

# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

## 1-2

Quadrimestrale a cura del Centro Italiano di Linguistica Applicata

Anno XL-Numero 1-2, 2008

### *DIREZIONE*

Fondatore e Direttore Emerito  
RENZO TITONE

Direttore Responsabile  
GIANFRANCO PORCELLI

Condirettrici  
BONA CAMBIAGHI, ANNAMARIA CAIMI

### *COMITATO SCIENTIFICO*

ENRICO ARCAINI, PAOLO E. BALBONI, RENATO CORSETTI  
MARCEL DANESI, KATERIN KATERINOV, GIUSEPPE MININNI  
MARIA ANTONIETTA PINTO, TRAUTE TAESCHNER

### *REDAZIONE*

Coordinamento  
MARIA LUISA MAGGIONI, PAOLA TORNAGHI  
LUCIA ARNÒ, CRISTINA BOSISIO, COSTANZA CUCCHI, CRISTINA MARIOTTI  
ELISA PEREGO, SONIA PIOTTI, ANNALISA ZANOLA

BULZONI EDITORE  
tel (06) 44.55.207 - fax (06) 44.50.355  
14, Via dei Liburni  
00185 Roma

# RILA

1-2 / 2008

*La produzione orale in ambito CLIL*

Sezione monografica a cura di Carmel M. Coonan



BULZONI EDITORE

## Sommario

EDITORIALE	
G. Porcelli .....	p. 3
SEZIONE MONOGRAFICA	
C. M. COONAN, <i>Introduzione</i> .....	» 7
C. M. COONAN, <i>Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto</i> .....	» 13
F. RICCI GAROTTI, <i>Obiettivi e azione didattica in CLIL: un problema di coerenza</i> .....	» 29
M.-CH. JAMET, <i>Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS</i> .....	» 57
A. GUAZZIERI, <i>Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL</i> .....	» 91
M. MENEGALE, <i>Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti</i> .....	» 117
G. BERTON, <i>Le attività di apprendimento nella classe CLIL</i> .....	» 147
C. LUISE, A. GUAZZIERI, M. NALESSO, G. SERRAGIOTTO, M. MENEGALE, <i>Recensioni di Studi sul CLIL</i> .....	» 171
SEZIONE MISCELLANEA	
I. RUSSO, <i>La modulazione del significato aggettivale a livello sintagmatico: un'analisi corpus-based di dolce e dei suoi antonimi</i> .....	» 185
E. DI MARTINO, <i>'Detourning' on-line learning environments as counter-panopticon: sociological implications of e-learning and Teaching ideas</i> .....	» 207

L. BARONE, <i>Multimodalità e testi: un percorso didattico</i> .....	p. 227
D. VENTURA, <i>Si la mémoire m'était enseignée. Ou de l'apprentissage par cœur en cours de langue: modes d'emploi</i> .....	» 257
M. DALOISO, <i>L'educazione linguistica del bambino in età prescolare. Sostenere la lingua materna e promuovere la lingua straniera</i> ...	» 271
D. PEÇENEK, <i>L'espressione idiomatica nel confronto interlinguistico e in una prospettiva traduttiva</i> .....	» 299
V. PETROCCHI, <i>Strumenti e strategie per una traduzione tecnica di uroginecologia</i> .....	» 315
F. COSTA, <i>Analisi di testi CLIL di Scienze in inglese</i> .....	» 335
I. RUFFOLO, <i>Error Analysis in Foreign Language Teaching: Pedagogical Implications within a Theoretical Framework</i> .....	» 345
RECENSIONI	
a cura di M. Menegale, G. Porcelli, P. Tenchini, G. Tonfoni .....	» 359
DALLA REDAZIONE	
Libri ricevuti .....	» 369

A distanza di soli due anni dal numero monografico "Lingua e contenuti: un'integrazione efficace" a cura di Bruna di Sabato e Mikaela Cordisco, ritorniamo sul tema del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) con un'ampia sezione monografica a cura di Carmel Mary Coonan dell'Università di Venezia "Cà Foscari". Il motivo principale è l'interesse che l'argomento continua a suscitare a livello internazionale – soprattutto in Europa – e anche in Italia.

Il dibattito sulla stessa natura del CLIL è tutt'altro che esaurito: che cosa lo differenzia dallo studio delle Lingue per scopi speciali/specifici o "microlingue"? Dove si può collocare il confine tra CLIL e non-CLIL? È noto, perché ce l'ha insegnato Kurt Lewin già nella prima metà del secolo scorso, che non c'è nulla di più pratico di una buona teoria. E Pit Corder precisava che ogni insegnante, anche il più incline a valorizzare gli aspetti pratici della propria esperienza e attività, si ispira necessariamente a qualche teoria psicologica, pedagogica e linguistica per il fatto stesso di scegliere certi approcci, metodi e tecniche didattiche a preferenza di altri. O piuttosto, si rifà spesso a brandelli di diverse teorie, senza a volte rendersi conto che sono in conflitto tra di loro. Per questo è sempre utile avere un quadro metodologico in cui la parola-chiave è "coerenza".

Motivi di riflessione e strumenti di arricchimento del quadro concettuale provengono inoltre dalle "buone pratiche", ossia dalle esperienze di CLIL che hanno dato buona prova di sé e hanno aperto nuovi orizzonti. Questo mi pare uno dei tratti salienti del volume, ma lascio che sia la Curatrice ad approfondire il discorso nella sua *Introduzione*. Mi basta sottolineare che le "buone pratiche" non sono tanto modelli da imitare o procedure da seguire, quanto piuttosto fonti di ispirazione che possono suggerire nuove vie da adattare al proprio contesto didattico.

Carmel Coonan è una nota studiosa di Glottodidattica che in anni recenti ha dedicato buona parte del suo lavoro di ricerca e sperimenta-



- Mead G.H. 1973, *Mind, Self, and Society*, C. W. Morris. University of Chicago Press, Chicago.
- Prabhu N., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Ricci Garotti F., 2004, *La rivincita di Cenerentola*, Uniservice, Trento.
- Ricci Garotti F., 2005, "Didaktische Schwerpunkte in CLIL am Beispiel einer Philosophiemoduls auf Deutsch", *Daf Werkstatt*, Nuova Serie, 2005, 5, pp. 54-69.
- Ricci Garotti F., 2007, "Five methodological research questions for CLIL", in D. Wolff, D. Marsh., (a cura di), *op. cit.*, pp. 131-145.
- Wagner G., 1999, "Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie", *Humanities on-line*, 21/1/2008.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow.
- Wolff D., 1996 "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung", Vortrag am 21.11.1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal.
- Wolff D., 2002, "Konzeptuelle Grundlage einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm" in S. Breidbach, (a cura di) *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 31-61.

## IL RUOLO DEL 'SOSTEGNO' ALL'ESPOSIZIONE DI CONTENUTI STORICI IN LS

MARIE-CHRISTINE JAMET  
*Università Ca' Foscari Venezia*

### Abstract

*In this paper, we have applied the concepts of Zone of Proximal Development described by Vygotsky and scaffolding, as defined by Bruner and his collaborators (1976) to observe what happens in two classrooms which are following the CLIL methodology where history is taught in French. In the two classes the same didactic technique of 'lezione partecipata frontale' is adopted. Thus, the difference between the two experiments is the age of the learners (high school and middle school), and therefore the degree of foreign language knowledge and cognitive abilities in historic discourse. We argue that the CLIL methodology is valid because it is situated inside the ZPD; we analyze the different operations involved in the scaffolding process with several examples that privilege the oral production competence. We discuss the validity of the model and make a proposal for modifying the model so that it fits a classroom situation better as well as collective teaching/learning – and not only for individual learning.*



## 0. Introduzione

Collocandosi all'interno del progetto PRIN incentrato soprattutto sulla produzione orale in lingua straniera all'interno delle classi CLIL e sulla ricerca dei metodi più efficaci per favorirne l'acquisizione, questa prima parte del nostro lavoro mira a fare una radiografia e una valutazione di quello che succede spontaneamente in classi in cui, su base volontaria, alcuni insegnanti hanno scelto di provare con gli alunni questa 'novità' didattica del CLIL. La ricerca è sperimentale, ma non indotta da ipotesi predefinite da un quadro teorico prefissato. Non è stata costruita una sperimentazione ad hoc. Ma sono stati raccolti dei dati che analizzeremo invece usando il filtro teorico dello *scaffolding* "sostegno" e del concetto vygotkiano di *mediazione sociale* nella *zona di sviluppo prossimale*.

L'ambito della nostra ricerca si circoscrive all'insegnamento congiunto di una lingua straniera – in questo caso il francese – e di una materia umanistica – la storia – nei due ordini di scuola: scuola media inferiore (ragazzi di 11/12 anni) e scuola media superiore (ragazzi di 15 anni). La scelta di una disciplina umanistica implica un posizionamento diverso rispetto ad una disciplina scientifica per quanto riguarda l'uso della lingua. Infatti, non esiste contenuto storico senza lingua, mentre posso guardare un esperimento di chimica, capirlo e poi cercare di verbalizzarlo. La storia è discorso narrativo, esplicativo o argomentativo sui fatti passati, e non può prescindere dalla lingua. La storia è interpretazione di fonti autentiche molte delle quali sono documenti scritti. Quindi la problematica linguistica, in un ambito CLIL, è ancora più acuta. La lingua straniera investe tutti i campi: è lingua dei documenti da capire, lingua veicolo per le interazioni didattiche in classe, lingua del discorso storico che si impara a produrre. La difficoltà è notevole. Come può l'insegnante dare 'sostegno' agli alunni in questi compiti per i quali la produzione dipende strettamente dalla comprensione linguistica? Riesce – e se sì come – a edificare un'impalcatura all'interno della quale possa crescere il discente nell'appropriazione di un sapere di tipo prevalentemente dichiarativo?

### 1. Il quadro teorico

#### 1.1. Un concetto metaforico: lo scaffolding

La parola 'sostegno' del titolo – immediatamente comprensibile – non rende sufficientemente conto del valore metaforico della parola inglese *scaffolding*, che si dovrebbe piuttosto tradurre con

'impalcatura', coniato dallo psicologo Bruner e i suoi collaboratori per descrivere le procedure di sostegno e di accompagnamento attuate dal tutor per favorire l'apprendimento da parte del bambino (Wood, Bruner, Ross 1976)<sup>1</sup>

Lo *scaffolding* contiene il tratto semantico di sostegno in quanto l'impalcatura è una struttura sulla quale poggia l'operaio – e non l'oggetto edificato – per edificare e rimanda alla metafora più generale dell'apprendimento come costruzione, vista tuttavia dal lato dell'insegnante. In secondo luogo, la parola *scaffolding* implica un'evoluzione dell'impalcatura parallela alla crescita dell'edificio e la sua scomparsa quando l'edificio si regge da sé; metaforicamente rappresenta il processo di collaborazione del maestro destinato a evolversi fino a sparire quando crescono le competenze dell'alunno. Infine contiene anche il tratto semantico di direzionalità perché l'impalcatura costringe in qualche modo lo sviluppo in una determinata direzione pur lasciando un piccolo margine di libertà. Per cambiare l'area semantica della metafora, l'"impalcatura" è paragonabile al 'tutore' che sostiene e mantiene dritta la pianta nella sua crescita, altro termine di largo uso in ambito dell'educazione, e presente nel titolo originale inglese dell'articolo di riferimento.

#### 1.2. Il fondamento dello scaffolding: la zona di sviluppo prossimale e la mediazione di Vygotsky

Nel loro articolo (1976), Wood, Bruner e Ross non citano Vygotsky, mentre nel suo libro dell'83, in francese, Bruner presenta un articolo di riflessioni sulla teoria dello psicologo russo, in cui mostra la convergenza tra studi recenti – come quello del '76 – e il concetto di *Zona di sviluppo*

<sup>1</sup> L'articolo originale di Wood, Bruner e Ross è stato pubblicato nel *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100, con il titolo: "The role of tutoring in problem solving". La versione italiana è uscita nel 1992 e costituisce il 7° capitolo di *Saper fare, saper pensare, saper dire, le prime abilità del bambino*, Roma, Armando Editore, pp. 133-148, con il titolo «Il ruolo dell'interazione pedagogica nella risoluzione del problema». Il libro italiano è la traduzione del testo quasi omonimo francese pubblicato nel 1983, a cura di M. Deleau: *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF. Si tratta di una raccolta originale di vari saggi di Bruner che non ha equivalente in inglese. Il titolo in francese è: *Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes*. La traduzione in italiano di *scaffolding* in realtà poggia sulle scelte del traduttore francese: vediamo quindi apparire i termini di *tutela*, *sostegno* che si rifanno a *tutelle* e *soutien*. Tuttavia il termine più diffuso in francese attualmente è quello di 'étayage', ossia 'puntellatura' nel senso concreto.



*prossimale* (versione italiana, 1992:150). Tale concetto risale agli anni 30<sup>2</sup> e viene definito nell'opera maggiore di Vygotsky (1966 [1934]). Lo psicologo russo condusse varie indagini nelle scuole elementari, osservando l'apprendimento da parte dei bambini di materie scolastiche fondamentali come lettura, scrittura, aritmetica e scienze naturali. Partendo dal presupposto che i test standardizzati di livello definiscono soltanto la situazione intellettuale di un bambino in un momento definito, ossia il "suo sviluppo attuale", arrivò alla conclusione che questo non fosse sufficiente per misurare lo sviluppo mentale effettivo. Dimostrò sperimentalmente su due bambini di uno stesso livello misurato a un momento *t* che un bambino, aiutato da un adulto, era in grado di risolvere un problema adatto all'età di 12, mentre l'altro poteva risolvere soltanto problemi adatti ai bambini di 9 anni. I due coetanei avevano quindi un grado di sviluppo diverso, legato alle loro potenzialità intellettive (1966:129). Vygotsky definì così l'esistenza di una *zona di sviluppo prossimale* (ZSP), variabile da individuo a individuo, in cui, un bambino è in grado, sotto la guida di un più esperto, di fare di più di quanto potrebbe fare da solo. L'imitazione può svolgere un ruolo importante (1966:130) purché il modello da imitare rientri nella zona delle potenzialità intellettive. Questo postulato di Vygotsky rivela in primo luogo l'importanza della *mediazione* – e quindi dell'istruzione – nel processo di sviluppo, ancorando quest'ultimo in una dimensione sociale e non unicamente ontogenetica e contrastando in qualche modo la concezione di Piaget delle tappe evolutive che Vygotsky mette parzialmente in discussione: lo sviluppo avviene tramite una stretta *collaborazione* tra docente e discente. In secondo luogo questo postulato dà indicazioni sul momento in cui l'istruzione ha un effetto ottimale (ossia solo quando agisce nella *zona di sviluppo prossimale* del discente) e sulle modalità che deve assumere (si tratta di proporre attività più complesse di quelle che il bambino potrebbe risolvere da solo). La *zona di sviluppo prossimale* si sposta in continuazione, perché man mano che i concetti e le procedure vengono interiorizzati – con uno sfasamento temporale tra

<sup>2</sup> Il libro originale è uscito nel 1934 a cura dei collaboratori di Vygotsky, pochi mesi dopo la morte dello psicologo che stava preparando l'opera raccogliendo vari saggi in un insieme coerente. La prima traduzione inglese – che rielabora la versione originale per eliminare ripetizioni tra articoli diversi – esce nel 1962. La traduzione italiana è del 1966; si rifà in gran parte alla versione inglese, ma anche a quella russa. La prima traduzione francese è del 1985 (Messidor) e una nuova edizione è uscita nel 1997 (La Dispute Editeur). Questo sta a dimostrare l'influenza tuttora notevole dello studioso russo nella riflessione psico-pedagogica. Tuttavia nell'articolo Wood *et al.* (1976) anche se l'idea di fondo è chiaramente quella di Vygotsky che Jérôme Bruner conosceva visto che aveva fatto la presentazione della prima traduzione inglese, il riferimento non è esplicito.

istruzione e acquisizione (PL<sup>3</sup>:17) – la *zona di sviluppo attuale* viene ampliata, a "macchia d'olio in ordine sparso" come nota Vergnaud (2000:81) e non secondo un principio di traslazione lineare. Osserva anche Vergnaud che la parola "prossimale" potrebbe indurre a pensare che l'intervento dell'esperto debba essere fatto passo per passo, ma in realtà Vygotsky non lo dice mai, quindi l'ampiezza del passo può anche variare.

### 1.3. *Le sei operazioni dello scaffolding*

L'apporto di Bruner e dei suoi collaboratori nel 1976 è stato quello di studiare, tramite un esperimento che ha coinvolto 30 bambini dai 3 ai 5 anni confrontati al compito di costruire una piramide (ossia un compito non linguistico di tipo "risoluzione di problema"), le interazioni tra il tutor e ogni singolo bambino (il compito era individuale). L'attenzione era incentrata sul processo didattico, ossia il

"processo di sostegno che rende il bambino capace di risolvere un problema, di condurre a buon fine un compito o di raggiungere uno scopo che, senza di esso, sarebbero stati compiti superiori alle sue possibilità." (Wood *et al.* 1976:134).

La maestra – coautrice del saggio – aveva come consegna quella di adattare il suo comportamento alle esigenze del bambino quando costui dimostrava di essere impossibilitato a continuare da solo, pur essendo in grado di capire la soluzione possibile con un aiuto. Essa offriva sia modelli d'azione ("mostrare" come si fa), sia consigli verbali ("spiegare" come si fa o perché non si può fare in un certo modo aiutando così a eliminare le soluzioni scorrette), sia incoraggiamenti a proseguire. Gli autori sottolineano quante trasgressioni ha fatto la tutrice oltrepassando il grado di aiuto da dare offrendo di più di quanto era prestabilito o necessario, perché la difficoltà per il tutor è quella di "generare delle ipotesi sulle ipotesi di colui che apprende". Gli autori giungono in conclusione a definire sei operazioni da prendere in considerazione nell'architettare (metafora che si potrebbe usare in italiano) l'intervento didattico perché l'interazione con l'apprendente sia ottimale e proficua in termine di sviluppo delle abilità all'interno della ZSP (Wood *et al.*, 1992:145):

<sup>3</sup> PL= *Pensiero e linguaggio*, versione di riferimento per le pagine.



1. *l'adesione (recruitment)*. Il tutor mira ad "agganciare l'interesse e l'adesione" dell'alunno di fronte alle richieste del compito. È una fase iniziale;
2. *la riduzione dei gradi di libertà (reduction in degrees of freedom)*. Il tutor semplifica il compito in "atti costitutivi" fino a quando il bambino riconosce che ha fatto una mossa giusta (e così facendo elimina i tentativi che sarebbero poco proficui) e colma le eventuali lacune;
3. *il mantenimento dell'orientamento (direction maintenance)*. Il tutor evita che ci si allontani dall'obiettivo prefissato, "manifestando entusiasmo e simpatia per mantenere viva la motivazione", e spingendo l'alunno a proseguire facendo un passo in più;
4. *la segnalazione delle caratteristiche determinanti (marking critical features)*. "Il tutor segnala o sottolinea con più mezzi le caratteristiche del compito" e gli fa capire lo scarto tra la sua produzione e "quello che avrebbe considerato come una produzione corretta".
5. *il controllo della frustrazione (frustration control)*. Il tutor deve fare in modo che il bambino salvi la faccia in caso di errore o agisca per fare piacere all'insegnante, senza creare però troppa dipendenza;
6. *la dimostrazione (demonstration)*. Il tutor propone dei modelli di soluzione o avvia il discente sulla via della risoluzione.

#### 1.4. Zona di sviluppo prossimale e scaffolding nelle ricerche in LS.

Nel suo libro *Vygostkian Approaches to Second Language Research*, Lantolf (1994:27) sottolinea quanto sia approdato tardi nei paesi occidentali il pensiero di Vygotsky per quanto riguarda la ricerca sull'apprendimento di una lingua straniera e raccoglie vari contributi che rimediano a questo ritardo. Uno di quelli in particolare attira l'attenzione perché poggia sul concetto di *scaffolding*, che reinterpreta nell'ambito di compiti collaborativi in cui l'esperto non è l'insegnante ma sono i pari (Donato 1994). In Francia, Portine (1998) usa il concetto *scaffolding* in una riflessione sull'autonomia dell'apprendente e propone un'analisi critica del concetto, in cui divide le operazioni dello *scaffolding* in due gruppi: quelle che operano sul piano della metacognizione (1, 3 e 5) perché definiscono le condizioni di un possibile apprendimento, e quelle che riguardano il piano cognitivo *stricto sensu* (2, 4 e 6) (Pontine 2003). Le ipotesi che avanza riguardano il ruolo del mediatore per rimediare ai deficit metacognitivi (sulla motivazione, le capacità attenzionali, la gestione della frustrazione) e si chiede se queste capacità appartengono alla ZSP e possono essere l'oggetto di insegna-

mento, aprendo quindi un ambito di ricerca che resta da esplorare. Parallelamente a questi studi, sotto l'influenza dell'etnologia della comunicazione e della pragmatica interazionale o analisi conversazionale, molte ricerche sulle interazioni di classe si sono sviluppate (studio del discorso dell'insegnante, delle forme delle sue domande, del dialogo tra esperto/apprendente o apprendente/apprendente, della co-costruzione del discorso, natura della comunicazione esolingua, ecc), e molti risultati possono essere congruenti con un approccio diremmo vygotkiano, come dimostrato da Mondada, Pekarek, Doelher (2000). Abbiamo scelto tuttavia di usare come filtro per la nostra analisi esclusivamente il modello di *scaffolding*, legato alla psicologia sociale della cognizione, e di interrogare i nostri dati attraverso le sei operazioni definite qui sopra, riorganizzate in due gruppi secondo le osservazioni di Portine. Tale modello infatti non è stato usato in ambito CLIL che ha la particolarità di tentare di "pigliare due piccioni con una fava" e quindi di costruire sapere e saper fare in due ambiti diversi contemporaneamente: disciplina e lingua straniera, in una situazione di insegnamento scolastico collettivo. Ci chiederemo allora se questo modello sia sufficientemente generalizzabile a situazioni d'insegnamento molto diverse rispetto alla sperimentazione originale: ossia con pre-adolescenti o adolescenti, che non svolgono un compito di tipo "problem solving", per i quali la lingua veicolare dell'istruttore non è la lingua madre, e la materia da imparare una disciplina umanistica – la storia – il cui oggetto esiste soltanto attraverso il linguaggio.

## 2. Modalità della raccolta dati e risultati sulla partecipazione orale

I dati sono stati raccolti nella primavera 2006. Abbiamo osservato due classi, una Prima media, e una Terza liceo linguistico<sup>4</sup>. In entrambi i casi, si trattava di lezioni CLIL di storia in francese su tematiche di storia medievale francese presenti nei programmi ufficiali di storia: il periodo che va dai Franchi alla fine dell'impero di Carlomagno e il feudalesimo, per la classe Prima, e la vita di Giovanna d'Arco nella classe Terza. In entrambi i casi, si trattava di "moduli" di 6 ore di lezioni CLIL. In

<sup>4</sup> Ringraziamo le insegnanti che si sono prestate all'esperimento. Carla Gislon e Elena Jacopozzi nella classe Prima della Scuola Media Dante Alighieri di Venezia, e Monica Zampese e Manuela Trentin nella classe Terza del liceo ginnasio G.B. Brocchi di Bassano.



entrambi i casi, il modulo veniva gestito in compresenza dal docente di lingua – che animava le sedute – e dal docente di storia, che partecipava anche, in modo marginale, in lingua italiana. I due docenti di storia infatti capivano un po' il francese ma non erano in grado di parlarlo; l'argomento storico e il tipo di attività di comprensione, che rientrano in qualche modo nelle competenze del docente di lingua, gli permettevano di assumere il ruolo di tutor esperto. Il docente di storia in entrambi i casi però ha indirizzato la programmazione del modulo sul piano dei contenuti e degli obiettivi e partecipato alla scelta delle attività da fare. In entrambi i casi, il tipo di lezione alla quale abbiamo assistito era una *lezione frontale partecipata*: i due docenti erano di fronte alla classe, e gli alunni venivano continuamente sollecitati a partecipare al dialogo con il docente di lingua, il quale gestiva i turni di parola, senza impedire la presa di parola spontanea. Per cui un'analisi delle interazioni è possibile; sono esolingui (in LS) e/o plurilingui (francese e italiano).

La differenza tra i due esperimenti consiste nell'età dei discenti e quindi nel grado di maturazione cognitiva di fronte alla materia non linguistica e nel grado di padronanza della lingua straniera posseduto. Potremo così osservare le variazioni eventuali dello *scaffolding* nelle due classi in base a questi due parametri.

La raccolta dei dati è stata fatta tramite video: tutte e sei le ore in classe Ia e le tre ore finali in classe IIIa (quindi soltanto sul processo di Giovanna d'Arco). In ogni seduta però, tre microfoni venivano distribuiti a 3 alunni diversi. Per cui, disponiamo anche di registrazioni della produzione di alcuni alunni, quando venivano interpellati singolarmente o collettivamente (in risposte corali), oppure quando vocalizzavano a voce bassa le risposte che non erano chiamati a dare a voce alta. Infine abbiamo gli appunti presi da un'osservatrice esterna su due ore di lezione in Prima<sup>5</sup>.

Visto che il fulcro del nostro studio è la partecipazione orale da parte degli studenti, riportiamo qui qualche dato. All'interno del nostro corpus, focalizzeremo la nostra attenzione su un campione di due ore di lezione (le prime ore), integrando con qualche esempio preso nelle altre ore di lezione<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Ringraziamo Anna Rosa Bozzato per il suo aiuto.

<sup>6</sup> DL = Docente di Lingua; DS = Docente di Storia; F1 = alunna femmina n°1, M1 = alunno maschio n°1; A = alunno non identificato; AA = più alunni parlano coralmente; AA = più alunni rispondono insieme (ma non in seguito ad una richiesta di risposta corale).

Prima seduta registrata	Classe Prima (38' di registrazione)	Classe Terza (32' registrati)
Numero indicativo totale di battute	210	243
Interventi del DL	94 di cui 65 contenente almeno una parola in francese	109 tutti in francese
Interventi del DS	2 in italiano	32 in italiano Il più lungo è di 2'
Interventi degli alunni	114 di cui 41 in francese (lettura o risposta)	102 in francese:
Ripartizione degli interventi degli alunni	Tutti i 20 alunni hanno parlato o singolarmente o coralmente.  Nessuna differenza quantitativa sui bambini col microfono +/- 3"	Su 26 alunni, 13 hanno parlato almeno una volta, ma i tre ragazzi con il microfono hanno parlato di più.  (F24): partecipa a 2 scambi dialogali con l'insegnante (in tutto poco meno di 3' per l'alunno): – uno di 3'17" (2' di eloquio individuale in 10 battute sue) – uno di 1'25: 60" per l'alunna (in 11 battute) (F15): interviene 4 volte. In tutto meno di 1'. Due volte, fa domande di chiarimento (dimostrando di sapere elaborare i contenuti) (F18): interviene 2 volte. In tutto 30" di scambio (con poche battute)
Durata della battuta più lunga di un alunno esclusa quella di ripetizione		40" all'interno di uno scambio dialogale tra un'alunna e l'insegnante di durata complessiva dei 1'23"



Si rilevano meno battute in classe Prima per un tempo di registrazione leggermente maggiore, infatti bisognerebbe tenere conto della velocità di eloquio piuttosto lenta, e mediare durata con numero di parole pronunciate.

È ovvio che se il metro della partecipazione è l'individuo, possiamo solo constatare quanto poco parla ciascun alunno, il che non vuol dire che non sia in atto un processo di attivazione della produzione orale interiore. Lo dimostrano alcuni esempi di alunni che vocalizzano a voce bassa la risposta che non sono stati chiamati a dare (visibile sul video o nelle registrazioni dei singoli ragazzi).

Passiamo ora ad analizzare come il docente sostiene la partecipazione orale.

### 3. *Il concetto di zona di sviluppo prossimale nei due esperimenti CLIL*

Perché uno *scaffolding* possa reggersi è fondamentale che poggi sulla *Zona di Sviluppo Proximale*. Senza discutere il fatto che l'insegnamento collettivo obbliga a definire una specie di zona media valida per tutti, come i due esperimenti si situano rispetto a questa esigenza?

#### 3.1. *Gli obiettivi disciplinari*

Il principio della metodologia CLIL implica che gli obiettivi disciplinari debbano essere raggiunti comunque, a prescindere dal fatto che la lingua veicolare sia straniera. In Prima media, la dispensa creata dalle insegnanti seguiva i contenuti del libro di storia adottato. I contenuti erano nuovi, non solo gli avvenimenti (la conquista della Gallia da parte dei Franchi, i re Merovingi, Carlomagno, ecc.), ma anche alcuni concetti da acquisire quali l'organizzazione gerarchica dell'impero carolingio e il funzionamento del sistema feudale. Gli obiettivi disciplinari erano il consolidamento di una cronologia su un arco temporale abbastanza ampio e la comprensione dei nessi causali elementari (chi, quando e in quale successione, dove, come, perché), e sul piano delle abilità cognitive l'obiettivo era quello di memorizzare, relazionare e paragonare ciò che gli alunni sapevano già (ossia l'impero romano) e ciò che stavano scoprendo (l'impero di Carlomagno) sulla base di definizioni astratte. Per ragazzini di 11/12 anni, che hanno appena maturato, secondo Piaget, le abilità di astrazione, il compito è complesso, ma alla loro portata. Possiamo sostenere che appartiene alla ZSP e che l'insegnante non mira soltanto al risultato del paragone (che entrerà a fare parte delle conoscenze enciclopediche) ma ad abituare i ragazzi a elaborare questi collegamenti tra informazioni note e

informazioni non note. Risulta comunque interessante il fatto che nel momento della concettualizzazione, il docente di storia abbia ritenuto utile di intervenire in italiano: lo ha fatto alla fine della prima ora, come riepilogo di quanto detto; poi durante l'attività 9).

Per la classe Terza, tutto era imperniato sull'analisi di documenti. Per la seconda parte del modulo che abbiamo registrato, gli alunni hanno lavorato su 6 documenti appartenenti a tipi testuali diversi: una cronologia, un documento medievale dato in lingua francese d'epoca con la traduzione italiana, il testo dell'abiurazione di Giovanna con l'ortografia antica, due testi di analisi storica contemporanei non scolastici e infine un testo di analisi storica in italiano. Notiamo che la scelta di lavorare su documenti invece che sul testo espositivo del manuale di storia non è consueta nell'insegnamento della storia in generale in Italia che predilige il discorso esplicativo. Questa prassi dell'insegnante di storia ha il vantaggio supplementare di riallacciarsi in qualche modo alla tradizione storica francese di analisi dei documenti, quindi ha anche una sua valenza culturale, diremmo. Gli obiettivi cognitivi, elencati dalle insegnanti stesse, nel loro piano preparatorio erano:

- *tematizzare*: decodificare un documento storico (chi l'ha scritto, quando, con quale intenzione, quale obiettività...); distinzione tra elementi fattuali e interpretativi;
- *storicizzare*: utilizzare i documenti per ricostruire una serie di fatti (data, durata, ripetizione, successione, posizione rispettiva, periodo, etc.) facendo anche inferenze;
- *concettualizzare*: sapere interpretare in base a concetti settoriali (politici, economici, religiosi, sociali, ideologici, ecc.), saper classificare in modo da cogliere i nessi causali che si intrecciano;
- *problematizzare*: saper valutare in base all'epoca, ad altre conoscenze, ecc. ciò che implica una visione decentrata rispetto a sé.

A livello cognitivo quindi, gli obiettivi di analisi e interpretazione di testi storici in francese rientrano nella ZSP, in quanto da un lato, l'analisi testuale è transdisciplinare e quindi non del tutto nuova, ma nel contempo l'interpretazione storica che richiede l'analisi è concettualmente più delicata. Inoltre, la difficoltà dei testi è acuita dall'uso del francese antico. Necessitano quindi di un intervento di mediazione. La prova è che la dispensa era stata distribuita prima agli alunni che dovevano leggere i brani e tentare di capirli. I ragazzi hanno risposto positivamente alla domanda iniziale del DL sulla loro comprensione, dicendo che avevano letto e capito e non avevano difficoltà. Tuttavia, in vari momenti, dimostrano una comprensione parziale o errata.



### 3.2. Gli obiettivi linguistici

Il collocamento delle attività nella *Zona di Sviluppo Prossimale* desta spesso perplessità poiché gli obiettivi disciplinari devono essere raggiunti tramite l'uso della lingua straniera. Era una scommessa con la classe Prima che non aveva ancora raggiunto un livello A1 e aveva soltanto una cinquantina di ore di lingua alle spalle; era una scommessa anche con la classe Terza liceo in cui non tutti gli alunni avevano raggiunto il livello B1.

Abbiamo già sottolineato l'uso dei documenti autentici per la classe Terza, il che limita l'intervento dei docenti alla scelta degli input ritenuti utili. È chiaro che il criterio di difficoltà linguistica non è stato preso in considerazione, fuorché in un caso in cui viene data la traduzione (documento 2). Discutiamo invece del materiale usato in classe Prima media. Una dispensa è stata realizzata ad hoc, con una serie di 14 attività (*task*), ognuna tematicamente incentrata su una fase dello sviluppo cronologico del periodo studiato e divisa in 'sotto-*task*' di natura diversa (lettura, domande di comprensione, completamento di tabella, colorare seguendo istruzioni, ecc.). La lingua è stata semplificata pur rispettando i concetti disciplinari da trasmettere. Osserviamo nel documento 1 il titolo del modulo e il primo paragrafo della prima attività.

Documento 1. La dispensa. Classe Prima.

CLASSE Ia A	L'HISTOIRE EN FRANÇAIS
<b>LA NAISSANCE DE LA NATION FRANÇAISE DU ROYAUME DES FRANCS À L'EMPIRE DE CHARLEMAGNE</b>	
<b>Activité 1. La conquête de la Gaule par les Francs.</b>	
A. <i>Écoutez la lecture de votre professeur. Puis lisez le texte à haute voix.</i>	
La Gaule appartenait à l'empire romain. Au Ve siècle après Jésus-Christ, les Francs, peuple germanique, envahissent la Gaule. En 481, Clovis devient roi. Il comprend que pour s'imposer, il doit être soutenu par l'Église. Il se marie avec une princesse chrétienne, Clotilde, et se convertit au christianisme. Il est baptisé à Reims en 498. Son peuple donne son nom à la France. Son règne dure jusqu'en 511.	
B. <i>Lisez les questions. Préparez vos réponses. Puis répondez oralement.</i>	
1. Qui a envahi la Gaule ? 2. Qui sont les Francs ? 3. Comment s'appelle leur roi ? 4. Pourquoi il veut être soutenu par l'Église ? 5. Avec qui il se marie ? Pourquoi ? 6. Qu'est-ce qu'il fait alors ?	

Come notiamo, il testo è breve. La semplificazione linguistica riguarda essenzialmente la struttura della frase per mantenere l'ordine non marcato parallelo alla struttura italiana: Soggetto-Verbo – (complemento/i) o Soggetto-Predicato. Soltanto i complementi circostanziali di tempo appaiono all'inizio della frase, come in italiano del resto. La subordinazione è stata evitata, come pure i connettivi perché i nessi temporali e causali sono desumibili dalla successione delle proposizioni. Tuttavia, questo materiale linguistico è per natura diverso da quello che sarebbe apparso nell'unità didattica del manuale di lingua di tipo comunicativo. La prassi dei piccoli passi, che consente di rendere l'input comprensibile necessario all'apprendimento (i+1) secondo Krashen non viene rispettata, perché l'alunno si trova a dovere compiere un "grande passo", in particolare lessicale, rispetto alle sue competenze. Ma come sottolinea Vergnaud interpretando il pensiero di Vygotsky:

"A volte bisogna mettere l'alunno in situazioni relativamente lontane dalle sue competenze e concezioni in modo da destabilizzarlo e creare le condizioni di una presa di coscienza necessaria alla sua trasformazione e evoluzione" (2000:81, traduzione nostra).

Ed è proprio quello che sembra promuovere l'insegnamento CLIL. Ad esempio, la parola complessa certamente per ortografia e pronuncia, *royaume*, è stata tradotta spontaneamente senza intervento del tutor da molti alunni (risposta corale), anche in assenza di una somiglianza etimologica lampante, probabilmente con l'aiuto del contesto storico.

Un'altra difficoltà linguistica legata alla natura della disciplina era la narrazione al passato, che non appare solitamente prima di 90 ore di lezioni di LS. Certo è possibile usare il presente 'storico' in una narrazione storica al posto del passato remoto o prossimo (come è stato quasi sempre fatto nella dispensa), però l'imperfetto in abbinamento non sempre può essere sostituito. Così, il primo verbo che appare, non solo è un verbo del terzo gruppo assente dalla progressione tradizionale perché ritenuto complesso, ma appare inoltre all'imperfetto perché non si poteva usare un presente sostitutivo senza danneggiare la coesione testuale. Ciò nonostante, non ha destato nessuna difficoltà di comprensione, perché risulta trasparente per un italiano. In effetti, un bambino di livello medio l'ha tradotta con il tempo corretto. Abbiamo poi notato che probabilmente la semplificazione del testo di partenza non era necessaria. Infatti, le conoscenze interiorizzate dagli alunni sul genere testuale narrativo e storico in LM rendeva superfluo l'uso del presente narrativo, tanto che i bambini traducevano spontaneamente con il passato remoto dei verbi al presente; un esempio tra i tanti:



M3. *i Franchi, un popolo germanico, invasero*  
 DL. *invadono*  
 M3. *invadono la Gallia*

- Quindi, nella realizzazione di un *materiale calibrato*, si è tenuto conto:
- di ciò che gli alunni sapevano già in lingua (nomi di paesi, colori, numeri, vestiti) che veniva sfruttato nelle attività (ad esempio attività sulle cartine storiche (activité 2), sulla descrizione di un documento iconografico (activité 8) e quindi riattivato;
  - della *trasparenza* tra italiano e francese in modo da favorire l'*intercomprensione*, qualora non fosse immediata e l'insegnante dovesse attirare l'attenzione sulla somiglianza<sup>7</sup>. La prossimità genetica tra francese e italiano ha quindi consentito di elaborare testi lessicalmente più ricchi e complessi, e quindi più adatti a veicolare la disciplina storica, pur rientrando sempre nella *Zona di Sviluppo Prossimale*. Possiamo affermarlo a posteriori, dopo l'attuazione del modulo, visto che il materiale proposto è stato facilmente compreso.

Se assumiamo il principio di Krashen, secondo il quale l'esposizione alla lingua favorisce poi la produzione, possiamo dire che l'input più complesso, rientrando nella *Zona di Sviluppo Prossimale*, dovrebbe comportare effetti positivi anche sulla produzione. Consideriamo quindi che la parte di progettazione del materiale sul quale impostare le attività sia già una forma di sostegno all'apprendimento, perché viene tenuto conto della collocazione del materiale all'interno della *Zona di Sviluppo Prossimale*.

#### 4. Le operazioni dello scaffolding nella lezione partecipata in classe prima

Sulla base del materiale proposto che scandiva il ritmo delle attività, come è avvenuto il sostegno dato dall'insegnante alla produzione orale in LS, in una lezione frontale partecipata? Proporranno delle micro-analisi di campioni di interazioni – formando un'unità discorsiva – per vedere come si attuano le operazioni di “sostegno”.

<sup>7</sup> Riportiamo un esempio di *scaffolding* per l'intercomprensione su una parola non trasparente all'orale a causa della presenza di due fonemi nasali:

DL. *Il comprend?* Guardate com'è scritto. E si capisce.  
 F6. *Comprende*

Il documento 2 è l'inizio della lezione CLIL in classe Prima. I ragazzini hanno il testo sotto gli occhi.

Documento 2<sup>8</sup>

Compito 1. Lavoro sulla comprensione del titolo del modulo	Azioni/reazioni nella classe	Operazioni di Scaffolding
Micro-compito 1.1: lettura oralizzata del titolo. Lavoro sulla pronuncia. In grassetto: il discorso didattico dell'insegnante in it.	Italiano come metalingua	2. Riduzione dei gradi di libertà?
<u>AA/DL.</u> <i>La naissance – de la nation française – du royaume – des Francs – à l'empire – de Charlemagne</i>	L'insegnante legge il titolo, poi fa una lettura segmentata, chiedendo una ripetizione corale. Ripetizione con errori percettibili non corretti Nessun alunno si propone. L'insegnante designa un'alunna.	6. dimostrazione  1. adesione 3. mantenimento dell'orientamento  6. dimostrazione
DL. <b>Chi vuole ripetere questo titolo? Tanto facciamo un titolo così... Vediamo, vediamo te, Karen. Ti aiuto io. Prova a ripeterlo...</b> F10. <i>La</i> [nosjās] DL. <b>Attenzione!</b> <i>Naissance</i> F10. <i>La naissance de la nation française</i> [du] <i>Royau... royaume...</i> (pronuncia con [ɔ]) DL. <i>Royaume</i> F10. <i>Royaume de France</i> DL. <i>Francs</i> FL. <i>Francs. A l'</i> [emPAIR] DL. <i>l'empire</i> F10. <i>l'empire de Charlemagne</i> DL. <b>Bene. Vuoi ripeterlo tu Daniele?</b> M9. (Ripete con un solo errore su “naissance”) DL. <b>Bene</b>	L'insegnante sceglie un alunno bravo (provvisto microfono)	3. mantenimento dell'orientamento

<sup>8</sup> La trascrizione proposta non è una trascrizione dell'orale, in quanto lasciamo perdere le ripetizioni, esitazioni, sbagli quando non ci sembrano pertinenti per la nostra analisi che non riguarda il prodotto linguistico in sé. Tuttavia, riportiamo in trascrizione fonetica approssimativa le parole pronunciate in modo errato, in modo da capire il senso dell'interazione. Il tondo è usato per l'italiano, il corsivo per il francese.



Osserviamo le operazioni che riguardano lo *scaffolding* della cognizione (ossia 2, 4 e 6).

Il primo compito mira alla comprensione del titolo del modulo. Il docente sceglie di stabilire due tappe, quindi di semplificare il compito in "atti costitutivi": in primo luogo, una lettura oralizzata ripetuta, in secondo luogo, un'attività di comprensione tramite traduzione. Questa suddivisione del compito corrisponderebbe all'operazione 2. Tuttavia, nella modalità di lezione partecipata, il termine "riduzione del grado di libertà" appare inappropriato in quanto gli alunni non sono stati chiamati ad affrontare il compito di comprensione "liberamente". L'insegnante non ha adattato il suo comportamento ad una difficoltà manifestata, ma a priori, ha scelto una scansione che le sembrava didatticamente valida. Sarebbe meglio usare il termine di "riduzione del grado di difficoltà" o di "scansione del compito". Tale operazione stabilisce un ordine nelle operazioni cognitive che affronta l'alunno perché la prima tappa sia necessaria per affrontare la seconda. In questo caso particolare, possiamo supporre vari motivi:

- l'oralizzazione consente di dare all'alunno due tracce per la comprensione: scritta e orale. Varie ricerche hanno sottolineato la presenza di sub-vocalizzazione spontanea quando si legge in silenzio perché facilita la comprensione. Quindi si può sfruttare didatticamente questo bisogno;
- l'oralizzazione è necessaria nell'ottica dell'apprendimento linguistico perché gli alunni di Prima devono costruire l'abilità di lettura, ossia di abbinamento grafemi/fonemi, ed è meglio che non imparino pronunce sbagliate leggendo parole sconosciute (obiettivo per LS).

In questo campione di interazioni docente/alunni, vediamo che l'operazione di *scaffolding* più usata a sostegno delle abilità cognitive di comprensione del testo scritto è la n° 6 della *dimostrazione*. L'insegnante dà il modello giusto, vale a dire le parole foneticamente corrette. Non spiega l'errore (ad es, non dice all'alunna che pronuncia *empire* come la parola inglese: "Stai attenta, quella è la pronuncia inglese"). Quindi non viene attivata l'operazione 4 della *segnalazione delle caratteristiche determinanti* in cui si fa capire lo scarto tra la performance attuata e quella che si dovrebbe attuare. Bisogna notare che in questi pochi esempi, il miglioramento è stato attuato unicamente grazie al modello proposto.

Per le operazioni di *scaffolding* che mirano alla metacognizione (1, 3 e 5), notiamo che l'operazione 1 di *adesione* è ottenuta specificando il

contenuto: "Chi vuole ripetere questo titolo? Tanto facciamo un titolo così ...". L'insegnante anticipa una perplessità che ipotizza negli alunni sulla difficoltà di leggere. Lascia intendere che non è grave se sbagliano. Quindi attenua l'ansia che sa che possono provare i ragazzi confrontati per la prima volta a un modulo CLIL.

L'operazione 3 di *mantenimento dell'orientamento* a sostegno della motivazione si realizza sia con interventi di rassicurazione mirati ad incoraggiare (*prova a ripetere, ti aiuto io*) che stanno a significare all'alunna che l'insegnante sa che la "prova" è a priori difficile, sia con le gratificazioni di fine percorso (*Bene!*). Non troviamo tracce della *riduzione della frustrazione* in quanto l'errore fatto sulla pronuncia non viene sottolineato verbalmente come scarto rispetto al compito, ma la ripetizione della parola pronunciata correttamente dal professore basta da sola a segnalare l'errore. Gli alunni conoscono questa strategia, perché ripetono in eco integrando le correzioni.

Possiamo dire che si tratti di sostegno alla produzione orale? Per una classe Prima, questo tipo di interazioni non appartiene assolutamente alle necessità dell'insegnamento disciplinare, ma è utile per rinforzare la lingua. Notiamo che il sostegno viene dato dal fatto che la stessa frase viene ripetuta 3 volte (una con tutti gli alunni, due individualmente). Però possiamo sostenere che sia utile anche a livello disciplinare, perché per rispondere alle domande del task B, bisognerà saper pronunciare queste parole. Questa strategia – tratta dalla pratica dell'insegnante di lingua – sarà presente in tutto il modulo, ed è necessaria in quanto operazione 2 di *scaffolding* per costruire le abilità necessarie a fare un passo in più, ossia produrre in LS.

Analizziamo ora un altro campione in cui le interazioni saranno in lingua straniera. Questo non avviene spesso in quanto molti micro-compiti di comprensione hanno richiesto la traduzione e quindi l'uso della lingua madre.







correttamente, e quindi interiorizza (*intake*). Notiamo una strategia più volte presente: l'uso della ripetizione. Faraco (2002) ha dimostrato che la ripetizione nel processo di apprendimento/acquisizione della LS interviene sia per render l'input comprensibile (ad esempio, qui, l'insegnante ripete la domanda scandendo maggiormente le parole quando l'alunno non riesce a rispondere: *Pourquoi il veut être soutenu par l'église?*), sia per correggere proponendo un modello corretto. Qui la ripetizione interviene alla fine di ogni sequenza di interazioni legate a una domanda del task, ossia quando la risposta data dall'alunno è corretta sul piano dei contenuti. Si tratta quindi di un rinforzo positivo. Tuttavia, si nota che la risposta viene ricodificato a livello linguistico. L'alunno sbaglia non facendo l'elisione: *parce que elle est chrétienne*, l'insegnante ripete *parce qu'elle est chrétienne*, oppure l'alunno usa addirittura una parola italiana al posto di quella francese producendo una frase "bilingue" e l'insegnante ripete la forma corretta, senza commenti: *il se convertit au christianisme*. Noteremo però che non viene richiesta – col tono della voce perché in nessun caso la parola *ripeti* appare – la ripresa ulteriore della forma corretta. L'interazione si ferma sull'enunciato pienamente corretto dell'insegnante che funge da modello senza che venga fatto il passo successivo per raggiungere un miglioramento. Quindi lo *scaffolding* non regge fin in fondo dal punto di vista degli obiettivi linguistici e non è sicuro che l'alunno abbia interiorizzato la forma corretta. Al contrario però, possiamo interpretare il fatto che l'errore non venga sottolineato come una strategia legata all'operazione 5 di *controllo delle frustrazioni*. Infatti, può apparire legittimo, in un corso CLIL, non appesantirsi sugli obiettivi di formalismo linguistico, accettando l'approssimazione pur di raggiungere gli obiettivi disciplinari; è quello che fa l'insegnante. Un altro esempio è la risposta alla domanda sui Franchi. L'alunno produce un calco dall'italiano, usando la forma plurale del verbo *être* e pronunciando l'articolo [le] come se fosse plurale, ma si tratta probabilmente di un errore di pronuncia della "e" e quindi di un singolare. L'insegnante però interviene soltanto sul contenuto, evitando frustrazioni linguistiche a danno della progressione delle attività sul contenuto disciplinare.

Le operazioni 1, 3 e 5 sono poco presenti in questo campione. Il mantenimento dell'orientamento è sempre demandato alle operazioni di approvazione, o alla stimolazione alla partecipazione ("chi sa rispondere alzi la mano").

Quindi possiamo dire che il modello dello *scaffolding* di Wood *et al.* (1976) consente di dare una descrizione delle interazioni in questa classe CLIL e constatiamo che le due operazioni più usate – in questi due

campioni – ma anche poi durante le altre ore di lezione – sono quelle di *segnalazione delle caratteristiche del compito* ossia evidenziare l'errore (senza spiegazione però) in modo da ottenere un riorientamento della produzione e *dimostrazione*, ossia l'offerta di modelli.

## 5. Le operazioni dello scaffolding nella lezione partecipata in classe terza liceo

Nella classe Terza, gli studenti hanno parlato in italiano in modo assolutamente marginale, e questo è un grande successo. Anche quando l'insegnante di storia interveniva in italiano – il che accadeva con una certa frequenza per introdurre il documento o puntualizzare – chiedeva che gli studenti rispondessero in francese, instaurando un dialogo plurilingue, che sarebbe tra l'altro lo scopo ideale della metodologia dell'intercomprensione in cui ognuno parla la propria lingua. Osserviamo la 'naturalità' del dialogo:

Esempio 1

**DS.** Abbiamo approfondito le ragioni del fatto che la chiamano "pulzella."  
[...] Provate a ricordare le ragioni per cui viene definita così. La professoressa Ora<sup>9</sup> l'aveva sottolineato.

**F2.** *Parce qu'elle était, elle disait d'être vierge.*

**DS.** E così... solo così può?

**F2.** *être l'envoyée de Dieu, être...*

**DS.** Quindi c'è una ragione, no?

**DL.** *Eh oui. donc on cherche vraiment à démystifier, vraiment à détruire cette valeur sur laquelle on avait construit son image.*

Oppure, l'insegnante di lingua traduceva la domanda per riprendere in mano la conduzione della classe.

Esempio 2

**DS.** *Quindi è abbastanza stupefacente no? leggere invece che i capi d'accusa fondamentali sono...*

**DL.** *Les chefs d'accusation sont d'ordre religieux, voilà.(t.9.32)*

**DS.** *Perché da questa lettera sono evidenti alcune ragioni per cui il vice inquisitore chiede la restituzione di Jeanne, no? Quindi individuate nella lettera le ragioni per capire se sono ragioni fittizie, se sono so-*

<sup>9</sup> La docente di lingua francese che ha tenuto le prime tre ore del modulo.



*vrastrutturali alle ragioni vere... Questo l'avete colto? Allora le ragioni nel testo...*

**DL.** *Quelles sont les raisons, quels sont les motifs, les causes pour lesquelles, M. Martin Billori, le vice Inquisiteur, demande au duc de Bourgogne de lui céder, de lui ... disons ... de lui livrer Jeanne?*

L'obiettivo delle insegnanti era quello di verificare l'avvenuta comprensione dei documenti e di intervenire là dove non c'era stata, per cui la docente di lingua poneva delle domande chiuse di cui conosceva ovviamente la risposta, ma anche domande aperte, che lasciavano più spazio alla produzione libera e all'interpretazione. Il tipo di interazione è stato veramente dialogale, e ciò era possibile dalla relativa padronanza linguistica. Osserviamo<sup>10</sup>:

Esempio 3

**DL.** *Le procès, vous avez vu, a commencé à quelle date?*

**A.** *Le 9 janvier*

**DL.** *Le 9 janvier. Alors comment se compose-t-il? Qu'est-ce que vous pouvez dire de ce procès? Quels sont les éléments qui vous ont le plus intrigués, voilà?*

**F15.** *Il y avait une incroyable quantité d'interrogatoires. Elle a été interrogée beaucoup de fois.*

**DL.** *Mmm Mmm c'est bien.*

**F15.** *Même neuf fois, neuf interrogatoires en sept jours.*

**DL.** *Oui. elle était donc interrogée peut-être aussi le matin, l'après-midi.*

In questo tipico tipo di dialogo scolastico, un alunno si propone volontariamente per la risposta oppure viene interpellato nominalmente; le interazioni sono sempre a coppia docente-alunno singolo, in quanto a questo livello intermedio di competenza, non ci sono attività in cui la produzione richiesta sia corale. Una sola volta abbiamo constatato una sequenza in cui la domanda proveniva da un'alunna – domanda di chiarimento – e un'altra alunna rispondeva. Questo sarebbe forse il modello ideale di interazioni in una classe in cui lo *scaffolding* del professore si sfuma per lasciare posto ad uno *scaffolding* tra pari, molto più proficuo comunque per la produzione orale.

Esempio 4

**F15.** *Mais je n'ai pas compris pourquoi ce sont les adversaires du royaume de France qui l'appellent la Pucelle.*

<sup>10</sup> Per un'analisi più completa della forma delle domande, si veda Menegale, nel presente volume.

**F2.** *Parce que les inquisiteurs pensaient qu'elle n'était pas vierge, qu'elle était avec le diable,*

**DL.** *Mm Mm (approvazione)*

**F2.** *qu'elle était accordée avec le diable.*

Oltre al dialogo sui documenti 1 e 2 letti a casa in precedenza dagli alunni, questa ora di lezione ha compreso un *task* di completamento di una tabella riassuntiva, la cui compilazione non è stata individuale ma collettiva, implicando di nuovo un dialogo per negoziare sulle risposte da scrivere nelle caselle. Vediamo alcuni esempi del *sostegno* alla produzione orale.

### 5.1 Le operazioni di sostegno sulla metacognizione

L'*adesione* (operazione n° 1) è presa in carica all'inizio della lezione dalla docente di storia che spiega gli obiettivi specifici storici di questa seconda parte del modulo. Notiamo anche nel corso della lezione il tentativo del docente di lingua di fare parlare un po' tutti.

Esempio 5

**DL.** *Je voudrais aussi entendre les autres filles parler, me dire un peu leurs impressions hein...*

*Anna, Valentina, le Valentine...*

Esempio 6

**DL.** *Tout le monde peut participer*

L'introduzione del secondo *task* vede di nuovo la necessità di richiedere l'*adesione* di tutti (uso del "vous" collettivo):

Esempio 7

*Avec ce que nous avons compris, essayons maintenant de remplir le schéma de la page 6. D'accord? Crayon, d'accord. [...] Cherchez, cherchez, soulignez, cherchez, écrivez.*

Interessante il fatto che l'insegnante giustifichi il perché del compito segnalando la sua utilità.

Esempio 8

**DL.** *Qu'est-ce qu'il faudrait mettre selon vous? Ça peut vous servir aussi après pour travailler, étudier, un exposé...*

Il mantenimento dell'orientamento (operazione n° 3) viene attuato in vari modi che ogni insegnante conosce bene:

- < segnali di approvazione: *mmm* (che invitano a proseguire);
- < incoraggiamenti verbali a proseguire: **DL.** *Mmm. Oui oui, vas-y vas-y n'aie pas peur; Il y a d'autres noms, allez!*
- < valutazioni: *Tu as compris le message – Voilà, c'est bien – Oui, d'accord, très bien.*
- < domande sul grado di comprensione.

Interrogando sul grado di comprensione, l'insegnante ipotizza una difficoltà e la possibilità di riorientare il compito, applicando poi l'operazione 2 di *riduzione del grado di libertà*, o l'operazione 4 della *segnalazione delle caratteristiche determinanti*: Vediamo due esempi.

Esempio 9

**DL.** [*bruit de moto*] *vous me comprenez? Même l'autre groupe me comprend<sup>11</sup>? Oui?*

**AA.** *Oui*

L'insegnante, reagisce al rumore che ha coperto la sua voce e verifica la comprensione in particolare per il gruppo che ritiene più a rischio; ma la risposta positiva non implica il riorientamento del compito.

Esempio 10

**DL.** *Peut-être que vous n'avez pas compris? Il faut que j'explique alors. Qu'est-ce que vous n'avez pas compris? Je crois qu'elle est soumise à une pratique très cruelle. Hein Monica?*

L'insegnante chiede che cosa è successo a Giovanna d'Arco nel cimitero di Saint Quen e sollecita alcune ragazze a parlare, le quali non prendono la parola. L'insegnante suppone quindi che non abbiano capito e dà un elemento della risposta, riducendo l'ampiezza del compito (operazione 2): *la pratique très cruelle* è una perifrasi che rimanda alla messa in scena di un falso patibolo.

Il controllo della frustrazione (n° 6) appare in modo blando, quando l'insegnante d'italiano interviene per recuperare un'informazione all'in-

<sup>11</sup> La classe di lingua per la sperimentazione è composta da due gruppi di ragazzi che non appartengono alla stessa classe, per cui la docente di lingua conosce bene i propri alunni e meno gli altri.

terno di una risposta errata fornita da un'alunna. Ma probabilmente lo scopo dell'insegnante non era quello di evitare nella fattispecie la frustrazione dell'alunno.

Esempio 11

**DL.** *Qu'est-ce qu'il demande? Quelles sont ses intentions, qu'est-ce qu'on veut faire d'elle? Voilà.*

**F14.** *Il veut l'envoyer et la conduire à ... À Rome*

**DL.** *A Rome? C'est un peu compliqué, je trouve. [...] je crois Monica que si vraiment elle avait été conduite à Rome, elle aurait peut-être sauvé sa vie, mais ce n'est pas l'histoire que nous connaissons.*

**DS.** *Roma c'entra nel senso che [...] verrà processata secondo quello che è il diritto can...?*

**AA** Canonico.

### Le operazioni di sostegno cognitivo

L'operazione 2 di *riduzione dei gradi di libertà* è in atto quando l'insegnante dà un appiglio per continuare, colmando così una lacuna. L'abbiamo vista abbinata all'operazione 3 nell'esempio 10. Analizziamo un altro esempio (n° 12). Gli alunni devono completare la tabella in cui si chiede la sintesi delle informazioni: tempo-luogo-protagonisti-motivazione. Per potere selezionare le informazioni per riempire la casella sul tempo, bisogna sapere porre a se stessi le domande giuste. L'insegnante propone una domanda sulla durata del processo riducendo quindi l'ampiezza del compito; gli alunni rispondono numerosi ad alta voce. Poi un'alunna trova un'altra domanda da porsi rispetto al tempo. Lo *scaffolding* ha consistito a dare un appiglio, spingendo poi gli alunni ad andare oltre, a porsi le buone domande.

Esempio 12

**DL.** *Alors selon vous, qu'est-ce qu'on veut savoir? Combien a duré le procès. Alors vous pouvez mettre... [...]*

**AA.** *5 mois*

**DL.** *5 mois plus ou moins... D'accord oui. Encore qu'est-ce qu'il faudrait mettre selon vous?*

**F21.** *Peut-être combien de procès elle a eus...*

L'operazione 4 di *segnalazione delle caratteristiche determinanti* è in atto ogni qualvolta l'insegnante attira l'attenzione sullo scarto ossia l'errore. L'errore può essere linguistico o determinato da una mancata comprensione dei fatti storici.



Le correzioni su errori puntuali di lingua sono pochissime. Quando c'è correzione, la strategia è quella di dare il modello giusto, senza commenti. Ma non è detto che l'alunna lo integri come dimostra l'esempio 13:

Esempio 13

**F15.** *Elle donnait des ordres à des hommes très importants; donner des ordres aux Anglais comme s'il était*

**DL.** – *s'ils étaient*

**F15.** – *un roi est plus grave que la fréquentation de l'arbre des dames.*

L'errore riguarda l'uso del plurale – richiesto dal senso – non segnalato dalla *liaison*; l'alunna, concentrata sul suo discorso, prosegue la frase.

Invece l'esempio 14 vede l'alunna ripetere, come da prassi implicita, la forma adeguata.

Esempio 14

**F24.** *On dit que son étarde et sa bague étaient..*

**DL.** *étendard eh*

**F24.** *L'étendard et sa bague étaient ensorcelés.*

Nell'esempio 15, l'errore verte sulla scelta della parola e non su un errore di pronuncia.

Esempio 16

**D17.** *Chaque sentence est concentrée sur un certain type de ...*

**DL.** *Sentence ou séance ?*

**F17.** *Ah séance – si perché l'ho fatto dall'italiano*

**DL.** *Oui c'est italien*

**F17.** *Par exemple la première séance parle, elle doit parler de sa famille, de les voix qu'elle entend, qu'elle croit d'entendre, et de son rencontre avec le dauphin et puis il y a autres séances qui parlent d'autre arguments*

**DL.** *mmm hmm*

La docente immagina che *sentence* non sia la parola esatta dal punto di vista semantico, ma, siccome ci sono state in qualche modo due sentenze nel processo di Giovanna d'Arco, non lo può escludere. Quindi propone l'alternativa. L'alunna reagisce sul piano metalinguistico, anche se il passaggio da *seduta* (it.) a *sentence* (fr.) appare strano visto che la parola italiana *sentenza* esiste. In realtà l'errore sembra dovuto più che a un'interferenza alla mancata padronanza di due parole foneticamente simili, e quindi facilmente confondibili. Comunque l'alunna dimostra di interiorizzare la parola esatta perché la riutilizza in seguito.

Osserviamo che questa operazione di *segnalazione delle caratteristiche* riguarda principalmente gli obiettivi disciplinari e non quelli linguistici. Di fatto, molti errori non vengono corretti; è chiaro che ciò che conta è la dinamica comunicativa. Nell'esempio precedente, la studentessa F17 fa 5 errori nell'ultima battuta: \* *de les*, \* *croit d'entendre*, \* *son rencontre*, \* *il y a autres*, \* *autre arguments*: L'insegnante non li rileva perché la comunicazione non veniva ostacolata.

L'esempio 14 invece mostra le attività di *scaffolding* per giungere alle risposte corrette sul contenuto disciplinare. L'alunna sbaglia sistematicamente. La ripetizione in eco della parola sbagliata con tono interrogativo fa capire l'errore. L'alunna o si corregge da sé, oppure se ne incarica l'insegnante.

Esempio 16. (si tratta del documento 2: una lettera al vice inquisitore)

**DL.** *Comment, où est-ce que vous le situez à l'intérieur de la chronologie du procès?*

**F24.** *C'est, c'est après le procès.*

**DL.** *Après?*

**F24.** *Avant le procès.*

**DL.** *Voilà c'est bien.*

**F24.** *Parce que Jeanne était capturée par les Anglais et ...*

**DL.** *Par les Anglais? vraiment par les Anglais?*

**AA** (rumore). –... *Non.*

**DL.** *Par Philippe le Bon, duc de Bourgogne. Par les Bourguignons, voilà, qui étaient les alliés des Anglais. Et puis...*

**F24.** *Et puis les Français voulaient avoir ... Jeanne pour la juger et pour...*

**DL.** *Les Français? Cherche encore un peu plus...*

**F24.** *Les Armagnacs.*

**DL.** *Hmm? Les inquisiteurs,*

**F24.** *Oui, même*

**DL.** *L'église*

**F24.** *L'église*

**DL.** *Voilà.*

In realtà, l'errore su *après* è ambiguo, non si sa se si tratta di un errore linguistico o di un errore di contenuto. Spesso infatti, *après* viene confuso con *avant* (errore dovuto alla lingua materna – *après/prima* oppure transfert d'insegnamento in quanto *après* e *avant* vengono presentati sempre insieme). Gli altri errori invece sono di comprensione degli avvenimenti, o della denominazione precisa: i "francesi" non esistono come popolo in quanto ci sono due fazioni: gli Armagnac con il re e i Bourguignons. La ragazza pensa a questa distinzione quando corregge *Français* in *Armagnac*; ma l'errore era di un'altra natura.



Notiamo che l'insegnante va oltre le necessità dello *scaffolding* per due volte. Essa spiega che Jeanne è stata catturata dal Duca di Borgogna, mentre gli alunni avrebbero potuto dirlo, visto che sembravano conoscere la risposta (DL: *Vraiment par les Anglais?* AA.: No). Oppure, toglie la parola all'alunna, continuando lei stessa la frase dell'alunna. Non si sa quindi quello che voleva dire F24: "*et même...*", l'insegnante propone *égglise*, che in realtà è una riformulazione di *inquisiteurs*.

Infine l'operazione n° 6 di *dimostrazione* avviene quando l'insegnante dà il modello. Lo fa su elementi che afferiscono alla disciplina come nell'esempio precedente. Lo fa anche per fornire un supporto linguistico a richiesta come nel seguente esempio:

Esempio 17

F17. *chaque séance a des arguments presta.. prestabili?*

DL. *préétablis*

F17. *préétablis.*

Notiamo che a volte, la negoziazione del significato, non è semplice nel "fuoco" della conversazione perché l'equivalente francese della parola italiana non funziona nello stesso modo nella frase. Nell'esempio 17 ad esempio, la docente di lingua propone *faute* come traduzione dell'aggettivo *sbagliato*, e poi riformula due soluzioni che le sembrano migliori alla fine della sequenza di interazioni.

Esempio 18

DS. No. Perché ?

DL. Irene

F18. *Parce que ce qu'elle a fait était: è sbagliato, était*

DL. *était euh, était une faute*

F18. *une faute*

DL. *c'était une erreur, c'était pas bien*

Nell'esempio 19, la negoziazione si fa a tre: DL, DS che mostra di partecipare in lingua (da cui il riso) e F18. Il docente di lingua aggiusta man mano la traduzione, sovrapponendo la sua voce a quello della studentessa F18 che aveva comunque prodotto a questo punto una frase corretta. È un esempio di "brouillage" comunicativo.

Esempio 19

F18. *parce que Jeanne, selon Martin Billori, était accusée d'avoir commis des crimes, mais aussi d'avoir ... (elle cherche un mot) d'avoir...*

DL. *Dis-moi en italien si tu veux, on va t'aider, tes copines là vont t'aider.*

F18. *di avere sparso...*

DS. *diffuso*

DL. *d'avoir...*

DS. *diffusé*

DL. *d'avoir diffusé* (risa), *d'avoir causé,*

DS. *scusa, sparso*

DL. *épars, épars*

F18. *d'avoir épars des erreurs*

DL. *ah, répandu des erreurs,*

F18. *des erreurs*<sup>12</sup>

DL. *provoqué, ah j'ai compris*

F18. *contre les principes de la foi chrétienne, selon moi.*

Diversamente dalla scuola media, l'operazione 6 (*dimostrazione*) in cui l'insegnante dà la soluzione, viene meno usata, perché il compito di comprensione dei documenti non sembra aver destato grandi difficoltà. Invece, l'operazione 4 è presente e riguarda soprattutto la disciplina più che la correttezza linguistica. Non mancano le operazioni di metacognizione, segno che l'insegnante è conscia delle necessità "affettive" dei suoi discenti.

## 6. Osservazioni generali sugli esiti dell'apprendimento

Le produzioni orali osservate nella classe di scuola media e nel liceo sono per natura molto diverse. In Terza liceo, il fatto che il francese fosse il veicolo quasi esclusivo del dialogo ha certamente favorito la qualità della produzione orale. Abbiamo constatato una buona partecipazione e la concentrazione continua sull'argomento storico, oggetto delle interazioni verbali, abbiamo apprezzato la capacità di esprimere contenuti verbali, con l'aiuto puntuale. L'italiano non ha impedito la presa di parola in LS. Tuttavia, non disponiamo delle verifiche di fine modulo per valutare in modo più preciso tutti gli alunni. L'osservazione della classe ha consentito di ascoltare solo i ragazzi che hanno preso la parola.

Per la classe di Prima media, la produzione orale è consistita in ripetizione, risposte a domande previste nella dispensa; non c'è stata una rielaborazione linguistica perché i ragazzini non erano in grado di farlo. L'uso dell'italiano ha avuto un ruolo importante, sia per far capire le istru-

<sup>12</sup> Le parole sottolineate sono in sovrapposizione.



zioni scritte in francese, sia all'interno delle attività di comprensione di tipo traduttivo, sia attraverso i consigli in itinere, e poi al momento della concettualizzazione finale dell'insegnante di storia che verifica l'avvenuta comprensione e memorizzazione dei fatti e dei concetti, tira le somme e spinge gli alunni verso un grado lievemente superiore di concettualizzazione storica. In quest'ultimo caso però, le attività di comprensione di quanto era stato spiegato in italiano venivano fatte per iscritto in francese con un test a crocette, per cui l'alunno doveva effettuare un *code-switching*. Ciò nonostante, riteniamo che questo modulo abbia stimolato molto gli alunni; le attività erano state previste in modo da sfruttare gli ambiti già conosciuti in LS: cifre, colori, nomi di paesi, alcune strutture linguistiche fondamentali per la disciplina (*pourquoi/parce que*). Il lavoro di transfert delle conoscenze pregresse (sul testo storico narrativo) permetteva di affrontare compiti ben più difficili di quanto sarebbe stato possibile seguendo soltanto la progressione degli apprendimenti in LS, quindi in piena *Zona di Sviluppo Prossimale*. Al momento della verifica, impostata come per un compito di lingua per la comprensione orale, comprensione scritta e produzione scritta, si è notato che c'era stata una buona memorizzazione dei fatti e dei concetti storici e, a distanza di qualche mese, secondo la testimonianza dell'insegnante, addirittura migliore perché gli alunni si ricordavano più elementi. Sul piano linguistico, la comprensione orale e scritta hanno dato esiti soddisfacenti per tutta la classe, mentre la produzione scritta (scrivere un paragrafo sulla base di avvenimenti dati in ordine cronologico) ha ottenuto risultati scarsi. Purtroppo, non c'è stata verifica della produzione orale – verifiche sempre difficili da organizzare in ambito scolastico – per cui non disponiamo dell'esito su questa abilità. Potremmo rimproverare all'impostazione generale di essere stata troppo simile alla lezione di lingua (con la fase di ripetizione, fissazione delle parole), ma si poteva fare altrimenti con un grado basso di conoscenza? Sicuramente, si potrebbe tentare di diminuire la percentuale d'italiano sostituendo le attività di comprensione che avvengono tramite l'uso dell'italiano con altre in cui l'uso della lingua straniera sia più rilevante, perché più c'è input in lingua, migliore sarà l'apprendimento. Questo esperimento ha avuto il merito di essere pionieristico per questa fascia di età.

Comunque in entrambi i casi il limite della lezione partecipata rimane la quantità di produzione orale molto esigua per ogni singolo discente. Tuttavia l'apprendimento avviene in qualche modo collettivamente in quanto, anche se un solo alunno alla volta è chiamato ad esprimersi e quindi a usare la lingua radicando la sua acquisizione, gli altri non sono esclusi del tutto dal processo d'apprendimento, benché questo non passi attraverso l'espressione, ma solo l'ascolto.

## 7. Conclusioni

In entrambi i casi abbiamo riscontrato che risultava applicabile la griglia dello *scaffolding* di Wood *et al.* (1976), in un contesto radicalmente diverso:

- 1) compiti non erano di *problem solving*, ma di verifica della comprensione tramite esposizione orale;
- 2) le interazioni erano plurali (e non individuali) di classe;
- 3) la lezione era frontale partecipata.

Abbiamo applicato il modello dello *scaffolding* tramite il filtro della produzione orale. Le nostre osservazioni infatti si riferiscono prevalentemente alle operazioni finalizzate a sostenere o stimolare la produzione orale.

Molte delle operazioni di sostegno metacognitivo (*adesione, mantenimento dell'orientamento*) o cognitivo (*riduzione dei gradi di libertà, segnalazione delle caratteristiche o dimostrazione*) si sarebbero potuti riscontrare in una lezione disciplinare in L1 endolingua. L'interesse quindi è quello di indurre lo studente a produrre in LS degli enunciati che uno studente madrelingua avrebbe pronunciato durante la stessa lezione disciplinare: risposte a domande sul processo didattico (*avete fatto l'esercizio, l'avete capito, avete letto*), risposte a domande di contenuto, riflessioni sul contenuto. La differenza nella classe CLIL sta nella presenza di operazioni di *scaffolding* che riguardano anche la lingua. Ma come abbiamo visto erano poche al liceo mentre nella scuola media erano molto più presenti in tutte le attività di ripetizione corale o nelle attività di correzione della pronuncia, anche se la tendenza rivelava già la preoccupazione di privilegiare comunque il focus disciplinare.

Rispetto al modello, e in seguito al nostro lavoro di osservazione dei dati, le nostre conclusioni concordano con quelle di Portine (2003). Ci sembra infatti necessario modificare la tassonomia per renderla più trasparente e più facilmente associabile alle pratiche didattiche corrispondenti. Lo studioso propone di tradurre *recruitment* con *obtention de l'adhésion de l'apprenant*, scelta già fatta dal traduttore italiano<sup>13</sup>, e di sostituire il *controllo della frustrazione* con *regolazione della frustrazione* – perché la connotazione “poliziesca” risulta inadeguata – e *dimostrazione* con *presentazione di modelli (o schemi) di soluzione*. Proponiamo inoltre di trasformare *riduzione dei gradi di libertà* in *scansione del*

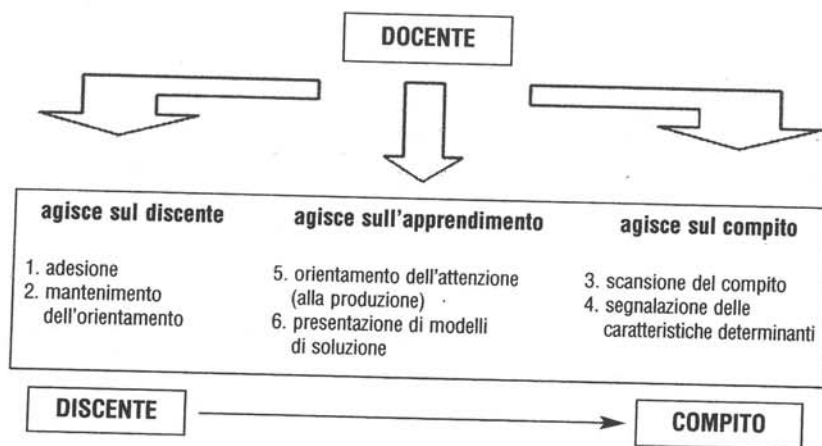
<sup>13</sup> La prima traduzione francese era “*enrôlement*” che aveva una connotazione militare.



compito focalizzando l'attenzione più sul contenuto dell'operazione e meno sull'effetto prodotto nel discente. Inoltre, notiamo che la definizione di Wood *et al.* (1976) dell'operazione n° 4, ossia *segnalazione delle caratteristiche determinanti* che Portine propone di rinominare *orientamento dell'attenzione dell'apprendente* ricopre in realtà due procedimenti: l'orientamento dell'attenzione verso la natura del compito da realizzare da un lato e la presa di coscienza dello scarto tra la produzione dell'alunno e quella positiva. Proponiamo allora di scindere questa operazione in due, conservando il titolo originale – *segnalazione delle caratteristiche determinanti* – soltanto per la natura del compito, mentre l'*orientamento dell'attenzione dell'apprendente* riguarda le osservazioni sulla produzione dell'alunno (gli errori essenzialmente). Inoltre, proponiamo di ridurre il numero delle operazioni di tipo metacognitivo a due anziché a tre. La prima che consiste nel presentare gli obiettivi e cercare l'adesione resta invariata. La terza e la quinta potrebbero essere fuse in quanto entrambe mirano a mantenere un buon grado di motivazione – con incoraggiamenti, entusiasmo (n° 3) o con la regolazione della frustrazione (n° 5) – con il nome di *mantenimento dell'orientamento*.

Se ci focalizziamo sulle operazioni di sostegno alla produzione (orale e/o scritta), possiamo allora ricostruire il modello attorno ai tre poli: docente-discente-compito; mettiamo sopra l'impalcatura di sostegno il docente, come operaio che agisce sia sul discente, sia sull'oggetto del compito, sia sulle relazioni tra entrambi.

Schema dello scaffolding



Potremo chiederci se esistono altre forme di *scaffolding*, non previste dalla griglia. Dalla nostra analisi, emerge che il modello è abbastanza generale per prendere in considerazione le varie forme di sostegno offerte dal tutor.

Rispetto alla nostra ricerca specifica sulla partecipazione e la produzione orale nelle classe CLIL, questo primo esperimento ci ha consentito di analizzare il sostegno alla produzione orale attraverso una situazione di classe in cui il docente è chiaramente il *mediatore* dell'apprendimento nel senso vygostkiano. Ci sembra che valga la pena di proseguire la ricerca modificando il parametro metodologico della lezione CLIL. Intendiamo quindi condurre altri esperimenti con la metodologia dell'apprendimento collaborativo, incentrata su task di gruppo. I nostri obiettivi saranno molteplici e mireranno a osservare il grado di partecipazione e di concentrazione sul compito e a verificare se l'output orale da parte del discente sia maggiore in termini quantitativi e qualitativo, ma soprattutto ad analizzare puntualmente le operazioni di sostegno che presumibilmente saranno molto diverse, in quanto la posizione dell'insegnante cambia e subentrano i pari che intervengono nel processo di apprendimento. La ricerca condotta su studenti americani di francese (Donato 1994) ha legittimato infatti il concetto di *scaffolding* tra pari. E quindi vedremo proprio come questo secondo tipo di *scaffolding* avviene in LS per imparare una disciplina non linguistica.



## Bibliografia

- Bruner J.S., 1992, *Saper fare, saper pensare, saper dire, le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma.
- Donato R., 1994, "Collective Scaffolding in Second language Learning", in J. Lantolf, G. Appel, (a cura di), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex Publishing Corporation, Westport.
- Lantolf J.P., Appel G., 1994, (a cura di), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex Publishing Corporation, Westport.
- Vergnaud G., 2000, *Lev Vigostki, pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette, Paris.
- Vygotsky L. S., 1966 [1934], *Pensiero e linguaggio*, C/E Giunti-G. Barbèra, Firenze.
- Wood D., Bruner, J.S., Ross, G., 1976, "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

## Sitografia

- Cicurel F., 2002, "La classe de langue: un lieu ordinaire, une interaction complexe", *Acquisition et interaction en langue étrangère. L'acquisition en classe de langue*, 16, (on-line), <http://aile.revues.org/document801.html>
- Faraco M., 2002, "Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2", *Acquisition et interaction en langue étrangère. L'acquisition en classe de langue*, 16, (on-line), <http://aile.revues.org/document788.html>.
- Mondada L., Pekarek Doehler S., 2000, "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?", *Approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, (on-line), <http://aile.revues.org/document947.html>.
- Portine H., 1998, "L'autonomie de l'apprenant en questions", *ALSIC*, 1, 1, pp. 73-74, [http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm).
- Portine H., 2003, "Tutoring et fonctionnement cognitif dans l'apprentissage de l'activité de langage", *Marges Linguistiques*, settembre-ottobre, Saint-Chamas, M.L.M.S, France.
- [http://www.revuetexto.net/marges/marges/000\\_presentations\\_art\\_html/doc0198presentation.htm](http://www.revuetexto.net/marges/marges/000_presentations_art_html/doc0198presentation.htm)

## CONOSCENZA DELL'APPRENDIMENTO COOPERATIVO DA PARTE DEGLI INSEGNANTI CLIL

ANNAVALERIA GUAZZIERI  
Università Ca' Foscari Venezia

### Abstract

The article explores the knowledge and use of Cooperative Learning on the part of twenty-five Italian CLIL teachers involved in a classroom observation based research project, 'Participation in CLIL', which was carried out in the Veneto region by the Regional Institute for Educational Research of the Veneto (IRRE del Veneto, now National Agency for the Promotion of School Autonomy) in collaboration with the PRIN Project run by the University of Ca' Foscari, under the supervision of Prof. Carmel Mary Coonan. The author is involved in the project both as the IRRE researcher and as a PhD student at the Department of Language Sciences of the University.

The project aimed at sustaining teachers in responding efficiently to innovation, rethinking their teaching practices in order to develop more learning-conducive activities in their CLIL lessons. The author's focus is on cooperative/collaborative learning activities, and specifically on how the interaction among students affects their understanding of the content and their production in the foreign language.