (Littlewood 1984).

Some of the typical operations of these moments of uncertainty can be summarised as follows:

1. Avoiding communication - a speaker tries to eliminate the possibility of an error, missing occasions for linguistic production (typical of learners who refuse to write a text towards which they feel insecure regarding the question, or to talk about topics unknown in L1 or L2). Avoiding strategies are usually based on the negation of the communicative event, through the total or partial interruption of the interaction (Carroll 1980);
2. Use of the periphrasis - the use of circumlocutions and turns of phrases is typical of learners who do not withdraw from communication and who seek to substitute the words they do not have available (when a word is not known, the definition is used, in the hope that more competent speakers will subsequently provide the term or that the communication proceeds without interruptions and impediments);

3. Recourse to synonymy and hyperonymy - the strategy is also common for the elements present within mere passive competence or to find a solution to temporary memory gaps; a speaker uses replacement words, usually less specific, and more generic, so as not to break the communicative *continuum* and resorts to expressions close to the one identified as the target;
4. Creation of neologisms - speakers make use of lexicon production mechanisms, generally through suffixation mechanisms on a denominal, deadjectival or deverbal basis, or by means of semantic juxtaposition (ex. **pesapersona* for *bilancia*);
5. Shifting of attention or change of speech - when the speakers have to intervene, they modify the conversation by inserting distracting and deviant elements with respect to what they are not able to communicate;
6. Insertion of material from different languages - loanwords and calques are used to refer to terms that are not known in the reference language (ex. **a Milano molta rainy*). The use of loanwords is sometimes so widespread and entrenched that there could be a situation of code-mixing, of bilingual speech, but without the other interlocutors having the same disposition from the linguistic point of view and the practice being conventional. This strategy is probably the most obvious and easy to detect and has been examined to a significant extent by structuralist comparative studies which identify in the language transfer - commonly from the L1 - the compensation method *par excellence* (Selinker 1972). Generally it is possible to transfer from one language to another the single lexical units or the processes of textual construction, the word composition, the structuring of speech and period and, regarding writing, punctuation and stylistic elements (in English the repetition inside a text is less sanctioned than in Italian, as in Czech the comma is a must before some textual connectives);
7. Change in the content of the message - in this case the speakers alter messages based on the proximity of the semantic sphere (for example, instead of saying that we eat an orange, replace it with another fruit) or restructure the planning of the sentence based on better known elements. Compared to the solutions examined, the change in the content of a message is probably the least identifiable strategy, because only a speaker can know if what they say is different from their intentions, unless there are no constraints related to evidence with respect to the communication context.

6 The Pragmatic Dimension

The strategies listed above can be classified through a fairly intuitive dichotomy: the procedures essentially refer to the intersection of the linguistic and pragmatic planes.

The need to avoid errors is by definition pragmatic, but the pragmatic dimension of language emerges above all in terms of content changes and avoiding strategies, while the creation of neologisms and the use of loanwords fulfil a pragmatic function through linguistic procedures. It is particularly difficult to identify the adoption, in the course of a communicative exchange, of a compensating or avoiding strategy, with respect to the conscious choices of the speaker in terms of interaction. However, the awareness of the existence of these mechanisms can be useful for proposing language teaching interventions aimed at exploring other, still poorly-known, aspects of language acquisition. On the other hand, the awareness of error taxonomy can help a language teacher to predict learners' linguistic behaviours.

References

- Alexopoulo, A. (2005). "El error. Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas". *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 18(1), 75-92.
- Ambroso, S. (1992). *Analisi degli errori*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Anasiudu, B.N. (1996). "The Technique or Error Analysis". Ogwueleka, S.; Babatunde, A.; Osisanwo, W. (eds), *Effective English Usage for Tertiary Education*. Lagos: Green Line Publishers, 132-41.
- Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Worth Publishers.
- Anson, C. (2000). "Response and the Social Construction of Error". *Assessing Writing*, 5, 5-21.
- Beccaria, G.L. (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
- Bialystok, E. (1998). "Coming Age for Applied Linguistics". *Language Learning*, 48, 497-518.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Burt, M.; Dulay, H.; Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press.
- Cattana, A.; Nesci, M.T. (1999). *Analisi e correzione degli errori, materiali di lavoro*. Torino: Paravia.
- Cattana, A.; Nesci, M.T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Chan, A. (2007). "Toward a Taxonomy of Written Errors: Investigation into the Written Errors of Hong Kong Cantonese ESL Learners". *TESOL Quarterly*, 44(2), 295-319.
- Chini, M. (2005a). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.

- Chini, M. (2005b). "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale". *Italiano LinguaDue*, 2, 1-22.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Order, S.P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-70.
- Order, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crompton, P. (2005). "'Where', 'In Which', and 'In That': A Corpus-Based Approach to Error Analysis". *RELC Journal*, 36(2), 157-76.
- Ellis, R. (1994). *The Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Sage Publication.
- Gass, S.; Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins.
- Hamid, O. (2007). "Identifying Second Language Errors: How Plausible are Plausible Reconstructions?". *ELT Journal*, 61(2), 107-16.
- Hymes, D. (1971). "On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children". Wax, M.L.; Diamond, S.; Gearing, F. (eds), *Anthropological Perspectives on Education*. New York: Basic Books, 51-66.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Klein, W. (1998). "The Contribution of Second Language Acquisition Researcher". *Language Learning*, 48, 527-49.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myles, F. (2008). *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Oxford: Peter Lang.
- Nitti, P. (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Nitti, P. (2018). "Strategie linguistico-pragmatiche per evitare gli errori all'interno di contesti comunicativi, da parte di apprendenti di lingua seconda e straniera". Garzelli, B.; Ghia, E. (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*. Pisa: Edizioni ETS, 81-96.
- Nitti, P. (2019). *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- Touchie, H. (1986). "Second Language Learning Errors. Their Types, Causes, and Treatment". *JALT Journal*, 8(1), 75-80.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

