

**Politiche e pratiche per l'educazione linguistica,
il multilinguismo e la comunicazione interculturale**

a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace

L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui

Strategie dell'apprendente e dell'insegnante

Daria Coppola

Università di Pisa, Italia

Raffaella Moretti

IC «Giorgio La Pira» – Campi Bisenzio, Firenze, Italia

Lorena Salvati

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract This article takes into account results from two classroom research projects and analyses validity and effectiveness of dialogical cooperative techniques for plurilingual education. The first experimental study focuses on language learning strategies developed by pupils in plurilingual classrooms, such as translanguaging, repetition, avoidance and metalinguistic strategies, whereas the second study concerns teachers' strategies in modifying and adapting their talk to support the language learning process of students.

Keywords Dialogical approach. Cooperative techniques. Plurilingual education. Translanguaging. Language learning strategies. Teacher talk. Modified input.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le strategie dell'apprendente: il processo 'invisibile' di sviluppo linguistico-comunicativo. – 3 Le strategie del docente: l'adattamento linguistico nel parlato in classi di italiano L2. – 4 Conclusione.



SAIL 18

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-501-8 | ISBN [print] 978-88-6969-502-5

Open access

Submitted 2020-10-16 | Published 2021-05-19

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/014

161

1 Introduzione

Nella promozione dell'apprendimento linguistico e nell'interazione didattica un ruolo importante rivestono le scelte metodologiche del docente, le sue strategie educative e comunicative e le strategie dell'apprendente. Nel presente contributo prenderemo in esame questi importanti fattori, partendo dai risultati di due sperimentazioni.

Per quanto riguarda le metodologie, gli esiti positivi di una sperimentazione pluriennale che si è conclusa nel 2018 e ha riguardato un campione (sperimentale e di controllo) costituito da 133 ragazzi di 11-13 anni, provenienti da classi caratterizzate da un'alta percentuale di alunni immigrati (di prima e seconda generazione) e dalla presenza di un'ampia varietà di L1, ci hanno portato a concludere sulla validità e sull'efficacia di un insegnamento plurilingue basato sull'impiego di tecniche glottodidattiche cooperative di matrice dialogica.¹

Diversamente da quanto accade di norma a scuola, dove le lingue vengono insegnate come discipline separate, senza tener conto del naturale processo acquisizionale, e dove lo stesso studente viene valutato in ogni singola lingua curricolare, ostacolando così l'uso spontaneo del *translanguaging*, con gli alunni del campione sperimentale sono state usate, contemporaneamente, tutte le lingue insegnate/apprese/parlate in classe - da quelle curricolari (in questo caso, l'italiano, l'inglese, lo spagnolo e il cinese) alle L1 dei ragazzi, comprese le varietà dell'italiano -, attraverso task e consegne formulate in più lingue e test plurilingui progettati in modo da superare, anche nella fase della verifica, l'impianto rigidamente monolingue del *language testing* (per una più dettagliata presentazione della sperimentazione, cf. Coppola, Moretti 2018; Coppola 2019).

La scelta di adottare nelle classi sperimentali una metodologia di matrice dialogica ha assicurato alla nostra sperimentazione una base teorica ampia e articolata, caratterizzata da una concezione complessa e interrelata di repertorio, competenza e apprendimento linguistico che ha tenuto conto in modo unitario di aspetti linguistici, cognitivi, comunicativi e culturali (sull'approccio dialogico e le sue tecniche, cf. Coppola 2009; 2015; 2019). In pratica, il campione sperimentale ha lavorato in modo cooperativo, all'interno di gruppi di lavoro eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale, composti da 4-5 alunni con differenti livelli di competenza nella lingua italiana e con gradi diversi di sviluppo delle abilità linguistiche. L'uso

¹ La sperimentazione ha coinvolto, dal 2015 al 2018, docenti dell'Università di Pisa, ricercatori dell'Istituto di Linguistica Computazionale del CNR di Pisa, insegnanti e alunni di un istituto comprensivo di Campi Bisenzio (FI). Tenendo conto dei dati del MIUR del 2018, la percentuale di alunni con L1 diverse dall'italiano era del 32% su una media nazionale inferiore al 10%, mentre la percentuale di alunni con DSA (dislessici e disortografici) era dell'11% su una media nazionale oscillante intorno al 3-5%.

della tecnologia *Mobile* ha contribuito a rinforzare gli aspetti cooperativi del lavoro di gruppo e ha fornito risorse digitali utili per la pratica del plurilinguismo (sull'uso cooperativo della tecnologia *Mobile*, cf. Coppola 2015).

Il ricorso ai *real life task*, che hanno previsto l'uso contemporaneo di più lingue in attività tipiche della comunicazione spontanea, quali i dialoghi tra parlanti di diversa L1, le descrizioni di azioni/procedimenti/comportamenti, le narrazioni di usanze/ aneddoti/testimonianze, ha sollecitato i gruppi di lavoro a produrre scritture digitali informali come l'email plurilingue. Altre attività hanno specificamente riguardato confronti intra- e interlinguistici ai vari livelli della lingua, partendo dal *translanguaging* spontaneo per arrivare ad analisi metalinguistiche (basate sull'osservazione di fenomeni linguistici e la formulazione di ipotesi) e a riflessioni sulla variabilità in relazione agli usi sociali della lingua.

I risultati delle verifiche, somministrate alla fine di ciascuna unità di lavoro, con lo scopo di testare alcuni aspetti delle competenze lessicale, semantica, metalinguistica, comunicativa e testuale, hanno confermato la netta superiorità del campione sperimentale rispetto a quello di controllo; quest'ultimo ha lavorato sugli stessi argomenti (il cibo, le ricette etniche, le tradizioni culturali) in modo individuale, seguendo i sillabi predisposti dagli insegnanti delle quattro lingue curricolari e implementati attraverso lezioni prevalentemente frontali e attività riprese dai libri di testo. I ragazzi delle classi sperimentali hanno conseguito risultati migliori sia a livello quantitativo che qualitativo. Hanno infatti prodotto un maggior numero di risposte adeguate, utilizzando un maggior numero di parole nelle quattro lingue curricolari, e hanno fornito risposte più complesse e meglio articolate, contraddistinte da descrizioni più ricche, dall'uso di un lessico più appropriato e creativo, da una maggiore coerenza e coesione testuale.

Di particolare interesse ci sono sembrate le strategie messe in atto dagli alunni del campione sperimentale nell'interazione con i compagni, quali il *translanguaging*, l'evitamento, la ripetizione, le strategie metalinguistiche; altrettanto interessanti abbiamo ritenuto le strategie di adattamento linguistico spontanee o adottate intenzionalmente dagli insegnanti al fine di favorire la comprensibilità dell'input e l'interazione in classe. Le prime verranno prese in esame nel secondo paragrafo, a sostegno della validità e dell'efficacia dell'insegnamento plurilingue e delle tecniche dialogiche; le seconde verranno analizzate nel terzo paragrafo, tenendo conto dei primi risultati della nostra sperimentazione condotta in classi di italiano L2.

2 Le strategie dell'apprendente: il processo 'invisibile' di sviluppo linguistico-comunicativo

In contesti contraddistinti da una molteplicità di lingue e di culture, come quello della nostra sperimentazione, proliferano le strategie comunicative e di apprendimento, rendendo manifesti all'osservatore quei processi 'invisibili' attraverso i quali gli alunni mettono in atto le proprie conoscenze e competenze linguistiche (Legenhaußen 2003; Mariani 2010). L'osservazione di tali strategie consente di identificare quali comportamenti linguistici risultino più funzionali alla comunicazione e quali allo sviluppo di competenze metalinguistiche (Cardona 2008; Mazzotta 2015).

Durante la sperimentazione abbiamo constatato come i ragazzi, soprattutto nelle attività orali, ma anche in quelle scritte, si siano serviti in maniera spontanea dell'intero repertorio linguistico a disposizione, funzionalmente ai propri obiettivi comunicativi e tenendo conto degli interlocutori. Tra le strategie utilizzate nei gruppi di lavoro abbiamo rilevato: il *translanguaging*, l'evitamento e la ripetizione.

L'uso del *translanguaging* (García, Wei 2014), tipico della classe plurilingue, ha consentito agli alunni di passare, spontaneamente e in maniera fluida, dall'italiano (lingua della scuola) alle proprie L1 e/o alle altre lingue studiate, sia per assicurarsi di aver inteso correttamente le parole dell'interlocutore sia per aiutarlo a comprendere il messaggio ricevuto sia per negoziare il significato delle parole.

Per quanto riguarda l'evitamento, i ragazzi ne hanno fatto ricorso in tutte quelle situazioni problematiche riconducibili a una non adeguata competenza della lingua in uso. Mentre con il *translanguaging* lo scopo comunicativo rimane prevalente, con l'evitamento il parlante resta ancorato ai limiti imposti dalla sua scarsa conoscenza della lingua, con una conseguente riduzione della comunicazione.

La ripetizione è stata impiegata spesso nella comunicazione spontanea orale per reiterare richieste, informazioni e spiegazioni. A questa strategia gli alunni sono ricorsi per assicurarsi di essere stati compresi dai compagni di altra L1; essa è comunque presente anche nella produzione scritta di e-mail, soprattutto quando il mittente è consapevole del basso grado di competenza linguistica del destinatario.

La combinazione di queste e altre strategie, difficili da individuare distintamente nelle produzioni scritte, ma di più facile osservazione nell'interazione, in quanto accompagnate da segnali non verbali (esitazioni, pause, gesti), ha permesso agli alunni di rendere più funzionali gli scambi comunicativi, confidando sulla possibilità di utilizzare, all'occorrenza, tutte le lingue presenti nel repertorio della classe. Come esempio dell'uso fluido e combinato che ne hanno fatto i ragazzi, riportiamo di seguito un'e-mail scritta da un'alunna di L1 cinese a un coetaneo di L1 inglese che ha una conoscenza di grado diverso delle lingue usate dalla ragazza. L'e-mail è tratta dal corpus

raccolto durante la sperimentazione, costituito da 102 testi mistilingui, per un totale di 6.323 *tokens*.

Ciao,
mi chiamo Cindy,
wo shi yi wei chu zhong xue sheng (sono una studentessa della scuola superiore di I grado), ho 12 anni. io hablo italiano, english y cinese.
ho i capelli neri, hei se de yan jing (sono abbastanza alta e ho gli occhi neri) io sono un po' alta wo zui xi huan de ke mu shi hua hua,wo ye hen xi huan yin yue (la mia materia preferita è il disegno, mi piace molto anche musica).
Mi escuela es in San Donnino, I go to school by bus or by car with my dad. I live far from school but the school is near dad job.
...Scrivimi presto,
Cindy

Quanto alle strategie di carattere metalinguistico, abbiamo rilevato come queste si attivino in modo spontaneo all'interno dei gruppi di lavoro. Tra quelle più usate dagli alunni del campione sperimentale, troviamo i confronti interlinguistici, alla ricerca di somiglianze e differenze tra le lingue, e il ricorso alla grammatica della L1 o delle lingue studiate a scuola per fare ipotesi sul funzionamento di lingue ancora poco o per niente note, ma presenti nel repertorio linguistico della classe.

Quando queste strategie vengono sollecitate dagli insegnanti, si pongono in stretta relazione con le strategie didattiche. Ciò è particolarmente evidente nel caso di alunni con difficoltà linguistiche o di alunni con DSA, i quali, come è noto, necessitano di modalità esplicite di insegnamento e di supporti metalinguistici; le sollecitazioni dell'insegnante alla consapevolezza, attraverso la riflessione metalinguistica, risultano in questi casi di fondamentale importanza.

3 Le strategie del docente: l'adattamento linguistico nel parlato in classi di italiano L2

L'analisi delle strategie non è stata circoscritta alla sola dimensione dell'apprendimento, ma si è anche occupata del versante relativo all'insegnamento. Partendo dalla sperimentazione precedentemente descritta, abbiamo ritenuto utile approfondire l'analisi delle strategie adottate dagli insegnanti, con una nuova indagine che ha coinvolto classi di italiano L2 di apprendenti adulti e che si è concentrata sulle strategie di adattamento linguistico (intenzionali o spontanee) messe in atto dai docenti durante le lezioni. L'osservazione e la riflessione su queste strategie, che non sembrano dipendere dalla giovane età degli apprendenti, in quanto, come vedremo, vengono di norma impiegate anche con studenti adulti, possono diventare un importan-

te strumento per migliorare la qualità della didattica: già Sinclair e Brazil, pionieri degli studi sull'interazione in classe, sostenevano che l'obiettivo di monitorare, e quindi perfezionare, la propria azione didattica fosse «One good reason why all teacher should study teacher talk» (Sinclair, Brazil 1982, 4). Questa affermazione è ancora più rilevante nel contesto di insegnamento/apprendimento di una L2, nel quale il parlato del docente, oltre che mezzo di insegnamento, è anche input linguistico, e quindi deve possedere quelle caratteristiche di comprensibilità e adeguatezza atte a favorirne la processazione.

La ricerca si basa su un corpus di parlato di 15 insegnanti di italiano L2, registrato in classi sia di livello A1, per circa 12 ore, corrispondenti a circa 15.000 *tokens*, sia di livello B1, per circa 7 ore, corrispondenti a circa 11.500 *tokens*.

Quale ulteriore strumento d'indagine abbiamo utilizzato un questionario formato da 32 domande mirate a sondare la percezione che gli stessi docenti hanno delle proprie strategie di adattamento linguistico: se e quanto frequentemente le usano, quali ritengono più importanti, in quali ambiti le utilizzano maggiormente ecc. Il questionario è stato somministrato a 50 docenti di italiano L2 di classi di livello A1 e B1.

Per ragioni di spazio, possiamo qui focalizzare l'attenzione solo su alcune domande del questionario. In primo luogo, è stato chiesto ai docenti se ritenessero necessario adeguare il proprio modo di parlare in classe ricorrendo a strategie di semplificazione. Si riporta di seguito il grafico delle loro risposte.

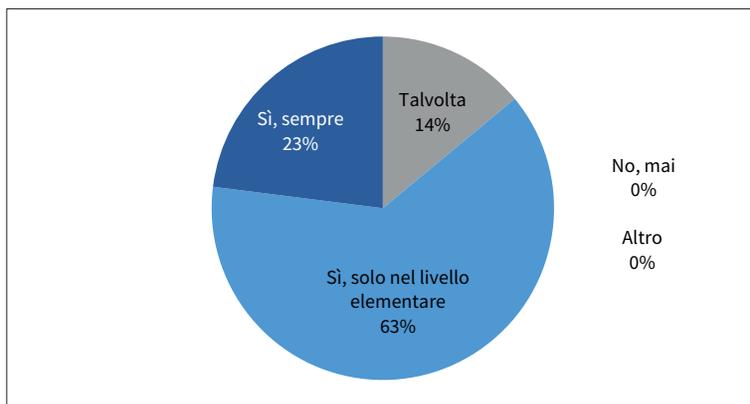


Grafico 1 Risposte dei docenti relative alla necessità di semplificare il proprio eloquio

Oltre l'80% degli insegnanti del campione crede che sia importante semplificare l'eloquio: il 63% però lo ritiene necessario soltanto per i livelli più bassi, mentre il 23% sempre, dunque per tutti i livelli. Una

minoranza del campione, il 14%, ritiene invece che sia doveroso semplificare solo talvolta, quando ci si accorge di non essere compresi dagli apprendenti. Nessun insegnante ha risposto 'mai'.

Ma quali sono gli ambiti nei quali si ricorre maggiormente a strategie di adattamento? Per le opzioni di risposta, abbiamo tenuto conto sia degli adeguamenti di tipo strutturale, sia di quelli interazionali (cf. Andorno et al. 2017), considerando gli ambiti fonetico, lessicale, morfosintattico e interazionale, come si evince dal grafico 2.

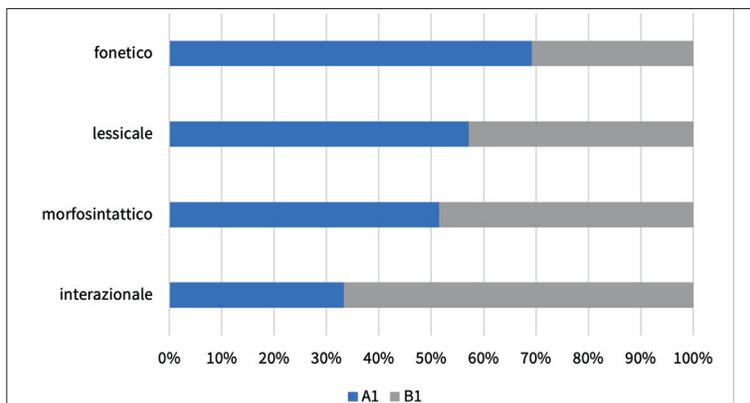


Grafico 2 Risposte dei docenti relative agli ambiti di adeguamento per i livelli A1 e B1

Dalle risposte emerge una differenza tra i livelli A1 e B1, con un'inversione degli ambiti di intervento: nelle classi di livello elementare, infatti, gli insegnanti del campione ricorrono alla semplificazione principalmente in ambito fonetico e lessicale, e in misura minore in ambito morfosintattico e soprattutto interazionale, mentre nelle classi di livello intermedio gli adeguamenti riguardano principalmente l'interazione, poi la morfosintassi, in misura minore il lessico e in minima parte gli aspetti fonetici.

In questa fase della ricerca, ci siamo concentrati sull'ambito lessicale, che secondo i docenti del campione richiede adeguamenti sostanziali, soprattutto al livello elementare. Ciò è in accordo con gli studi sul parlato dei docenti che ne hanno evidenziato la scarsa ricchezza lessicale e la frequente presenza di lessemi del vocabolario di base (tra gli altri, Chaudron 1988; Walsh 2013; Andorno et al. 2017).

In relazione alle caratteristiche sopra evidenziate, presentiamo qui alcuni risultati relativi alle prime analisi quantitative che abbiamo effettuato sul lessico del nostro corpus. Come corpus di riferimento abbiamo utilizzato la parte del *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP) disponibile online (Bellini, Schneider 2003-19)

che riguarda gli scambi comunicativi in contesto scolastico (per comodità, la denominiamo 'LIP scolastico').²

Per valutare la ricchezza lessicale del corpus si è scelto di calcolare il parametro noto come TTR (*type-token ratio*), in quanto costituisce «una possibile misura della varietà lessicale di un corpus/testo» (Freddi 2014, 89). Un valore di TTR basso indica un'alta percentuale di ripetizioni, al contrario un valore alto indica maggiore ricchezza lessicale. I risultati mostrano come i valori numerici dei corpora A1 e B1 siano decisamente più bassi di quelli del LIP scolastico (con un valore medio di 8,6 nel corpus A1 e di 10,8 nel corpus B1, a fronte del valore medio LIP di 14,3). Si evince pertanto che gli insegnanti di italiano L2 tendono a usare molto più spesso la ripetizione come strategia di adeguamento lessicale.

Successivamente, per valutare in quale misura gli insegnanti facciano uso dei lemmi del vocabolario di base abbiamo confrontato il lessico del nostro corpus col *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro 2016). I risultati parziali, riferiti per ora solo al corpus A1, hanno mostrato che circa il 90% delle parole usate dagli insegnanti appartiene al *Vocabolario di base*.

Possiamo pertanto concludere che sia la scarsa ricchezza lessicale che l'uso di parole del vocabolario di base sono strategie ampiamente presenti nel parlato dei docenti del nostro corpus.

4 Conclusione

I risultati di uno studio sperimentale condotto in alcune classi del primo ciclo di istruzione mostrano che l'insegnamento contemporaneo di più lingue attraverso tecniche cooperative dell'approccio dialogico attiva negli alunni importanti strategie, come il *translanguaging*, funzionali allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in più lingue e all'interazione in contesti di apprendimento eterogenei dal punto di vista linguistico e culturale. Anche le strategie adottate dagli insegnanti risultano importanti in tali contesti per favorire l'educazione plurilingue dei ragazzi.

Tra le strategie didattiche, quelle di semplificazione dell'input non sembrano dipendere dall'età degli apprendenti, in quanto vengono di norma impiegate anche con studenti adulti. I risultati parziali della ricerca sul parlato degli insegnanti in classi di apprendenti adulti di italiano L2 (livello A1 e B1) da un lato evidenziano l'importanza che gli stessi docenti riconoscono alle strategie di adattamento dell'in-

2 Dal LIP sono stati estratti soltanto gli scambi comunicativi bidirezionali con presa di parola non libera faccia a faccia (del tipo C) e gli scambi comunicativi unidirezionali in presenza del destinatario (del tipo D) relativi all'ambiente scolastico.

put, dall'altro confermano, attraverso l'analisi quantitativa di un corpus raccolto, l'alto impiego di strategie di semplificazione lessicale.

Bibliografia

- Andorno, C. et al. (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Bellini, D.; Schneider, S. (a cura di) (2003-19). *Banca dati dell'italiano parlato (BADIP)*. Graz: Karl-Franzens-Universität. <http://badip.uni-graz.at>.
- Cardona, M. (2008). «L'insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni». *Studi di Glottodidattica*, 4, 1-21. <http://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/188/59>.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/cbo9781139524469>.
- Coppola, D. (2009). «L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico». Coppola, D. (a cura di), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici Editore, 95-115.
- Coppola, D. (2015). «Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 47(2-3), 71-87.
- Coppola, D. (2019). «Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici». Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: Edizioni ETS, 115-37.
- Coppola, D.; Moretti, R. (2018). «Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso». Coonan, M.C. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione = Atti del IV convegno DILE (Venezia, 2-4 febbraio 2017)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 397-41. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/024>.
- De Mauro, T. (2016). *Nuovo vocabolario di base*. <http://dizionario.interazionale.it/nuovovocabolarioibase>.
- Freddi, M. (2014). *Linguistica dei corpora*. Roma: Carocci.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.5565/rev/jtL3.764>.
- Legenhausen, L. (2003). «Second Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment». Little, D. et al. (eds), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, 65-77.
- Mariani, L. (2010). *Saper Apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreria Universitaria.
- Mazzotta, P. (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sinclair, J.McH.; Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <http://doi.org/10.1075/etc.8.1.09meu>.

