

Publicato in Coonan C M, (a cura di), 2008, *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.

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

ANNAVALERIA GUAZZIERI,  
*Università di 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.*

**Parole chiave:** *Cooperative learning, lingua veicolare, CLIL.*

## 1. L'apprendimento cooperativo

Le origini dell'AC si radicano nella psicologia sociale e nell'antropologia culturale della seconda metà del secolo scorso. Nella prima metà del secolo scorso Mead (1937:570-571) osservò il comportamento collaborativo di popolazione primitive e lo comparò con quello competitivo. Queste prime osservazioni portarono alla consapevolezza che sono le aspettative rispetto agli risultati del lavoro di gruppo a determinare il comportamento dei singoli componenti e la qualità delle loro relazioni sociali nel gruppo. Allport (1924) definì le tre condizioni necessarie ad una buona interazione: pari stato sociale, finalità comuni, collaborazione sancita ufficialmente. Lewin (1938:292-300), che diede valenza scientifica al processo di ricerca-azione quale strumento epistemico per la teoria della scienza, studiò gli stili gestionali e di leadership (autoritario/democratico/*laissez faire*) in rapporto agli esiti che essi hanno sui comportamenti di gruppo, derivando la concezione che i fenomeni sociali non sono il semplice risultato di differenze individuali.

Moreno (1970) fornì strumenti quali i test sociometrici che permettono di misurare il grado di attrattiva o di repulsione tra i membri di un gruppo. Questi strumenti sono stati successivamente utilizzati nel mondo della scuola per raccogliere dati al fine di costituire, all'interno di un gruppo formale non elettivo come la classe, gruppi di lavoro eterogenei con livelli di attrattiva e di coesione positivi al proprio interno. Deutsch (1949)<sup>1</sup> fu il primo a trasferire i principi teorici della psicologia sociale dal campo della ricerca sociale ad un ambiente di apprendimento vero e proprio, nel caso specifico l'università, indagando la differenza tra i processi di interazione all'interno di gruppi di studenti orientati alla cooperazione, da un lato, e alla competitività, dall'altro, anche in relazione al modello di valutazione applicato dal docente (egalitario, per il gruppo cooperativo, distributivo per quello competitivo). La sua ricerca si focalizzò sul maggior grado di interdipendenza reciproca che gli individui dei gruppi cooperativi percepivano e dimostrò che gli studenti dei gruppi cooperativi erano più produttivi, più motivati e interagivano più efficacemente (si ascoltavano più attentamente, comunicavano con maggior precisione, erano più motivati verso il compito e avevano relazioni interpersonali migliori) di quelli che appartenevano ai gruppi competitivi. Prendendo le distanze da Allport (1924), per il quale la nozione di fenomeno collettivo di pensiero e di comportamento che oltrepassa la semplice aggregazione degli stati mentali e delle reazioni individuali è illusoria, Deutsch (1973) riteneva che il gruppo era un'entità a sé e non la somma delle parti: il comportamento di gruppo si distingue dal comportamento dei singoli individui che lo compongono e a sua volta deriva dal tipo di relazione che si viene a creare tra i membri: costruttiva o distruttiva, a seconda che l'orientamento del gruppo sia verso la cooperazione o la competizione (Deutsch 1973).

Si iniziarono a sperimentare diversi tipi di interazione di gruppo ed a isolare i principi che rendevano tale interazione più efficace dal punto di vista dell'apprendimento.

Slavin (1990) identificò nel principio dell'*accountability* (capacità di render conto delle proprie azioni e/o delle azioni del gruppo di cui si è parte) il principio chiave che massimizza gli apprendimenti, posto che siano presenti due condizioni: gli obiettivi devono essere condivisi e il rapporto tra responsabilità individuale e di gruppo deve essere esplicito. Sharan e Sharan (1992) distinsero tra forme di insegnamento/apprendimento più tradizionali, quali il *peer tutoring* (il compito è piuttosto delimitato e molto guidato, la comunicazione è unilaterale o bilaterale e la ricompensa è di tipo estrinseco, ovvero consiste nella valutazione positiva dell'elaborato da parte dell'insegnante) e forme maggiormente cooperative, quali il *Learning Together* (Johnson, Johnson 1975) e il *Group Investigation* (Sharan *et al.* 1992), nelle quali il compito è diversificato, le fonti sono varie, la comunicazione è bi/multilaterale e la ricompensa è intrinseca, ovvero è il prodotto del lavoro di gruppo. In questo tipo di interazione formativa le strategie cognitive vengono promosse verso livelli di complessità superiore.

Tuttavia, secondo Damon e Phelps (1989a), il *peer tutoring* può essere una tecnica che mette in gioco abilità e strategie molto complesse. Le tipologie di tutoring possono essere molto varie: dal tutoraggio tra pari (dove il tutor può essere un allievo più esperto, ma anche un allievo con capacità pari al *tutee*) al tutoraggio tra allievi di età diverse (dove il tutor ha due o tre anni più del *tutee*). Essendo l'espressione "*peer tutoring*" una sorta di ossimoro (Damon, Phelps 1989b:137), gli autori individuarono le ragioni per cui il *peer tutoring* può essere più efficace dell'insegnamento adulto-bambino:

“la distanza ridotta in autorevolezza e conoscenze tra le due parti condiziona la natura del discorso tra tutor e *tutee*, in quanto il *tutee* gioca un ruolo meno passivo rispetto a quello giocato nella relazione adulto/bambino. Nella relazione tra pari il *tutee* si riconosce vicino al tutor per conoscenze e status e, pertanto, si sente anche più libero di esprimere opinioni, porre domande e arrischiare soluzioni a problemi. L'interazione è quindi, al contempo, meno polarizzata e più interattiva di quella tra docente e allievo. Le conversazioni tra i *peer tutor* e i loro *tutee* presentano infatti forti caratteristiche di reciprocità, anche se la relazione non è esattamente tra pari stato” (1989b:138)<sup>2</sup>.

Un altro ambito della ricerca educativa cooperativa ha riguardato la relazione formativa che si instaura tra studenti all'interno di gruppi eterogenei. Secondo Webb (1985), l'Apprendimento Cooperativo nutre l'interazione tra studenti a tutti i livelli: nei gruppi eterogenei gli studenti di livello più alto traggono beneficio dallo spiegare e dal dimostrare agli studenti di livello più basso che a loro volta beneficiano dal vedere risolto un problema da un pari. In particolare, Webb (Mastergeorge, Webb, Roc, Baure 2000) ritiene che questo avviene quando si realizzano le seguenti tre condizioni: a) gli studenti migliori sono in grado di fornire le spiegazioni al momento del bisogno (ovvero posseggono capacità diagnostica e sono in grado di percepire quando il compagno si trova in difficoltà); b) essi sanno offrire spiegazioni corrette e coerenti con i bisogni di comprensione/produzione (ovvero posseggono capacità didattica e sono in grado di modulare le proprie conoscenze in relazione ai bisogni dei compagni); c) essi possono fornire spiegazioni con sufficiente

precisione in modo che la comprensione avvenga (ovvero posseggono capacità comunicativa e sono in grado di orientarsi in compiti aperti a più di una soluzione).

Cohen (Cohen, Lotan, Scarloss, Arellano 1997) studiò la frequenza delle interazioni tra pari, rilevando una correlazione positiva tra il numero delle interazioni e la qualità dell'apprendimento (le discipline oggetto di sperimentazione erano scienze, matematica e lingua scritta). Cohen (Cohen *et al.* (1997) evidenziò come i task che prevedono una sola procedura di soluzione (*one-way task*) e un'unica soluzione (*closed*) non favoriscono l'interazione tra pari; mentre il *two-way task* (che prevede più di una procedura di soluzione) e più di una soluzione (*open-ended*) richiede una stretta interdipendenza tra i soggetti e un necessario input da parte di tutti i componenti del gruppo. Se gli studenti vengono impegnati in task creativi di tipo *open-ended*, la qualità dell'interazione risulta direttamente proporzionale alla quantità di interazioni. Quando gli studenti sono messi in grado di scambiare opinioni, commentare, proporre intuizioni, possono giungere ad un livello di concettualizzazione molto più astratto e apprendere il contenuto disciplinare in maniera più profonda e duratura rispetto a quanto sono in grado di fare in una classe di tipo individualistico (Cohen 2002)<sup>3</sup>

Queste due dimensioni della interazione (quantitativa e qualitativa – un'equa partecipazione in termini di tempo abbinata alla possibilità per tutti i membri del gruppo di mettere in campo strategie cognitive di ordine superiore) sono collegate al tipo di *task* o compito al quale gli studenti sono sottoposti. Secondo i teorici del *Cooperative Learning* la strutturazione di un task cooperativo può includere nove forme diverse di interdipendenza (Johnson, Johnson, Holubec 1998). Quelle identificate sono: di scopo (c'è un unico obiettivo comune verso il quale tutto il gruppo lavora); di premio (c'è una correlazione tra il voto o la ricompensa che riceve uno studente e ciò che ricevono gli altri studenti del suo gruppo); di ruolo (ciascun membro svolge un ruolo specifico, interconnesso e complementare agli altri; i ruoli ruotano e vengono assunti ruoli di responsabilità e di spessore cognitivo anche dagli studenti più deboli); di risorse (l'informazione è distribuita tra i componenti del gruppo che la devono quindi ricomporre in un quadro comune, come nel *Jigsaw*<sup>4</sup>); di identità (il gruppo ha un nome, un motto oppure un simbolo che lo identifica); di immaginazione (gli studenti animano storie fantastiche o simulano situazioni problematiche o fatti storici realmente accaduti); di ambiente (gli studenti operano in un ambiente organizzato che ne rafforza l'identità e il senso di squadra); di compito (il compito è organizzato in modo sequenziale e/o complementare, in modo che il successo di ciascuno nel gruppo dipenda dal successo degli altri; oppure, nel caso di un lavoro di classe, il successo di ciascun gruppo dipende dal successo degli altri gruppi); di sfida da fattori esterni (ad es. il tempo atmosferico avverso, o limiti di tempo dati dal docente, oppure è la situazione in cui un gruppo compete contro altri gruppi, come in una gara). Secondo gli autori Johnson, Johnson, Holubec (1998), questo ultimo tipo di interdipendenza se esercitato verso altri gruppi, pur provocando un momentaneo effetto positivo sul gruppo in sé, può produrre atteggiamenti competitivi che, a lungo andare, sviluppano nei perdenti senso di inferiorità e di scoraggiamento.

Non è necessario che le diverse forme di interdipendenza siano tutte presenti per generare positività, ma più ce ne sono, più forte è l'interdipendenza tra i componenti del gruppo.

## **2. Cooperative Learning e insegnamento delle lingue**

### *2.1 L'approccio comunicativo*

I punti di contatto tra i principi del *Cooperative Learning* e le teorie psicolinguistiche, sociolinguistiche e pedagogiche che informano la didattica della lingua, nelle sue diverse realizzazioni (LS, L2, CLIL) sono molteplici. In particolare l'approccio comunicativo riconosce *a priori* l'idea di fondo che il curriculum è orientato ai bisogni e agli interessi dell'allievo e pone maggior enfasi sul lavoro di coppia e di gruppo e su tecniche di apprendimento attive, che includono problemi da risolvere attraverso l'interazione tra pari (Allwright 1984). Tuttavia, ricerche nell'ambito dell'analisi del discorso (Cazden 1987) hanno portato alla luce l'inerte contraddizione tra il canovaccio di "default" dell'interazione di classe, che si svolge secondo passaggi meccanicamente pre-definiti, e le finalità proprie dell'approccio comunicativo applicato alla didattica delle lingue straniere (detto anche *Communicative Language Teaching*, CLT). Se la finalità è insegnare la lingua autentica, ossia offrire strumenti per interagire al di fuori della classe, dove gli interlocutori si assegnano e assegnano i turni di parola e dove generalmente un turno di parola include sia una risposta sia uno stimolo successivo (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974), una lezione tipica scolastica condotta secondo l'approccio comunicativo con la sua strutturazione predefinita in cui, di norma, è l'insegnante a governare la proporzione maggiore dei turni di parola, a stimolare, guidare e condurre a termine le attività attraverso la produzione verbale e a decidere quando e come lasciare spazio ad uno studente e a quale studente, è ancora molto lontana dal produrre contesti di comunicazione autentica.

Una prospettiva diversa sull'interazione nella classe di lingua viene offerta da quegli studi che si sono occupati di interazione orale nel piccolo gruppo. Secondo Allwright e Bailey (Allwright, Bailey 1991) gli allievi non apprendono solo in virtù di ciò che docente ha diligentemente predisposto (input) ma anche dalle opportunità di praticare sia la lingua sia le tecniche per apprendere la lingua. Fondamentale, inoltre, è lo stato di ricettività in cui lo studente si trova, che può essere definito uno stato psicologico di apertura mentale che si attualizza in atteggiamenti e comportamenti reattivi e proattivi (Allwright, Bailey 1991:23). Long (Long *et al.* 1976) ha comparato la quantità e la qualità dell'interazione orale in coppie di studenti di lingua straniera (diadi) con l'interazione nel gruppo classe (*lockstep*). Con il termine *lockstep* Long definisce segmenti di lezione in cui il docente interagisce con l'intera classe in modo tale che tutti gli studenti 'avanzino a tempo', ossia alla stessa velocità. Doughty e Pica (1986) condussero una ricerca simile per misurare l'interazione di coppia e di gruppo e compararla con la lezione frontale a *lockstep*. I risultati di questi due studi non hanno rilevato differenze tra la produttività della diade e del piccolo gruppo, ma hanno provato che le due condizioni (di coppia e di piccolo gruppo) producono interazione e negoziazione di significato quattro volte superiori alla lezione frontale di tipo *lockstep*.

Se le modificazioni del discorso osservate nelle situazioni collaborative descritte da Long *et al.* e da Doughty e Pica in ambiente scolastico (controllo della comprensione, conferma, richiesta di chiarificazione) possono essere associate ai processi di acquisizione

del linguaggio, secondo il modello proposto da Long (1983:214) che enfatizza il ruolo dell'interazione nella comprensione dell'input, maggiore spazio dovrebbe essere dedicato a scuola ai lavori di coppia e di gruppo (Allwright, Bailey 1991:148).

### *2.2 La Zona di Sviluppo Prossimale*

La metafora della ZSP è un concetto chiave delle teorie vygotiskiane sull'apprendimento (Vygotsky 1990). Esso definisce la distanza tra il livello attuale di sviluppo dell'allievo inteso come la sua capacità di risolvere un problema autonomamente (senza guida) e la sua capacità di risolvere lo stesso problema mettendo in atto processi cognitivi stimolati dall'interazione educativa con un adulto o un pari più competente. Secondo Newman e Holzman (1993), l'interpretazione spaziale o temporale (il dove o il quando) della metafora può togliere complessità al concetto, di cui va interpretato piuttosto il processo grazie al quale si esplicano le attività partecipative (il come dell'interazione). Questo processo trasforma reciprocamente il pensiero di ambedue i partecipanti all'interazione. Secondo McCafferty (2002) e Shachar (2003:103-118), anche lo 'sviluppatore' vede trasformare il proprio modo di interagire in situazioni di tipo tutoriale in L2 modificando i propri linguaggi (anche quelli non-verbali) e traendone un vantaggio cognitivo.

Gass (2002:170-181) e la prospettiva interazionista mettono a fuoco i processi su cui lo studente fa leva per un uso efficace dell'ambiente linguistico circostante al fine di sviluppare una migliore competenza linguistica nella lingua seconda. Superata la concezione di interazione come occasione di esercizio di strutture e funzioni linguistiche già apprese, l'analisi delle interazioni con il parlante nativo, o con un parlante più competente in varie lingue, dà forza all'ipotesi di Long (1996:451-452), già citata in precedenza, secondo la quale l'interazione porta alla 'negoiazione di significato'. In situazione scolastica, i vari passaggi del lavoro di coppia e di gruppo (controllo di comprensione, richiesta di chiarimento, opzione, focalizzazione dell'argomento, elaborazione), che sono anche caratteristici della conversazione in contesti autentici, possono, secondo gli interazionisti (Lantolf, Thorne 2006), facilitare l'acquisizione perché collegano l'input con le capacità dello studente, in particolare con le sue capacità di attenzione selettiva e di produzione. Secondo chi scrive, una maggiore partecipazione degli allievi alle interazioni orali in classe, pur non conducendo sempre e automaticamente all'acquisizione, potrebbe costituire un primo passo per sviluppare consapevolezza verso bisogni linguistici autentici che potrebbero essere ripresi e sviluppati successivamente.

Bisogna ricordare, pur non essendo questo il campo della nostra ricerca, che, secondo Allwright e Bailey (1991:118-138), la partecipazione alle attività di classe è generalmente misurata mediante i soli dati osservabili (verbali e non verbali), mentre i processi di apprendimento attivati nella classe di lingue spesso hanno a che fare con fenomeni mentali e processi interiori che richiederebbero strumenti alternativi di rilevazione (il diario, ad esempio).

### *2.3 L'interlingua*

Secondo Faerch e Kaspar (1983), i processi fondamentali per l'apprendimento linguistico sono l'imitazione e la verifica di ipotesi. Durante il processo di apprendimento

l'interlingua<sup>5</sup> e le sue regole vengono codificate, in un processo continuo di verifica di ipotesi: chi apprende formula un'ipotesi che si basa su preconcoscenze (ad es. conoscenza delle regole linguistiche della propria lingua materna, di un'altra LS o della lingua che sta studiando). Le caratteristiche di personalizzazione dell'interlingua, che testimoniano la partecipazione attiva dell'individuo al processo di apprendimento (se tutti gli allievi di una classe imparassero tutti allo stesso modo dal medesimo insegnante, avrebbero un'unica interlingua) può divenire, in una classe cooperativa, un potente generatore di ulteriore 'input' linguistico, ulteriore in quanto diversificato, nel momento in cui ciascuno studente in interazione con gli altri, genera 'input' linguistico. Secondo van Lier (1988:78), è importante osservare quale tipo di input e di interazione può fornire una classe. Non è infatti sufficiente, se non a livello intuitivo, definire appropriato l'input che si configura come "i + 1" (Krashen 1987) e, citando Erickson (1982), che distingue tra ATS (*Academic Task Structure*) e SPS (*Social Participation Structure*), van Lier (1988) sostiene che l'interazione, in un approccio comunicativo, contribuisce a bilanciare la complessità di un compito rispetto alle risorse cognitive messe in campo, in modo tale che, se le risorse cognitive sono scarse - ad es. il contenuto disciplinare è poco familiare - si possano utilizzare in modo ottimale le risorse interattive degli allievi, sia come individui sia come gruppo (van Lier 1988:84-85). Ohta (in Lantolf *et al.* 2000) ha osservato che gli studenti in coppia o gruppo interpretano e modificano il tipo di task dato dal docente, variando la difficoltà dello stesso e la quantità di input e output linguistico che esso può generare.

#### 2.4 La teoria dell'output

Le interpretazioni di ZSP e di interlingua spostano il fuoco dell'attenzione dall'insegnare all'apprendere e dai processi di comprensione dell'input a quelli di rielaborazione, e quindi di produzione in L2 che divengono cruciali al processo di acquisizione. In questi termini l'indicatore dell'acquisizione non è più il livello di comprensione dell'input, ma la qualità e la complessità dell'output, ossia la produzione in lingua straniera, come affermato da Swain (1985) e Rivers (1994). Secondo Swain, che osservò le carenze linguistiche di allievi esposti a programmi di immersione in Canada, l'output, ossia la produzione linguistica, costringe chi apprende a focalizzarsi sulla struttura sintattica della frase da produrre e, di conseguenza, a generare ipotesi su come la lingua va organizzata. Esso va pertanto 'forzato' per accelerare e consolidare l'apprendimento. Diversamente dal processo di comprensione dell'input, quello di produzione dell'output costringe ad elaborare l'interlingua per produrre output comprensibile all'interlocutore. Se il programma di immersione non prevede momenti di produzione nella lingua in contesti autentici, il rischio può essere quello di sviluppare negli studenti competenze di comprensione (input comprensibile) ma non di produzione (output comprensibile).

### 3. Il contesto della ricerca

Il progetto, denominato 'La partecipazione in CLIL', coordinato dall'IRRE del Veneto (ora Agenzia Nazionale per il Supporto dell'Autonomia Scolastica), in collaborazione con l'Università di Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio nel biennio 2005-06 e 2006-07, ha coinvolto docenti e classi di vari ordini di scuola già impegnati in progetti CLIL e che avevano già ricevuto una formazione CLIL con la

frequenza di corsi universitari e/o ministeriali. Il progetto si è intrecciato con il progetto PRIN dell'Università Ca' Foscari<sup>6</sup>.

Il progetto 'La Partecipazione in CLIL' era focalizzato a rilevare, in una prima fase, la presenza nelle lezioni di lingua veicolare di attività di coppia e di gruppo e di verificarne la tipologia, anche alla luce dei principi dell'Apprendimento Cooperativo, attraverso questionari, interviste, video e audio-registrazioni della didattica di classe. In una seconda fase, gli insegnanti hanno potuto partecipare ad incontri di riflessione in presenza e ad un forum di interazione on line, in cui sono stati presentati i principi e le tecniche di base dell'Apprendimento Cooperativo. Parallelamente i docenti hanno ricevuto anche una formazione metodologica sul *Task Based Learning*, sulla progettazione e sulla valutazione dei percorsi CLIL (ad opera di esperti dell'Università di Venezia). Nell'anno scolastico successivo, la sottoscritta ha proceduto a misurare l'impatto della formazione sul *Cooperative Learning* nei docenti sia per quanto riguardava la loro capacità di progettare lezioni CLIL e Apprendimento Cooperativo sia per quanto riguarda la loro capacità di condurle utilizzando in tutto o in parte tali approcci integrati. Anche nella seconda fase ci si è avvalsi della video e audio-registrazione. Scopo finale della ricerca è verificare se gli insegnanti sono stati in grado di progettare attività CLIL che rispondono ai principi del *Cooperative Learning*, e, qualora ciò sia avvenuto, se l'impatto che le attività cooperative di gruppo o coppia hanno avuto sul processo di apprendimento della lingua e della disciplina è positivo. La ricerca mira anche ad evidenziare eventuali limitazioni ed ostacoli posti dal contesto scuola per una piena attuazione del modello cooperativo nella didattica CLIL (co-docenze, orario, programmazione consigli di classe, aspettative degli studenti e dei genitori, altro).

Per gli scopi di questo articolo, l'analisi riguarda la prima ricognizione mediante la somministrazione di un questionario<sup>7</sup> sulle conoscenze da parte dei docenti CLIL delle tecniche del lavoro di coppia e/o di gruppo e del loro utilizzo in classe.

### 3.1 Il campione

Il progetto ha coinvolto 25 classi CLIL di diverse aree geografiche in prevalenza del Veneto<sup>8</sup>, la maggior parte delle quali (16) sono scuole secondarie di secondo grado [sia Istituti Tecnici (9) sia Licei (7)], 3 scuole secondarie di primo grado e 6 scuole primarie.

Le lingue veicolari utilizzate nelle classi sono state l'inglese (20), il francese (3) e l'italiano come lingua seconda (2). Le discipline coinvolte sono state per la maggior parte dell'area scientifico-tecnologica: Informatica, Elettronica, Fisica, Economia, Estimo, Scienze, Matematica. Le altre discipline veicolate sono state: Scienze Motorie, Storia, Geografia, Psicologia, Filosofia, Storia dell'Arte. In alcuni casi, i percorsi CLIL hanno coinvolto ambiti interdisciplinari, quali ad. es. l'Educazione Alimentare e l'Educazione alla Salute.

Scopo di questa prima indagine non era giudicare o valutare la preparazione metodologica degli insegnanti, che come si è già sottolineato erano docenti che avevano già seguito specifici corsi di formazione nel CLIL, ma preparare il terreno per le fasi successive.

Durante questa fase sono state anche osservate e videoregistrate una o due lezioni in ogni scuola partecipante e realizzate interviste individuali o di gruppo con gli insegnanti coinvolti nelle attività CLIL. Inoltre, per ogni lezione video-registrata, è stata audio-registrata su supporto digitale la produzione orale di alcuni studenti, individuati a campione rispetto ai livelli di competenza linguistica. Ciò al fine di garantire una più precisa analisi delle interazioni verbali, in special modo tra studente e studente, sia nel lavoro di coppia che nel piccolo gruppo.

### 3.2 Collaborativo o cooperativo?

Si è partiti dall'ipotesi che, poiché nella classe CLIL è opportuno che il docente (o i docenti) e gli studenti costruiscano costanti opportunità di dialogo (o multilogo)<sup>9</sup> intersoggettivo al fine di promuovere una continua mediazione di significato che sia a garanzia della crescita parallela nelle competenze disciplinari e linguistiche, il *Cooperative Learning* possa offrire una varietà di approcci, tecniche e attività strutturate utilmente impiegabili a questo scopo. Questa ipotesi veniva anche supportata dai docenti coinvolti che spesso si riferivano alle lezioni CLIL come lezioni più innovative rispetto alle lezioni frontali, in quanto richiedono un maggior coinvolgimento diretto degli studenti in tutte le fasi della lezione. Nel primo periodo della ricerca e nel questionario si sono utilizzati i termini 'cooperativo' e 'collaborativo' con significato intercambiabile. Tuttavia, secondo alcuni studiosi (McWhaw *et al* 2003) i due approcci divergono. Il *Cooperative Learning* è considerato un approccio più strutturato rispetto al *Collaborative Learning*: nel primo è l'insegnante che seleziona i contenuti della lezione, pianifica le attività e adatta ad una classe specifica una struttura cooperativa predefinita che gli studenti devono svolgere secondo una serie di passaggi consecutivi per giungere al prodotto finale. Le strutture cooperative sono modalità di organizzare e scandire il compito di apprendimento di gruppo in modo tale che l'interazione tra gli studenti sia sempre caratterizzata da una forte interdipendenza di scopo e da responsabilità personale<sup>10</sup> (Johnson, Johnson 1988). Diversamente, nel lavoro di gruppo di tipo collaborativo, gli studenti hanno più potere di scelta sulle procedure e sono chiamati a prendere decisioni su come raggiungere lo scopo. La distinzione tra cooperativo e collaborativo costituisce tuttora un'area di controversia nel dibattito pedagogico. Per gli scopi di questo contributo il termine *Cooperative Learning* sarà utilizzato nell'accezione dei fratelli Johnson.

## 4. La ricerca

Il presente articolo ha come scopo quello di presentare la primissima fase di ricerca (i questionari), che è stata guidata dalle seguenti domande finalizzate a misurare la padronanza degli insegnanti CLIL nelle tecniche cooperative e a preparare il terreno alla successiva fase di osservazione delle pratiche:

a. Dato per assunto che il lavoro di coppia e/o di gruppo è una metodologia diffusamente conosciuta, che uso ne fanno gli insegnanti CLIL?

b. Con quale frequenza e intensità utilizzano attività di coppia e di gruppo nel CLIL?

- c. Quali attività preferiscono, entro le limitazioni del curricolo e dell'orario?
- d. Queste attività sono prevalentemente utilizzate in una fase specifica del curricolo o della lezione CLIL, che dagli insegnanti è ritenuta più appropriata?
- e. Gli insegnanti CLIL conoscono il *Cooperative Learning*? E se lo conoscono, lo adottano per progettare le attività di coppia e/o di gruppo?
- f. Se lo conoscono e lo usano, quali strutture adottano più frequentemente e perché?
- g. E' ipotizzabile una maggiore diffusione dell'approccio cooperativo da parte di altri docenti CLIL? E se sì, per quali ragioni?

#### **4. Procedura**

##### *4.1 Il Questionario*

A ciascuno dei 25 docenti partecipanti, indipendentemente dalla disciplina o dalla lingua insegnata, è stato consegnato uno stesso questionario semi-strutturato<sup>11</sup> (cfr. Allegato A), composto da 17 domande di cui 13 aperte (con possibilità di rispondere affermativamente o negativamente e di giustificare la risposta) e 4 a scelta multipla. Il questionario, che prevedeva la compilazione di una parte introduttiva con il nome, è stato compilato in forma anonima da 3 insegnanti. Dei 21 questionari personali, 7 sono stati compilati da docenti di disciplina e 14 da docenti di lingua: 13 da docenti di lingua straniera e 1 da un docente di italiano come lingua seconda.

##### *4.2 Risultati del questionario*

Alle prime quattro domande che riguardavano l'uso di attività di coppia o di gruppo nel CLIL la quasi totalità degli insegnanti ha risposto affermativamente (21 su 24, pari all'87,5 %). La percentuale di docenti che non usa *mai* attività di coppia e/o di gruppo nel CLIL, anche se ridotta (12,5%), risulta comunque sorprendente, viste le affermazioni generalmente condivise che circolano negli ambienti CLIL, dove viene sottolineata la necessità di una maggiore partecipazione degli studenti alle lezioni. Questi docenti giustificano l'assenza di momenti collaborativi dichiarando di avere ancora poca dimestichezza con il CLIL e di non potersi assumere anche la contemporanea gestione della classe. La percentuale di docenti che facilitano l'interazione si assottiglia quando si va a misurare la frequenza con la quale le attività di coppia e/o di gruppi vengono inserite nel CLIL. Del campione assoluto che ha risposto affermativamente alla prima domanda, il 60% le utilizza in ogni lezione CLIL, mentre il restante 40% le utilizza in maniera non regolare (settimanalmente o più raramente...anche una sola volta nell'anno!). Motivano l'adozione del lavoro di coppia o di gruppo 15 docenti su 21: la maggioranza (9) mette in rilievo la valenza linguistica delle attività (permettono un uso naturale della lingua, offrono opportunità di consolidamento della competenza comunicativa in un contesto motivante, aiutano a fissare i vocaboli e favoriscono l'interazione orale); i restanti 6 si ripartiscono uniformemente: 3 sottolineano l'aspetto sociale (favoriscono la motivazione, la socializzazione e l'aiuto reciproco) e 3 l'aspetto disciplinare (consentono lo scambio di risorse, l'arricchimento cognitivo e la possibilità di lavorare per competenze e compiti di livello).

Poiché era possibile rispondere in modo articolato, alcuni docenti hanno evidenziato anche l'aspetto organizzativo-gestionale: le attività di coppia e di gruppo creano nella classe un contesto non competitivo e consentono un ampliamento del tempo/parola degli studenti

La quinta domanda riguardava la preponderanza di una tipologia di attività sull'altra (coppia o gruppo): la maggioranza (9) dei 21 docenti che hanno risposto dichiara di dare la stessa rilevanza alle due modalità, utilizzandole alternativamente in relazione alla tipologia del compito. Una buona parte dei docenti dichiara, invece, di preferire la coppia (7) piuttosto che il gruppo (5). I docenti che le usano ambedue, alternativamente o in sequenza, giustificano la loro risposta sottolineando come il lavoro di coppia consenta il controllo della comprensione e delle conoscenze (anche attraverso esercizi molto semplici, quali il 'cloze', che viene portato ad esempio), e come sia più opportuno utilizzarlo in fase iniziale, mentre il lavoro di gruppo permetta lo sviluppo di attività più creative e di ricerca e come quindi debba seguire piuttosto che precedere il lavoro di coppia. Chi predilige il gruppo ne sottolinea l'aspetto collaborativo, come contesto generativo di idee, favorevole alla valorizzazione delle competenze, anche se più impegnativo nella gestione. Dei docenti che favoriscono il lavoro di coppia (7), solo 2 ne mettono in risalto i pregi (il lavoro risulta più intenso e concentrato, è utile allo sviluppo iniziale delle abilità sociali), mentre gli altri 5 dichiarano che la ragione risiede in una più semplice organizzazione della classe, soprattutto nelle classi con un numero di alunni considerevole. Essi inoltre evidenziano i rischi di dispersività, confusione e sottrazione dal compito che il gruppo può comportare per gli studenti più demotivati e la necessità di disporre di più tempo da parte dell'insegnante. Per gli insegnanti prediligere il lavoro di coppia sembra quindi una scelta 'forzata', giustificabile più con l'assenza dei rischi che il lavoro di gruppo può comportare, che con la consapevolezza dei vantaggi che il lavoro di coppia può produrre.

La domanda n. 7 riguarda il ruolo funzionale che il lavoro individuale può avere rispetto al lavoro di coppia e/o di gruppo. La maggioranza dei docenti (12) fa precedere il lavoro di coppia/gruppo da attività di studio o preparazione individuale, gli altri 9 passano dalla lezione frontale all'interazione.

L'aspetto funzionale del momento individuale di riflessione si fonda sul principio della responsabilità individuale. Secondo gli esperti di apprendimento cooperativo è opportuno che un momento individuale preceda, di norma, il lavoro cooperativo affinché ciascuno possa farsi portavoce, nella modalità collettiva del proprio contributo personale. Gli insegnanti che mettono in pratica questa sequenza sembrano essere molto consapevoli dei vantaggi che può comportare: raccolta di idee, brainstorming, presa di coscienza e maggiore consapevolezza del compito e del ruolo richiesto, tempo per lettura silenziosa, predisposizione di pre-conoscenze, comprensione delle consegne e riflessione preliminare, comprensione del lessico, sviluppo della motivazione, preparazione ad un compito impegnativo). Gli insegnanti che dichiarano di transitare direttamente da una modalità frontale al lavoro di coppia e/o gruppo giustificano la loro risposta con l'affermazione che i contenuti sono già stati appresi e quindi un ulteriore momento individuale sarebbe superfluo, oppure che sarebbe una ripetizione di quanto già fatto nella fase frontale, o anche che gli allievi sono in grado di lavorare individualmente solo se impegnati in compiti di produzione scritta. Questo tipo di risposte fa supporre che il lavoro di gruppo sia utilizzato principalmente non con lo scopo di introdurre o presentare contenuti nuovi, ma per

consolidare quanto già appreso, ad es. in modalità di ricerca o approfondimento. Le risposte alla domanda successiva a scelta multipla – la n. 9 - che riguarda gli obiettivi che il docente si prefigge di raggiungere mediante queste attività, mettono in risalto la consapevolezza da parte dei docenti che gli allievi godono, nella coppia e nel gruppo, sia di più frequenti opportunità di interazione simultanea e quindi più occasioni di interazione linguistica in L2 (in totale 10 opzioni tra 1^ e 2^ scelta) sia di condizioni più favorevoli a sviluppare abilità cognitive e di *problem solving* (13 opzioni tra 1^ e 2^ scelta).

Alla domanda successiva sui tempi da preferire per il lavoro di coppia e/o gruppo la maggior parte dei docenti dichiara di utilizzare il lavoro di gruppo/coppia o a metà lezione, oppure quando capita (non c'è un momento preciso). Questa seconda risposta sembra cozzare con le ragioni che gli insegnanti danno generalmente dell'utilizzo delle attività di coppia e/o gruppo: rinforzo e/o approfondimento di contenuti appena appresi in modalità classe intera e trasferimento di apprendimenti in altre situazioni (*problem solving*). Se queste ultime sono effettivamente le ragioni principali sarebbe opportuno che i momenti di interazione seguano i momenti di apprendimento individualizzati e/o a classe intera e pertanto i lavori di coppia e di gruppo si collochino a metà o a fine lezione.

Alla domanda 'quale abilità linguistica sia più praticata nel lavoro di coppia e/o gruppo' la stragrande maggioranza (14 insegnanti) risponde con 'interazione orale', confermando la risposta alla precedente domanda n. 9, che evidenziava nell'interazione simultanea uno degli obiettivi principali di questa modalità di gestione del gruppo classe.

Le successive cinque domande si focalizzano sul *Cooperative Learning*. Si chiede agli insegnanti se conoscono, dal punto di vista teorico, il *Cooperative Learning* (15 rispondono di sì, tra cui anche due dei tre insegnanti che avevano dichiarato inizialmente di non inserire mai attività di coppia e/o gruppo nel CLIL; 6 dichiarano di conoscerlo un po'; 3 di non conoscerlo affatto). Alla domanda successiva ('Lo utilizzi?'), solo 6 rispondono affermativamente; gli altri lo utilizzano un poco (10), oppure mai (7). Alla domanda 'Quali strutture utilizzi?' 10 insegnanti citano con precisione i titoli di alcune note strutture o modalità che fanno riferimento all'approccio cooperativo (*Jigsaw*, gruppo esperto, *Learning Together*, *Circles of Learning*, *Co-op-Co-op*, *Group Investigation*, la tovaglietta americana, il *cooperative learning* informale), dimostrando di possedere una discreta formazione teorica, non sempre accompagnata da un'altrettanto frequente applicazione pratica nella didattica di classe (solo 6 di questi dieci avevano dichiarato nella domanda precedente di utilizzare la metodologia in classe).

Infine tutti gli insegnanti (23) ritengono che l'Apprendimento Cooperativo possa avere un efficace utilizzo in CLIL: le ragioni espresse sottolineano la versatilità dell'Apprendimento Cooperativo che permette agli allievi di esprimere sia la componente linguistica della comunicazione, sia quella sociale e relazionale. Le risposte portano ad esempio attività quali l'insegnamento reciproco e il feedback, la didattica laboratoriale, la possibilità per gli studenti più deboli di sviluppare una migliore comprensione della disciplina – anche grazie all'intensificazione delle opportunità di apprendimento – lo sviluppo per tutti gli allievi di tecniche di rinforzo memoria e di strategie di pensiero complesse.

A livello di apprendimento CLIL, secondo alcuni insegnanti, l'utilizzo dell'Apprendimento Cooperativo sembra consentire quindi sia il consolidamento delle

conoscenze di base, anche grazie alle molte tecniche quali la ripetizione di gruppo (carosello), la condivisione (*jigsaw*) e il controllo tra pari (*pair check* o *peer tutoring*), sia di nutrire lo sviluppo di strategie cognitive più complesse in lavori di gruppo più orientati alla produzione libera (*group investigation*, ricerca guidata in Internet, dibattito e controversia).

Alla voce 15, alcuni insegnanti (2), tra quelli che solitamente usano l'Apprendimento Cooperativo, segnalano il 'grande lavoro di preparazione' che un tale approccio richiede.

## 5. Conclusioni

Come si è visto, gli insegnanti CLIL attribuiscono il limitato utilizzo delle tecniche di lavoro di coppia e/o di gruppo a ragioni diverse: di formazione professionale (si sentono ancora inesperti nel CLIL e, pertanto, esitanti rispetto alla gestione contemporanea della lezione in lingua veicolare e delle dinamiche di gruppo), organizzative (problemi di limitatezza dei tempi a disposizione per il modulo CLIL), metodologiche (la predilezione, da parte del docente e degli allievi di attività maggiormente guidate dall'insegnante, soprattutto per quanto riguarda la scuola primaria) ma, anche, al grande carico di lavoro preparatorio che la somma di questi due approcci può comportare.

Per quanto riguarda il fattore della formazione professionale, è da sottolineare come, nonostante l'Apprendimento Cooperativo sia un approccio molto diffuso, sostenuto da ampia ricerca scientifica a livello internazionale, sono ancora rari i programmi di formazione iniziale ed in servizio dei docenti che includano un percorso di formazione sull'Apprendimento Cooperativo. Sharan (in Cohen *et al.* 2004) suggerisce di organizzare programmi di formazione dei docenti secondo una struttura a quattro cerchi concentrici: al centro il docente in servizio che apprende in modalità di ricerca-azione (sperimenta, riflette, problematizza, ri-progetta), al secondo livello momenti specifici di formazione in laboratorio su specifiche abilità e strategie cooperative, con docenti formatori esperti, al terzo livello la ricerca universitaria sull'apprendimento cooperativo, che valorizza e pratica le tecniche e al contempo ne ricerca e testa l'efficacia, senza perdere di vista le prospettive etiche e filosofiche coerenti con i valori impliciti dell'Apprendimento Cooperativo. Il livello finale è il livello di raccordo tra scuola e università, che coinvolge sia i docenti in servizio, in qualità di mentori, sia i docenti in formazione iniziale, nel tirocinio.

Il fattore tempo, fattore di carattere quantitativo, determina sia le ore che possono essere dedicate alle attività CLIL nell'arco delle attività curricolari e, all'interno di queste, quelle che possono essere condotte in Approccio Cooperativo. Vista la limitatezza delle ore curricolari che possono essere dedicate alle attività CLIL, il fattore tempo ha un impatto riduttivo sia sulla durata dei moduli, sia sull'approccio didattico che in questi viene utilizzato. La necessità di dover necessariamente disporre di un congruo numero di ore CLIL per mettere in atto percorsi cooperativi, inevitabilmente esclude le molte esperienze di lingua veicolare ricavate all'interno di brevi moduli orari, magari grazie alla collaborazione di docenti che insegnano quella disciplina solo alcune ore settimanali in quella determinata classe. Questo problema, più marcato nella secondaria di secondo grado, potrebbe presentarsi anche nel caso in cui il CLIL sia promosso dall'insegnante specialista nella scuola primaria, in collaborazione con una collega disciplinarista, vista la necessità di gestire il percorso nel limitato numero di ore di compresenza. Dalle rilevazioni è infatti emerso che più breve è il percorso CLIL, meno probabile sarà la presenza di attività di coppia e/o di

gruppo in lingua straniera, visto il rischio di dispersività che, a detta dei docenti, tali attività comportano.

E' noto che il CLIL, in Italia, trova spazio all'interno del già affollato curriculum scolastico e non sempre gode di opportuni finanziamenti. E' noto anche che, pur essendo piuttosto diffuso nei diversi ordini di scuola e oggetto di interessi scientifici di ricerca a livello universitario, è generalmente promosso a livello locale principalmente solo grazie al supporto di Uffici Scolastici Provinciali e Regionali, Istituti o Agenzie di Ricerca, per volontà e dedizione di molti docenti meritevoli, supportati da rari dirigenti tecnici e scolastici. Questo contesto educativo sembra in contrasto con le recenti raccomandazioni degli esperti che, a livello europeo, si occupano della qualità nel CLIL. Mehisto *et al.* (2008:29) identifica 30 caratteristiche fondamentali della metodologia CLIL, suddivise in 5 aree (molteplicità di fuochi, un ambiente di apprendimento sicuro e ricco, autenticità, apprendimento attivo, tecniche di facilitazione<sup>12</sup>). L'area dell'apprendimento attivo contiene, tra i descrittori, la promozione dell'output linguistico dello studente, che avviene tramite l'adozione da parte del docente di tecniche di conversazione che incoraggiano negli allievi la produzione orale estesa, la discussione, la recitazione, il dibattito, il *role-play*, l'apprendimento tra pari e il lavoro cooperativo e di gruppo. Il docente CLIL è chiamato anche ad incoraggiare l'apprendimento tra pari e a offrire a tutti gli allievi opportunità di partecipare e parlare. Descrittori ed indicatori di qualità del CLIL sono ulteriormente presentati in forma di obiettivi e di tecniche didattiche in una griglia per la progettazione e l'osservazione delle lezioni CLIL (Fortune 2000, Mehisto *et al.* 2008). Anche se tali indicatori sono caratteristiche idealmente osservabili ma non necessariamente presenti in ogni situazione CLIL, esse identificano obiettivi didattici fondamentali in tutti i possibili contesti CLIL (Mehisto *et al.* 2008: 234).

Da questa prima fase di ricognizione sembra emergere, dall'analisi dei questionari degli insegnanti, un'intrinseca incoerenza tra il dire e il fare, tra un modello didattico atteso che integri il CLIL e il *Cooperative Learning* e il modello applicato. Da un lato i docenti riconoscono le potenzialità dell'Apprendimento Cooperativo nel CLIL, dall'altro rilevano gli ostacoli che ne frenano l'applicazione e, pur condividendo le finalità educative che ispirano il modello CLIL a livello europeo (cittadinanza attiva, equa partecipazione, autonomia dello studente), sembrano rimanere ancorati, anche nel contesto privilegiato dell'innovazione metodologica propria dell'insegnamento veicolare, a pratiche didattiche tradizionali. Il progetto 'Partecipazione in CLIL' non mira ad imporre nuove tecniche e nuovi approcci, ma a sostenere gli insegnanti nella pianificazione e gestione di compiti collaborativi di coppia e di gruppo tali da condurre ad una effettiva produzione linguistica.

Il prosieguo della ricerca ci ha portato, il primo anno, a misurare la distanza tra il percepito (ciò che è emerso dai questionari) e il reale (la classe CLIL) e, successivamente, a gettar luce sulle concrete possibilità di integrazione dei due approcci attraverso modalità di riflessione, di ricerca-azione e di osservazione di classe. L'analisi dei dati relativi a queste fasi è in corso.

## ALLEGATO A

### Questionario per Insegnanti CLIL

Nome \_\_\_\_\_

Scuola \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Quando pianifichi le lezioni CLIL con il tuo collega, inserisci lavori di gruppo o di coppia?

\_\_\_\_\_

2. Se sì, con quale frequenza?

\_\_\_\_\_

3. Se no, perché?

\_\_\_\_\_

4. Se sì, perché?

\_\_\_\_\_

5. Prediligi il lavoro di coppia o quello di gruppo? Oppure dai ad ambedue la stessa 'rilevanza'?

---

6. Puoi giustificare la tua risposta?

---

7. Quando organizzi il lavoro di coppia e/o di gruppo lo fai precedere da momenti di studio/lavoro individuali?

---

8. Perché?

---

9. Quali obiettivi ti prefiggi di far raggiungere ai tuoi allievi con il lavoro di gruppo/coppia? (indicare con una scala crescente da 1 a 5, le 5 opzioni prioritarie, con 1 indicante l'opzione 'più' prioritaria delle altre)

	Sviluppo delle abilità sociali (interdipendenza positiva, responsabilità individuale)
	Maggiore interazione simultanea e quindi più opportunità di interazione linguistica in L2
	Sviluppo di abilità di gestione dei turni di parola
	Sviluppo di funzione di tutoraggio tra pari
	Maggiore coinvolgimento emotivo e motivazionale
	Sviluppo di abilità cognitive e di problem solving
	Sviluppo di strategie di apprendimento più autonome
	Sviluppo di stili di apprendimento più personalizzati
	Altro...

10.

Quando preferisci far lavorare gli allievi a gruppi/coppie?

(indicare con una scala crescente da 1 a 5, le 5 opzioni prioritarie, con 1 indicante l'opzione 'più' prioritaria delle altre)

	All'inizio della lezione
--	--------------------------

	A metà
	Sempre, dall'inizio alla fine
	Verso la fine
	Quando capita, non c'è un momento preciso
	Altro...

11. Quali sono le ragioni per il lavoro di gruppo/coppia?

(indicare con una scala crescente da 1 a 5, le 5 opzioni prioritarie, con 1 indicante l'opzione 'più' prioritaria delle altre)

	Correzione tra pari dei compiti per casa
	Omogeneizzazione delle preconoscenze (brainstorming)
	Comprensione di contenuti nuovi
	Rinforzo e/o approfondimento di contenuti appena appresi in modalità classe intera
	Project work di gruppo
	Controllo degli apprendimenti
	Trasferimento di apprendimenti in altre situazioni (problem solving)
	Altro...

12. Quali abilità linguistiche vengono più praticate nel lavoro di gruppo/coppia ?

(indicare con una scala crescente da 1 a 5, le 5 opzioni prioritarie, con 1 indicante l'opzione più prioritaria delle altre)

	Ascolto
	Lettura
	Produzione orale
	Interazione orale

	Scrittura
	Lettura + Scrittura
	Produzione/Interazione orale + scrittura

13. Conosci il Cooperative Learning?

---

-

14. Se sì, lo utilizzi?

---

-

15. Se lo utilizzi, quali 'strutture' prediligi?

---

-

16. Ritieni che il Cooperative Learning possa avere un efficace utilizzo nel CLIL?

---

-

17. Perché?

---

-

Altri commenti

---

-

---

-

Grazie!

### **Riferimenti bibliografici**

Allwright D., Bailey K.M., 1991, *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cazden C., 1987, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, Portsmouth.

Cohen E. G., Lotan R.A., Scarloss B.A., Arellano A.R., 1997, "Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms. Building Community through Cooperative Learning", *Theory into Practice*, 38, 2, pp. 80-86.

Coonan C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coonan C.M., 2006, "Taking the Matter to Task", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 28, 1, pp.55-70.

Damon W., Phelps E., 1989a, "Critical Distinctions among Three Approaches to Peer Education", *International Journal of Educational Research*, 13, 9, 19.

Damon W., Phelps E. 1989b, "Strategic Uses of Peer Learning in Children's Education", in T. J. Berndt, G. W. Ladd (a cura di), *Peer Relationships in Child Development*, John Wiley & Sons, New York, pp. 135-157.

Deutsch M., 1949, "A Theory of Cooperation and Competition", *Human Relations*, 2, The Tavistock Institute, London, pp.129-151.

Deutsch M., 1973, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, Yale University Press, New Haven.

Doughty C., Pica T., 1986, "'Information Gap' Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?", *TESOL Quarterly*, 20, pp. 305-325.

Faerch C., Kaspar G., 1983, "Procedural Knowledge as a Component of Foreign Language Learners' Communicative Competence", in H. Boet, W. Herrelitz, (a cura di), *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*, University of Utrecht, Utrecht.

Gass S., 2002, "An Interactionist Perspective on Second Language Acquisition", in R.B. Kaplan (a cura di), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

Guazzieri A., 2007, "Apprendimento Cooperativo e Lingua Straniera", *Scuola e Lingue Moderne*, XLV, 4-5, pp.8-9.

Johnson D.W., Johnson R.T., 1975, *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., 1988, *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Co., Edina, MN.

Krashen S.D., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, New York.

Lantolf J.P., Thorne S.L., 2006, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford.

Lewin K., Lippitt, R., 1938, "An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy. A Preliminary Note", *Sociometry*, 1, pp. 292-300.

Long M. H., Adams L., McLean M., Castanos F., 1976, "Doing Things with Words: Verbal Interaction in Lockstep and Small Group Classroom Situations", in J. Fanselow, R. Crymes, (a cura di), *On TESOL '76* (pp. 137-53). Washington, D.C., TESOL, ristampato in D. Allwright, 1988, *Observation in the Language Classroom*, Longman, Harlow, pp.153-171.

Long M.H., 1983, "Native Speaker/Non-native Speaker Conversation in the Second Language Classroom", in M. Clark, J. Handscombe, (a cura di), *On TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning*, Washington, D.C, pp.207-225, ristampato in M.H. Long, J.C. Richards, (a cura di), 1987, *Methodology in TESOL. A Book of Readings*, Newbury House/Harper and Row, New York, pp. 339-54.

Long M.H., 1996, "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", in W. Ritchie, T. Bhatia, (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 413-468.

Mastergeorge A., Webb N.M., Roc C., Baure G., 2000, "Understanding Collaborative Learning Environments. The Development of Students' Mathematical Thinking", Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association* New Orleans.

McCafferty S. G., 1992, "The Use of Private Speech by Adult Second Language Learners. A Cross-Cultural Study", *Modern Language Journal*, 76, 2, pp. 179-189.

McCafferty S.G., Jacobs M.J., Dasilva Iddings A.C., 2006, *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge Language Education, Cambridge University Press, Cambridge.

Mead M., 1937, "Co-Operation and Competition among Primitive Peoples", *The Geographical Journal*, 90, 6, pp. 570-571.

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., 2008, *Uncovering CLIL*, Macmillan Books for Teachers, Oxford.

Moreno J.,1980, *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, ETAS, Milano.

Newman F., Holzman L., 1993. *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*, Routledge, London.

Rivers W.M., 1994, "Comprehension and Production: the Interactive Duo" in R.M. Barasch, R. V. James, (a cura di), *Beyond the Monitor Model*, Heinle and Heinle, Boston, pp.71-95.

Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G., 1974, "A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-taking in Conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.

Slavin R.E., Sharan S., Kagan S., Hertz-Lazarowitz R., Webb C., Schmuck R, (a cura di), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, Plenum, New York.

Shachar H., 2003, "Who Gains What from Cooperative Learning: An Overview of Eight Studies", in R. Gillies, A. Ashman, (a cura di), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, Routledge Falmer, London, pp. 103-118.

Sharan, Y., Sharan, S., 1992, *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*, Teachers College Press, New York.

Sharan, Y., Sharan, S., 1998, *Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi*, Centro Studi Erickson, Trento.

Sharan S., Shachar H., Levine T., 1999, *The Innovative School: Organization and Instruction*, Bergin & Carvey, Westport.

Slavin, R. E., 1990, *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Swain M., 1985, "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", in S. Gass, C. Madden, (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Cambridge, MA, pp. 235-256.

van Lier L., 1988, *The Classroom and the Language Learner*, Longman, Harlow.

Vygotsky L. S., 1990, *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Bari.

Webb N. M., 1985, "Student Interaction and Learning in Small Groups: Research summary", in Slavin R.E. *et al.* (a cura di), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, Plenum, New York, pp.147-172.

## SITOGRAFIA

Allport F. H., 1924, *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company, reperibile in rete all'indirizzo [http://www.brocku.ca/MeadProject/Allport/1924/1924\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Allport/1924/1924_toc.html) .

Cohen E. G., 2002 "Cooperative Learning and the Equitable Classroom in a Multicultural Society", Plenary Presentation for *IASCE Conference*, Manchester, reperibile in rete all'indirizzo [http://www.iasce.net/publications/manchester\\_keynote.shtml](http://www.iasce.net/publications/manchester_keynote.shtml) .

Deutsch M., 1949, "A theory of cooperation and competition", *Human Relations*, 2, pp. 129-151, testimonianza dell'autore reperibile in rete all'indirizzo

<http://www.beyondintractability.org/audio/10323/> .

Johnson D.W., Johnson R.T , 1988, *Cooperative Learning. Two Heads Learn Better than One*, <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>, [Transforming Education \(IC#18\)](#) Winter 1988, p. 34 [Copyright \(c\)1988, 1997 by Context Institute](#) .

## NOTE

1. E' possibile ascoltare la testimonianza dello studioso all'indirizzo <http://www.beyondintractability.org/audio/10323/>.
2. Traduzione di A. Guazzieri.
3. Traduzione di A. Guazzieri.
4. La tecnica del *Jigsaw* fu utilizzata per la prima volta da Elliot Aronson e dai suoi studenti all'Università di Austin in Texas nel 1971: <http://www.jigsaw.org/history.htm> .
5. L'interlingua è una sorta di grammatica personale dell'allievo, caratterizzata da transitorietà ed incompletezza. Ogni allievo ha una 'sua' interlingua personale.
6. Progetto PRIN [http://www.ricercaitaliana.it/prin/unita\\_op-2005113354\\_001.htm](http://www.ricercaitaliana.it/prin/unita_op-2005113354_001.htm) .
7. Si veda Allegato A.
8. Hanno partecipato anche due scuole piemontesi (Cuneo e Verbania) e una scuola di Roma.
9. Con il termine dialogo si descrive la conversazione tra due soggetti. Il termine 'multilogo', recentemente utilizzato negli ambienti di apprendimento a distanza, viene qui

utilizzato per descrivere la conversazione tra tre o più soggetti, come quella che ha luogo in un lavoro di gruppo.

10. Accountability.

11. Il questionario è allegato in calce (Allegato A).

12. Traduzione di A. Guazzieri. Nell'originale le 5 aree e i relativi indicatori sono: 1. Multiple focus (supporting language learning in content classes, supporting content learning in language classes, integrating several subjects, organizing learning through cross-curricular themes and projects, supporting reflection on the learning process); 2. Safe and enriching learning environment (using routine activities and discourse, displaying language and content throughout the classroom, building student confidence to experiment with language and content, using classroom learning centres, guiding access to authentic learning materials and environments, increasing student language awareness); 3. Authenticity (letting the students ask for the language help they need, maximizing the accommodation of student interests, making a regular connection between learning and the students' lives, connecting with other speakers of the CLIL language, using current materials from the media and other sources); 4. Active learning (students communicating more than the teacher, students help set content, language and learning skills outcomes, students evaluate progress in achieving learning outcomes, favouring peer co-operative work, negotiating the meaning of language and content with students, teachers acting as facilitators); 5. Scaffolding (building on students' existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience, repackaging information in user-friendly ways, responding to different learning styles, fostering creative and critical thinking, challenging students to take another step forward and not just coast in comfort).

Giugno 2008 1° versione

Annavaleria Guazzieri

Via Mestrina 36/A

30174 Mestre-Venezia

Tel 041-989334

333-4003120

e-mail [annavaleria.guazzieri@tin.it](mailto:annavaleria.guazzieri@tin.it)

