



Quaderni d'Italianistica

VOL. 43, NO. 2, 2022

QUADERNI D'ITALIANISTICA

Official Journal of the Canadian Association for Italian Studies
Revue officielle de la Association canadienne pour les études italiennes

EDITORIAL BOARD / CONSEIL DE RÉDACTION

Editor / Directeur:	Sandra Parmegiani (<i>University of Guelph</i>)
Associate Editor / Directeur associé:	Francesco Loriggio (<i>Carleton University</i>)
Associate Editor / Directeur associé:	Konrad Eisenbichler (<i>University of Toronto</i>)
Associate Editor / Directrice associée:	Cristina Caracchini (<i>Western University</i>)
Managing Editor / Coordinatrice à l'édition:	Manuela Di Franco (<i>University of Michigan</i>)
Book Review Editor / Resp. rubriques des livres:	Alberto Zambenedetti (<i>University of Toronto</i>)
Book Review Editor / Resp. rubriques des livres:	Piero Garofalo (<i>University of New Hampshire</i>)
Promotion and / et Communication:	Teresa Lobalsamo (<i>University of Toronto</i>)
Promotion and / et Communication:	Francesco Ciabattoni (<i>Georgetown University</i>)

ADVISORY BOARD / CONSEIL CONSULTATIF

Elena Benelli (<i>Concordia University</i>)	Stefania Lucamante (<i>Università di Cagliari</i>)
Ruth Ben Ghiat (<i>New York University</i>)	Simone Marchesi (<i>Princeton University</i>)
Elisa Brillì (<i>University of Toronto</i>)	Marilyn Migiel (<i>Cornell University</i>)
Eugenio Bolongaro (<i>McGill University</i>)	Roberta Morosini (<i>Wake Forest University</i>)
Grace Russo Bullaro (<i>Lehman College CUNY</i>)	Kristina Marie Olson (<i>George Mason University</i>)
Fabio Camilletti (<i>University of Warwick</i>)	Catherine O'Rawe (<i>University of Bristol</i>)
Gianni Cicali (<i>Georgetown University</i>)	Katia Pizzi (<i>University of London</i>)
Tatiana Crivelli (<i>University of Zurich</i>)	Silvia Ross (<i>University College Cork</i>)
Gessica De Angelis (<i>Trinity College, Dublin</i>)	Matteo Soranzo (<i>McGill University</i>)
Tiziana de Rogatis (<i>Università per Stranieri di Siena</i>)	Silvia Valisa (<i>Florida State University</i>)

EXECUTIVE OF THE ASSOCIATION / EXÉCUTIF DE LA ASSOCIATION

President / Président:	Cristina Perissinotto (<i>University of Ottawa</i>)
Vice President (interim) / Vice-président (interim):	Luisa Canuto (<i>University of British Columbia</i>)
Secretary / Secrétaire:	Elena Caselli (<i>Brock University</i>)
Treasurer / Trésorier:	Roberta Cauchi-Santoro (<i>University of Waterloo</i>)
Communications Officer / Chargée de communication:	Andrea Penso (<i>Vrije Universiteit Brussels</i>)
Past President / Président sortant:	Roberta Iannacito-Provenzano (<i>Toronto Metropolitan University</i>)
Graduate Student Representative (interim) / Rep. Ét. IIème/IIIème cycles:	Luca Sollai (<i>Université de Montréal</i>)

© 2023 by the authors. Authors retain copyright on their published work and grant a one-year exclusive license for publication to Iter Press. Their work is available under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License unless otherwise noted.



Quaderni d'Italianistica

c/o Iter Press

J. P. Robarts Research Library

University of Toronto

130 St. George St.

Toronto, ON M5S 1A5 Canada

Tel: 416-978-7074

<https://canadianassociationforitalianstudies.org/Journal>

Editorial / Éditorial : Quaderni@IterCanada.ca

Editorial policies / Politique éditoriale :

<https://canadianassociationforitalianstudies.org/JournalEditorialPolicies>

Books for review / Livres à recenser :

<https://canadianassociationforitalianstudies.org/book-reviews>

Subscriptions / Abonnements :

Institutional / institutionnels : Érudit (erudit.org) : client@erudit.org

Individual / individuels : <https://canadianassociationforitalianstudies.org/Online-Registration>

Indexed / abstracted in / Revue répertoriée et indexée par :

De Gruyter Saur • EBSCOhost • Érudit • Gale Literature Resource Center • Journal Production Services (OJS at UTL) • Iter Bibliography • ProQuest • Scholars Portal (OCUL) • Web of Science: Arts & Humanities Citation Index

Cover / Couverture: Becker Associates (beckerassociates.ca)

Publication of *Quaderni d'Italianistica* is made possible by a grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada a accordé une subvention pour la publication de *Quaderni d'Italianistica*.

ISSN: 0034-429X (print / version papier) | 2293-7374 (online / version en ligne)

LA DIMENSIONE COOPERATIVA E COLLABORATIVA
NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L1/L2/LS IN ITALIA
E IN SVIZZERA. UN'INDAGINE ESPLORATIVA SULLE
PRATICHE DIDATTICHE

PAOLO NITTI, ELENA BALLARIN, MICAELA GROSSO,
SILVIA GIAN¹

Abstract. L'articolo presenta i risultati di uno studio esplorativo condotto in collaborazione con il personale docente in Italia e in Svizzera sul tema della percezione della dimensione cooperativa e di quella collaborativa nell'insegnamento dell'italiano. L'articolo dapprima inquadra la cooperazione e la collaborazione nel contesto della glottodidattica, e poi presenta le specificità del campione e dello strumento di ricerca. Segue l'analisi dei dati, che porta a una serie di riflessioni e di analisi operative per l'educazione linguistica.

Introduzione

In questo contributo si propone un'analisi della percezione della dimensione cooperativa e di quella collaborativa da parte del personale docente che opera nel campo dell'insegnamento dell'italiano in Italia e in Svizzera.

Il saggio si apre con due premesse di carattere epistemologico, inquadrando i fenomeni della cooperazione e della collaborazione nella prassi glottodidattica. Successivamente si discutono le specificità del campione e dello strumento di ricerca, e si procede all'analisi dei dati. Chiude il saggio un paragrafo relativo ad alcune considerazioni operative per l'educazione linguistica, sulla base dei dati discussi in precedenza.

¹ Pur essendo stato concepito in forma unitaria, a Elena Ballarin va attribuito il paragrafo 2, a Silvia Gian il paragrafo 1, a Micaela Grosso il paragrafo 3 e a Paolo Nitti i paragrafi 4 e 5.

1. La didattica cooperativa

Quando si parla di didattica cooperativa, occorre innanzitutto tener presente l'ineludibilità della cooperazione, il suo senso in termini didattici e psicoaffettivi che dipende dalla qualità della messa in atto della metodologia. Alcuni rischi a questo proposito possono riguardare un'attuazione dell'approccio cooperativo poco strutturata e argomentata. La didattica cooperativa non è per niente nuova in sé (Comoglio e Cardoso). In effetti, si afferma negli Stati Uniti circa quarant'anni fa su basi pedagogiche e psico-sociali, che permettono di definire l'apprendimento e l'insegnamento cooperativo un approccio e dunque non semplicemente uno strumento o una tecnica (*Italiano come lingua seconda*).

Si menzionano brevemente i principali fautori del *cooperative learning*. In primis, David Johnson e Roger Johnson hanno costituito il *Cooperative Learning Center* presso la University of Minnesota e hanno creato il modello operativo del *learning together*. Dal canto loro, Elliot Aronson e le sue colleghe/i suoi colleghi della University of Texas ad Austin hanno ideato il metodo cooperativo organizzato secondo gruppi base e gruppi satellite denominato *Jigsaw*. David De Vries, Keith Edwards e Robert Slavin della Johns Hopkins University hanno dato vita alle metodologie *Teams-Games-Tournament* e *Student Teams-Achievement Divisions*; mentre Shlomo Sharan, Yael Sharan e Rachel Hertz-Lazarowitz, della Tel-Aviv University di Israele, hanno invece inaugurato la *Group Investigation*.

Nonostante l'ampiezza di tale approccio, alcune linee-guida permettono di verificarne la reale applicazione e, di conseguenza, la differenza fondamentale tra l'apprendimento cooperativo a pieno titolo e il fatto di studiare insieme (Johnson). Infatti, affinché un'attività possa dirsi effettivamente cooperativa, questa deve necessariamente aderire a determinati principi di base, quali l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, la partecipazione equa e l'interazione simultanea. Per interdipendenza positiva si intende la disponibilità di un individuo rispetto all'esecuzione di un compito: le competenze individuali sono dunque indispensabili ma non sufficienti al raggiungimento del risultato. La responsabilità individuale è complementare all'interdipendenza positiva e implica la coscienza dell'ineludibilità del proprio contributo per il proprio successo e per quello dell'attività di gruppo. La partecipazione equa si basa sull'equilibrio nello scambio ma anche nell'assunzione di ruolo; il carico di lavoro previsto per ogni membro deve essere adeguato in sé e in relazione al resto del gruppo. L'interazione simultanea peraltro distingue nettamente l'approccio cooperativo

da quello collaborativo, che contempla anche un lavoro comune ma in differita. Nel *cooperative learning* tuttavia questa condivisione del compito avviene, in linea di principio, in presa diretta. Ciò che può essere effettivamente innovativo è il modo di ripensare alla cooperazione, metterla in pratica e legarla a una prospettiva diversa (Lavoie, Drouin e Héroux) – questa sì, contemporanea-azionale (Ellis et al.; Johnson, Johnson; Puren; Willis) o, più genericamente, a una pedagogia attiva, che metta l'apprendente in grado di intervenire nella realtà non solo con la sua applicazione ma anche con la sua sostanzialità (Fields, Trostian e Moroney et al). In effetti, dopo la svolta comunicativa nella didattica linguistica degli anni Settanta, è soprattutto nell'ultimo decennio che ha cominciato ad affermarsi una prospettiva che spinge oltre il saper fare in lingua seconda o straniera, per andare verso un agire sociale a pieno titolo. La/il discente non dovrebbe dunque limitarsi a saper ordinare un caffè al bar o a capire un annuncio in stazione, ma dovrebbe essere in grado di intervenire nel proprio contesto sociale in base alla propria personalità e ai propri scopi (Diadori). Se nell'approccio comunicativo, quindi, il fulcro dell'attenzione è sulle competenze (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta), nell'approccio azionale ci si dirige verso i compiti che portano ad azioni. La riflessione indotta dalla prospettiva azionale si collega vistosamente all'apprendimento/insegnamento cooperativo da diversi punti di vista centrali che svilupperemo in seguito tramite esempi: il ruolo dell'obiettivo significativo, l'inclusione del fattore soggettivo (in termini, ad esempio, di competenze sociali), la presenza di un obiettivo significativo (l'azione). Inoltre, come dimostrato ampiamente da tempo da Johnson e Johnson ("Cooperative Learning") e da Slavin, i metodi di apprendimento cooperativo risultano maggiormente vantaggiosi da un punto di vista pedagogico rispetto a modalità di gestione della classe di tipo competitivo o individualistico (tradizionale). Quando si parla di insegnamento e apprendimento cooperativi, infatti, si chiamano in causa le competenze sociali, quelle disciplinari e le conoscenze specifiche ed enciclopediche, ma anche un altro elemento, che potremmo definire intenzione sociale, che è molto più astratto, sebbene sia pregnante, e che fa sì che, malgrado una persona ci guardi negli occhi e non ci interrompa, possiamo comunque sentirci "incompresi" o "inascoltati." La *conditio sine qua non* della didattica cooperativa è sicuramente l'obiettivo significativo dal quale scaturisce l'interdipendenza positiva, cioè la possibilità di svolgere il compito in modo soddisfacente solo attraverso la partecipazione di tutte/tutti. L'interdipendenza positiva è uno dei pilastri dell'insegnamento cooperativo insieme alla responsabilità individuale, la promozione delle interazioni, le abilità sociali

e il processo di gruppo (Saint Fleur, Mencacci, Castéra e Johnson et al.).² Queste sono le fondamenta, ma non è certo che bastino a costruire una dinamica effettivamente cooperativa, tanto più che la cooperazione didattica a pieno titolo dovrebbe dare i suoi frutti a lungo termine e dunque essere praticata con continuità, non in modo episodico (Comoglio e Cardoso). Non a caso, secondo Kagan, affinché una modalità di conduzione della classe possa dirsi cooperativa, questa dev'essere caratterizzata dalla presenza (contemporanea o meno) di sei presupposti:

1. i gruppi;
2. la gestione cooperativa;
3. la volontà di cooperare;
4. le competenze per cooperare;
5. le strutture;
6. i principi di base (l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, la partecipazione equa e l'interazione simultanea).

In maniera lievemente differente, Johnson, Johnson, Roger e Holubec aggiungono che, oltre che dall'interdipendenza positiva e dalla responsabilità individuale, la buona riuscita di un progetto cooperativo dipende dall'applicazione di concetti quali la responsabilità di gruppo, l'interazione diretta e costruttiva, l'insegnamento diretto delle competenze sociali e la valutazione di gruppo. È pertinente notare che il senso di un compito cooperativo non proviene tanto da ciò che il corpo docente può stabilire in base al programma didattico o al Quadro Comune Europeo (QCER),³ ma dal significato che il compito assume e che lo rende, appunto, significativo. Per significatività del compito si intende qui la sua pertinenza in relazione ai bisogni dell'apprendente (Nitti). In seconda istanza, una volta definito il compito significativo, si potrà cercare il suo "ancoraggio" ufficiale, cioè il riferimento che fa capo al piano di studi e al QCER.

È preferibile parlare quindi di compito, e non soltanto di attività, poiché, secondo la prospettiva azionale (Puren; Skehan; Willis; Willis e Willis), la classe non è chiamata soltanto a fare qualcosa in un contesto artificiale poiché ricostruito, ma

² Tra gli altri contributi cfr. Saint Fleur, Mencacci, e Castéra, "L'intention des enseignants"; Johnson et al. "Cooperative Learning Returns to College."

³ Cfr. <https://www.portfoliodellelingue.ch/page/content/index.asp?MenuID=2537&ID=4263&Menu=16&Item=4.2.4> (ultimo accesso 08/02/2023).

può agire concretamente sulla realtà usando gli strumenti forniti dalla disciplina, nel nostro caso, l'italiano lingua seconda o straniera.

Invece di proporre alla classe un gioco di ruolo nel quale tutte/tutti sono chiamate/chiamati a far finta di organizzare un viaggio di studio, si propone loro di pianificarlo davvero, incidendo dunque effettivamente sulla realtà. L'obiettivo che guida la proposta didattica diventa completamente significativo: lo è in termini di contenuto, poiché le funzioni linguistiche del "telefonare," "chiedere informazioni," "prenotare," "lamentarsi," "chiedere uno sconto," "fissare un appuntamento" sono incluse, a gradi diversi di profondità, nei livelli iniziali e intermedi di padronanza linguistica secondo il QCER; ma lo è anche in termini di motivazione. A proposito di quest'ultimo punto, l'apprendente alimenta una motivazione a breve termine e, al contempo, intrinseca, poiché sarà capace di reimpiegare queste competenze in contesti diversi vedendo dunque l'utilità dell'apprendimento linguistico al di là del risultato (la realizzazione del viaggio).

L'esempio azionale proposto può essere declinato in maniera cooperativa, assegnando dei compiti specifici ad ogni gruppo: si può puntare ad esempio su una divisione per giornate o per settori di pertinenza (trasporti, pasti, visite, attività extra, ecc.). Si può strutturare altresì la cooperazione in base a ruoli prestabiliti: responsabile del tempo, responsabile dell'itinerario, responsabile del materiale, responsabile del denaro, ecc. A livelli più avanzati (B2-C1), si potrebbe persino spingere oltre la cooperazione e proporre alla classe un viaggio nel paese in cui si parla la lingua obiettivo e dove le visite guidate saranno svolte da un singolo o da un gruppo.

La declinazione di questo compito può realizzarsi, ad esempio, attraverso l'implementazione della tecnica del *jigsaw*: nei gruppi di partenza, gruppi base di quattro persone, ognuna/ognuno si occupa di un aspetto in particolare; nei gruppi satellite, formati a partire dalle/dai componenti di ciascun gruppo base, si condividono le informazioni e ogni membro diventa dunque l'esperta/esperto che trasmette le informazioni al resto dell'*équipe*. Infine, ogni partecipante conosce l'intera organizzazione del viaggio.

A livello teorico, la pratica cooperativa può sembrare facile, ma richiede una struttura rigorosa affinché l'obiettivo significativo sia raggiunto.

Occorre passare inevitabilmente da un pilastro all'altro, restando sullo stesso *continuum* dato dalla prospettiva cooperativa, per scorrere dall'obiettivo significativo all'interdipendenza positiva e ricondurle alla responsabilità individuale che fa sì che ogni persona sia cosciente dell'importanza del proprio ruolo e voglia realizzare il compito. Oltre alla comprensione cognitiva del valore dell'obiettivo,

è bene non trascurare il valore affettivo che viene dall'assunzione di responsabilità in termini di riuscita e di riconoscimento dei pari.

Le/Gli apprendenti non cooperano naturalmente, per spirito di squadra, senso del dovere, amore per il compito o per noi. Può capitare, certo, ma si tratta di una motivazione debole e, in ogni caso, poco duratura.

In realtà, si percepisce l'importanza dell'interdipendenza positiva, e quindi della responsabilità individuale, facendo e trovandosi davanti all'evidenza della propria assunzione di ruolo, individualmente e rispetto al gruppo. Ribadiamo quindi la necessità e l'inseparabilità dei principi fondamentali del *cooperative learning* enunciati sopra.

Ogni persona coinvolta deve poter conoscere le conseguenze del suo impegno o del suo disinteresse in termini di valutazione, autovalutazione o *feedback*, passo dopo passo. Emerge quindi la questione centrale, implicita nell'interdipendenza positiva e nella responsabilità individuale, della motivazione all'apprendimento (Gardner, Masgoret e Gardner). Inoltre, l'insegnamento mediante strutture di incentivazione cooperative stimola la motivazione intrinseca all'apprendimento (Comoglio). Una studentessa/uno studente può decidere di partecipare all'organizzazione del viaggio per ottenere un bel voto, per far felici i genitori o l'insegnante (motivazione estrinseca) o per il piacere di mostrare le sue capacità e il suo dinamismo in una lingua seconda o straniera o ancora per l'interesse culturale ed esperienziale legato al compito stesso (motivazione intrinseca).

Una delle ipotesi di ricerca di questo contributo muove piuttosto verso l'implicazione della motivazione intrinseca nell'approccio cooperativo poiché, nutrendo unicamente quella estrinseca, il rischio di una dipendenza totale dal risultato si pone, con una perdita in termini di efficacia, ma anche educativi, psicoaffettivi ed emozionali non trascurabile. Quando si coopera, si entra in gioco come individui e non soltanto come studentesse/studenti, anche in contesto scolastico. Si giunge quindi, inevitabilmente, ai due ultimi pilastri, anch'essi legati tra loro e poi collegati a tutti gli altri: le abilità sociali e il processo di gruppo.

Le abilità sociali possono porre problemi di verifica e valutazione, anche formativa, persino in assenza di voti. È importante dunque interrogarsi sui modi per procedere a questo proposito. Una via praticabile viene ancora una volta dalla pedagogia attiva che guida verso la valutazione rigorosa della *performance* e verso la costruzione di *feedback* (Tuytens e Devos).

Quanto affermato sopra si collega al processo di valutazione e all'autovalutazione (Seutin) del lavoro di gruppo e, di conseguenza, all'importanza di fornire dei rimandi "freschi" che accompagnino, pressoché in presa diretta, laddove possibile,

la pratica cooperativa in classe, attraverso un *feedback* positivo o un rimando che permetta di tracciare il percorso cognitivo, comunicativo e relazionale compiuto (Crahay). Di conseguenza, può essere importante il ricorso a schede di analisi del lavoro di facile compilazione che includano *item* collegati alla realizzazione del compito, ma anche alla qualità dello scambio intergruppo e fra gruppi e alla capacità di ogni membro di fornire rimandi positivi al resto della squadra.

La letteratura scientifica di ambito cooperativo fornisce diversi modelli di griglie per accompagnare l'osservazione e la realizzazione del compito; si tratta di strumenti che l'insegnante può adattare dunque al contesto di apprendimento e modificare con l'avanzamento della dinamica cooperativa nel gruppo classe (Comoglio e Cardoso).

La figura stessa di chi insegna è stata nel tempo sottoposta a molte revisioni a cui si aggiunge una vera e propria rivoluzione copernicana indotta dalla didattica cooperativa. Nel nostro contesto d'indagine, infatti, la/il docente smette a tutti gli effetti di essere il centro, anche fisico, dell'apprendimento, che è preso in carico dalla classe, organizzata in gruppi. Potremmo dire che si passa da un modello insulare al modello dell'arcipelago, che tra l'altro richiama anche fisicamente diverse pratiche cooperative (Comoglio e Cardoso). Il *jigsaw*, ad esempio, tanto nella composizione dei gruppi base che in quella dei gruppi satellite, fa sì che si crei una struttura in cui diverse isole cooperative lavorano e si scambiano conoscenze. Troviamo strutture analoghe in altre applicazioni, quali il *learning together* o ancora la *complex instruction*.

La prosecuzione della ricerca potrebbe a questo punto indurci persino a chiamare in causa la classe rovesciata e l'applicazione dell'approccio cooperativo in questo contesto (Menegazzo). Il termine di classe rovesciata si riconduce, come evoca il nome stesso, ad un insegnamento invertito, non impartito dall'insegnante, ma scoperto dalla/dal discente attraverso un accesso diretto ai materiali.

Chi insegna in ambito cooperativo interviene meno ma ha un ruolo fondamentale di facilitazione che implica un cambiamento radicale di attitudine rispetto all'immagine classica dell'insegnante che parla ad una classe immobile e silenziosa (Kohn). Questo cambiamento, se da un lato può liberare l'insegnante, dall'altro lo espone alla vertigine di una nuova libertà, che rappresenta una delle cause di reticenza nei confronti della didattica cooperativa (Saint Fleur, Mencacci e Castéra).

Come confermato dalla nostra ricerca, se da un lato chi insegna resiste e teme la cooperazione, le studentesse/gli studenti, dal canto loro, mostrano di aver poca pratica didattica in questo ambito. Questo è verificato in contesto francese (Saint Fleur, Mencacci e Castéra), ma alla luce dei risultati è estendibile anche al contesto

italiano, soprattutto a partire dalla scuola secondaria. Pertanto, l'approccio cooperativo può essere adattato a qualsiasi materia e a qualsiasi contesto (Johnson et al.) con risultati significativi provati in termini psicoaffettivi e di apprendimento, che sono evidentemente collegati tra loro (Husain et al.).

Attraverso questa ricerca, coerente con la cooperazione di cui si scrive, si intende fare il punto della situazione in termini scientifici e didattici attraverso un'indagine qualitativa sulle pratiche cooperative dichiarate nell'insegnamento secondario in Italia e in Svizzera.

Altre ipotesi di ricerca possono affiancare quella delineata in precedenza e confermata dai nostri dati: esiste effettivamente un *pattern* positivo tra metodologia cooperativa e motivazione intrinseca? La resistenza del corpo docente all'approccio è collegata ad una scarsa conoscenza e dunque ad una mancanza formativa? Questa supposta carenza nella formazione si collega all'immagine negativa della pratica cooperativa? Oltre all'imprevedibilità percepita dalle/dagli insegnanti, diversi fattori possono ostacolare la scelta dell'approccio cooperativo in classe. Uno di questi è la gestione del tempo di preparazione di una o più attività cooperative o di quelle relative alla gestione della dinamica interna al gruppo di lavoro (Plante).

In conclusione, pare necessario chiedersi se la formazione all'insegnamento e la formazione continua forniscano all'insegnante i mezzi, le conoscenze e anche il lavoro identitario necessario per avventurarsi saldamente e serenamente nella didattica cooperativa traendone i benefici in termini di benessere e soddisfazione in classe e anche in termini di efficacia del proprio insegnamento e realizzazione professionale.

2. La didattica collaborativa

I principi del Costruttivismo mettono in discussione i processi conoscitivi come esperienze oggettive, indipendenti dal soggetto che apprende (Varisco). La conoscenza non può essere oggettivamente appresa ma si colloca in un contesto preciso ed è il risultato di una costruzione attiva e partecipativa, che si manifesta in processi di collaborazione e negoziazione sociale. L'individuo che decide di intraprendere un percorso di apprendimento e di conoscenza è, in genere, spinto dai propri interessi ed è soggetto attivo e partecipa nell'atto di concepire la realtà, attraverso la mediazione e l'integrazione di innumerevoli *input* che gli giungono da ambiti e soggetti diversi. Il processo di apprendimento, dunque, è inserito in un contesto in cui si verifica una serie di relazioni reciproche che portano a rapporti

di interdipendenza sociale (Thibaut e Kelley). Nel paragrafo precedente si sono esaminati i vantaggi che l'apprendimento cooperativo comporta in relazioni di interdipendenza positiva. In questo paragrafo, invece, si esamineranno le strategie didattiche necessarie ad affrontare relazioni condizionate dall'interdipendenza negativa, ovvero quando i soggetti coinvolti sono posti in condizione di concorrenza reciproca.

L'apprendimento cooperativo studia e prevede strategie che favoriscono la cooperazione fra i soggetti che apprendono ma non prende in considerazione quanto accade nelle relazioni fra le/i discenti e le/i docenti e nelle relazioni fra le/i docenti, se chiamati a collaborare nel processo didattico.

Il processo di apprendimento, infatti, non è il risultato di un'attività personale e isolata, ma si concretizza grazie a un'azione collettiva e partecipata. Chiunque sia interessata/interessato dalle e nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento, inoltre, trova negli *input* ricevuti risorse che, progressivamente, appaiono e si concretizzano diversamente, perché definite, di volta in volta, dai soggetti e dal contesto didattico. In virtù di questo, dunque, il contatto con linguaggi e discipline diverse – e l'interazione che si verifica fra il soggetto e l'oggetto – è, così, occasione e non causa di apprendimento (Wenger).

Nel caso specifico dell'apprendimento di una lingua straniera (L2 o LS) in un contesto di studio curricolare, ovvero quando l'apprendente frequenta un'istituzione scolastica, il rapporto socio-didattico che si verifica crea interazioni fra il soggetto e l'oggetto di apprendimento (la/le materia/materie, tra cui anche la lingua), tra tutti i soggetti che apprendono nel medesimo contesto, tra chi insegna e chi impara, tra l'apprendente e la società intorno.

Le relazioni comunicative che si instaurano fra discenti e docenti, perciò, assumono caratteristiche specifiche sia in rapporto alla comunicazione di studio – ovvero quando l'informazione è di tipo linguistico-disciplinare – sia in relazione alla comunicazione di carattere quotidiano, ovvero quando le informazioni possono riguardare l'ambiente sociale dell'istituzione scolastica, ma non necessariamente contenuti disciplinari (Ballarin e Nitti). Quando in un corso universitario ci si appropria a uno specifico contenuto disciplinare – ad esempio, all'interno di un corso di *management* – la comunicazione viene interessata dalle caratteristiche proprie della microlingua dell'economia e dalle caratteristiche, più trasversali, proprie della lingua accademica. La comunicazione risente, inoltre, anche delle dinamiche socio-culturali proprie del gruppo specifico di chi condivide quel tipo di lingua e dagli eventi comunicativi in cui tale gruppo sociale si trova coinvolto: una transazione di tipo professionale, un convegno, una colazione di lavoro, ma

anche un gruppo di studio e di ricerca. Il processo di apprendimento è inoltre caratterizzato dal ruolo che ciascun soggetto assume in questo processo: la/il discente che apprende lingua e contenuto disciplinare, la/il docente di lingua che non è esperta/esperto di disciplina non linguistica, l'insegnante di disciplina che non necessariamente può considerare le difficoltà presenti nell'apprendimento contestuale di una lingua o microlingua veicolata da una lingua differente dalla propria. Ciascun soggetto risulta, in qualche modo, difettivo e ciascun soggetto necessita delle competenze dell'altro, ma non sempre è posto nelle condizioni di potervi collaborare.

In un contesto di questo tipo serve, dunque, una didattica differente che "costringa" tutti i soggetti a una collaborazione per poter raggiungere l'obiettivo comune.

2.1 I ruoli fatici e la comunicazione asimmetrica

L'apprendente L2/LS dovrà imparare a comprendere e comunicare anche elementi culturali ed extra-linguistici ma anche elementi del contesto comunicativo in cui si verificano l'apprendimento e la comunicazione (Duranti). Riprendendo l'esempio citato nel paragrafo precedente, chi apprende l'economia e la sua microlingua dovrà anche acquisire familiarità con il contesto comunicativo nel quale apprende, ovvero l'università e le sue strutture (la comunicazione con le/i docenti, le colleghe/i colleghi di studio, le biblioteche), oppure uno specifico contesto professionale (un gruppo di lavoro, le consuetudini sociali proprie del paese nel quale si apprende lingua e contenuto). Data la specificità dei diversi ruoli delle/dei parlanti – docente-discente se in contesto di studio, superiore-sottoposto in contesto professionale – la comunicazione assume, inoltre, caratteristiche simmetriche e asimmetriche in relazione a emittari e riceventi:

quando si parla una lingua si usano anche le parole difficili [...] in tutte quelle situazioni in cui sono coinvolti nello scambio linguistico parlanti appartenenti ad un determinato ambito/settore dell'attività umana [...]. Potremmo, però, distinguere le situazioni comunicative appena delineate in due categorie, ovvero potremmo distinguere le prime come asimmetriche od oblique e le seconde come simmetriche e lineari. (Finocchi, 28)

Secondo Finocchi, dunque, la comunicazione sarebbe asimmetrica quando veicola contenuti complessi, linguistico-disciplinari; sarebbe lineare, invece, quando parlante e ricevente condividono la conoscenza dei contenuti, siano essi disciplinari e linguistici.

In ambito scolastico e accademico, perciò, la comunicazione fra docenti e discenti sarebbe sempre di tipo asimmetrico, poiché il ruolo di chi insegna risulta dominante rispetto a quello di chi apprende.

Il concetto di dominanza comunicativa è ben descritto da Orletti e, prima ancora, da Linelle, Luckmann: in essa si verificano interazioni nelle quali chiunque partecipi alla comunicazione gode di un accesso diseguale alla gestione dell'interazione comunicativa e si creano quattro tipi di dominanza:

1. quantitativa. Quando la quantità di spazio interazionale è diseguale, ovvero quando una delle due/uno dei due parlanti gode di maggior spazio comunicativo (Zannoni⁴); chi insegna parla quantitativamente di più di chi apprende;
2. interazionale. Quando è possibile fare mosse forti o deboli nella comunicazione. La mossa forte può essere costituita da una domanda e la mossa debole da una risposta;
3. semantica. Quando chi comunica controlla gli argomenti e impone il proprio punto di vista;
4. strategica. Quando chi comunica riesce a far vincere la propria strategia comunicativa, ovvero quando riesce a catturare e tenere l'attenzione di chi partecipa all'interazione.

Se il *cooperative learning* fornisce una risposta operativa efficace in transazioni tra pari, ovvero quando chi apprende coopera con lo scopo di raggiungere il bene comune della conoscenza, è necessario un tipo di didattica differente nel momento in cui si verifica un problema di "informazione nascosta": (Lavanda, Rampa) l'emittente sa qualcosa che la/il ricevente non sa e, per questo, domina la transazione comunicativa.

La collaborazione, questa volta, non può avvenire tra pari, perché i soggetti che apprendono sono deficitari di informazioni e devono, necessariamente,

⁴ A proposito della scarsità di bidirezionalità nella classe e dell'eccessivo spazio comunicativo occupato da chi insegna.

collaborare con soggetti asimmetrici, che possiedano un'informazione necessaria al compimento del processo di apprendimento.

2.2 *Il concetto di dominanza nella classe di lingua*

La microeconomia è l'ambito scientifico in cui è stato studiato il concetto di dominanza nelle transazioni tra soggetti differenti. La teoria dei giochi (Von Neumann, Morgenstern) ha trovato applicazioni anche in altri ambiti, oltre a quello matematico, poiché descrive un modello ideale di comportamento in soggetti coinvolti in qualche interazione con altri soggetti. Questa teoria viene applicata in molti tipi di interazioni strategiche come accordi commerciali, trattative politiche, strategie belliche, conferenze e simposi internazionali. I soggetti che agiscono e comunicano non sono solamente singoli individui, ma anche enti, organizzazioni, governi. Lo scopo della teoria è individuare le strategie ottimali che ogni individuo, o gruppo di individui, dovrebbe adottare. La strategia ottimale viene anche definita dominante, poiché chi la sceglie non ottiene mai un risultato peggiore rispetto ad altre possibili scelte strategiche e, dunque, domina tutto il processo. Dagli studi al riguardo è giunta l'ispirazione per un tentativo di adozione di queste applicazioni anche in ambito glottodidattico (Ballarin; Ballarin), con particolare attenzione a tutte quelle situazioni in cui chi comunica ha un ruolo asimmetrico nell'interazione.

Se il contesto di istruzione superiore è il teatro in cui, naturalmente, si manifesta una comunicazione asimmetrica e la microeconomia studia l'equilibrio che si crea quando più soggetti interagiscono al fine di raggiungere il migliore dei risultati ottenibili (Nash), occorre intrecciare i due ambiti scientifici per individuare le coordinate della didattica collaborativa.

2.3 *Giochi glottodidattici e didattica collaborativa*

Il tentativo di disegnare un nuovo modello glottodidattico si rende necessario quando chi apprende deve processare un *input* linguistico complesso, nel quale sono compresenti contenuti linguistici e disciplinari. Nel processo di insegnamento e apprendimento interagiscono docenti (di lingua e disciplina non linguistica) e discenti. Le/i docenti possiedono informazioni linguistico-disciplinari non note alle/ai discenti. Le/i discenti risultano essere recettori di *input* e strategie didattiche mirate.

Le strategie glottodidattiche, i "giochi glottodidattici" (Ballarin), previsti per questo tipo di contesto possono essere:

1. Gioco a due totalmente collaborativo. Quando due giocatrici/giocatori (docente-discente) hanno a disposizione solamente due mosse. Questo tipo di gioco si attua, in genere, nella didattica delle microlingue, quando entrambe le giocatrici/entrambi i giocatori mettono a disposizione i loro saperi. Entrambe le giocatrici/Entrambi i giocatori collaborano totalmente alla didattica, l'una/l'uno offrendo competenza nella lingua e nella sua didattica, l'altra/l'altro offrendo competenza nella disciplina non linguistica. Questo tipo di gioco non è applicabile in contesti di apprendimento CLIL o in contesti di istruzione superiore in cui si studiano lingue disciplinari, poiché le/i discenti non possono offrire competenza in una disciplina che stanno ancora imparando;
2. Gioco a due parzialmente collaborativo. Quando fra due giocatrici/giocatori si verifica una parziale convergenza o divergenza di interessi. Questo gioco si può verificare in contesti di apprendimento CLIL o in contesti di istruzione superiore in cui si studiano lingue disciplinari, quando anche solo una delle due giocatrici/uno dei due giocatori non è interessata/interessato alla collaborazione. Quando una delle/uno dei due docenti non collabora con la/il collega, oppure quando la/il discente aderisce passivamente al processo formativo e decide di non contribuire con alcuna competenza;
3. Gioco a più giocatrici/giocatori. Si verifica quando le giocatrici/i giocatori sono più di due e non è possibile individuare una strategia che domini il gioco: non si può attuare una totale né parziale collaborazione. In questo caso occorre individuare un equilibrio fra le strategie di tutte le giocatrici/tutti i giocatori, in modo che nessuna/nessuno perda, ovvero in modo che tutte/tutti perdano il meno possibile. In una classe di lingua risulta vincente la strategia di qualunque giocatrice/giocatore – docente o discente – che risulti la più conveniente per tutte/tutti, che permetta a tutte/tutti di ottenere il risultato migliore.

Pertanto, queste strategie contribuiscono alla realizzazione di una didattica collaborativa che, per essere efficace, va pianificata e attuata non solamente all'interno della classe, ma anche in tutti gli ambienti nei quali docenti e discenti occasionalmente interagiscono: la sala insegnanti, il collegio docenti, uno spazio in presenza e virtuale condiviso.

Affinché la didattica collaborativa e le strategie impiegate raggiungano i propri obiettivi, occorre che tutti i soggetti coinvolti siano consapevoli dei vantaggi che l'azione collaborativa produce e che l'insegnante conosca le tecniche attraverso le quali metterla in pratica. A tale scopo è interessante interrogarsi se il percorso professionale di chi insegna preveda momenti formativi specifici sulla didattica collaborativa e se, più in generale, le/i docenti riescano a intravedere nelle tecniche glottodidattiche tradizionali i punti che si prestino alla collaborazione con le/i discenti. L'indagine che segue, pertanto, potrà fornire qualche dato.

3. Il questionario

La ricerca si è concentrata, come accennato, sugli elementi essenziali dell'approccio cooperativo e collaborativo (cfr. §§1 e 2). Visto l'interesse nell'approfondire le modalità di adesione o di accostamento a tali approcci da parte delle/degli insegnanti, si è proceduto a elaborare un questionario⁵ che permettesse di tracciare un profilo adeguatamente completo delle/dei rispondenti nonché di analizzarne le abitudini e le scelte didattiche. La volontà di coinvolgere i primi, decisivi responsabili della formazione, infatti, si è unita all'intenzione di interpellare direttamente una categoria che spesso è poco coinvolta in questo genere di indagini mentre, proprio al contrario, dovrebbe ricoprire un ruolo centrale in materia di ricerca su didattica e glottodidattica (Graves).

Nello specifico, dunque, si è deciso di consultare coloro che frequentemente si confrontano con azioni didattiche iscritte in contesti vari e con la conduzione ponderata delle attività utili alle differenti modalità di apprendimento.

Sin dalle prime fasi, si è individuato nel questionario, diffuso attraverso la piattaforma Google Moduli, lo strumento più adeguato per ragioni differenti e tutte egualmente importanti: sotto il profilo dell'operatività, infatti, si tratta di una scelta di complessiva, semplice gestione, data la sua versatilità e relativa semplicità di interpretazione. Oltre a ciò, si è tenuto conto del grado di accuratezza ricavabile dalla lettura dei dati estrapolati, interpretabili con criteri univoci e dotati dunque di un buon grado di affidabilità, data la struttura del questionario: questo era infatti composto per la maggior parte da quesiti a risposta chiusa formulati allo scopo di minimizzare le possibili fonti di ambiguità e di ottenere risposte chiare e poco complesse da confrontare. Su un totale di 23 *item* soltanto 3, di cui

⁵ Cfr. https://docs.google.com/forms/d/19KT4Q-TUSCOTYH6cWAeEP1HxPGN5C_rmf-C428QZI_E/edit?ts=5fcb59a2&gxids=7628#responses (ultimo accesso 08/02/2023).

uno facoltativo, costituivano infatti un conciso nucleo di domande aperte; tra i restanti, in 7 quesiti era presente un campo denominato “altro,” utile all’aggiunta o all’espansione su base facoltativa di integrazioni alle risposte date. Rispetto alla progressione dei quesiti, si è proceduto con l’obiettivo di redigere domande che permettessero una progressione facilitata della compilazione da parte delle/dei rispondenti, adottando una successione logica degli *item* e cercando di evitare rischi di condizionamento arrecati da una disposizione poco idonea dei temi. Si è stimato che la compilazione complessiva si aggirasse intorno ai 15–20 minuti, intervallo di tempo considerato ottimale per un idoneo impiego del campione.

Un ultimo aspetto, non meno importante, è stato individuato nella modalità agevole di accostamento al campione: la compilazione di un questionario è certamente un’operazione meno onerosa rispetto alla richiesta di condurre una “classica” intervista *de visu*; considerando poi, naturalmente, il contesto di emergenza generale e relativo alla pandemia dovuta alla diffusione del virus SARS-CoV-2, si è optato per un contatto a distanza, in accordo con le più semplici norme anti-contagio. La somministrazione, infine, da condurre unicamente *online*, si prestava all’adozione di uno strumento snello ed economico in termini di tempo dedicato alla ricerca, anche per agevolare la fruizione da parte delle/dei rispondenti.

Rispetto alla diffusione, si è deciso di procedere alla divulgazione del questionario su piattaforme *social*, specie in gruppi individuati sulla base di interessi tematici comuni: sono state individuate/stati individuati docenti appartenenti a diversi ordini, in particolare alla scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, nonché in servizio presso enti privati; tra le discipline di insegnamento maggiormente rappresentate c’erano, soprattutto, italiano L2/LS, lingua e letteratura italiana, storia, matematica e fisica e geografia. In aggiunta, si è fatto ricorso a *mailing list* precedentemente costituite per simili scopi di ricerca.⁶

Il questionario è stato impostato in due principali sezioni: la prima, di introduzione, si rivolgeva alla raccolta di informazioni di carattere socio-anagrafico e professionale; mentre la seconda, più cospicua, mirava all’indagine oggetto della ricerca.

In breve, si sintetizza qui di seguito la struttura complessiva e l’organizzazione dei quesiti:

⁶ Con l’occasione, si ringrazia il Centro Interculturale della Città Torino (<http://www.interculturatorino.it/>) per gli anni di fattiva ed efficace collaborazione nel campo della ricerca glottodidattica.

1. Il primo nucleo di domande chiedeva alle/agli insegnanti di fornire informazioni circa l'esperienza personale nel campo dell'istruzione, indicando contestualmente a quale area afferisse il proprio titolo di studio e specificando la disciplina insegnata e il contesto di insegnamento in cui si prestava servizio. In ciascun *item* era prevista la possibilità di inserire una risposta aperta, così da aumentare il grado di completezza e specificità offerto dalle risposte chiuse (si veda l'immagine 1 alla fine della sezione);
2. Un secondo nucleo, sempre di argomento professionale, si rivolgeva nello specifico al tema della formazione, interrogando le/i rispondenti sull'eventuale frequenza a corsi o seminari in materia di didattica cooperativa e collaborativa nella fase precedente o successiva al proprio inserimento lavorativo, nonché sull'eventuale percezione della necessità di frequenza ad azioni formative in materie di didattica;
3. Un terzo nucleo indagava questioni più specifiche e correlate alla didattica cooperativa e collaborativa, in particolare l'opinione circa la disomogeneità presente nei propri gruppi classe, la propria prassi didattica e la frequenza con cui si propongono attività cooperative in classe, la percezione della disponibilità a collaborare da parte delle proprie studentesse/dei propri studenti. Si domandava inoltre di indicare quali, tra gli aspetti proposti, creassero maggiore difficoltà nella gestione delle lezioni, richiedendo infine, mediante una domanda aperta, di riportare un esempio di attività condotta durante i propri interventi utile e mirante alla valorizzazione della disomogeneità presente nelle proprie classi. Per ultimo, si approfondiva l'aspetto di collaborazione tra colleghe/colleghi, chiedendo di indicare le modalità più vicine alle proprie abitudini e alle reazioni adottate in caso di difficoltà a collaborare;
4. L'ultimo nucleo, individuato da un'uniformità formale degli *item*, chiedeva di valutare su una scala da 1 (il valore relativo al minor grado di collaborazione) a 5 (il massimo grado di collaborazione) le sfere della collegialità, del rapporto con le colleghe/i colleghi di pari grado, i contesti di compresenza di docenti in aula, la gestione di problematiche in classe e l'ambito della didattica a distanza attraverso le tecnologie e gli strumenti multimediali, approfondendo i contenuti della sezione precedente.

Lei insegna (nel caso in cui insegni in più realtà, indichi l'ente presso il quale svolge più ore) *

- Scuola secondaria di primo grado
- Scuola secondaria di secondo grado e istituti professionali
- In enti privati
- In altri contesti pubblici
- Non so/ Non voglio rispondere
- Altro: _____

Immagine 1: quesito sulla posizione professionale

3.1 Il campione

Al fine di costituire un campione degno di rilievo per l'indagine, il gruppo di ricerca si è volto a un'ampia fascia di insegnanti, inclusiva di colleghe/colleghi attive/attivi in diversi istituti di natura pubblica e privata e afferente a *target* differenti: sono stati infatti coinvolti docenti incaricate/incaricati presso scuole secondarie di primo e secondo grado, presso istituti professionali e presso enti privati, quali associazioni di lingua e cultura e enti del privato sociale nonché enti pubblici, quali centri linguistici di ateneo o CPIA.

Per prendere contatto con il campione si è stabilito di attingere in parte a elenchi e *database*, come si accennava, costituiti in passato a scopo di ricerca, mentre per acquisire nuove fette di utenza ci si è avvalsi dello strumento delle piattaforme *social*, in particolare del *social network* Facebook. Quest'ultimo, grazie al prezioso strumento dei gruppi tematici, fornisce infatti una buona occasione di incontro tra professioniste/professionisti e colleghe/colleghi accomunate/accomunati da una condivisione di interessi ed esperienza. La contestuale, vantaggiosa reperibilità di sezioni interessanti e attinenti agli scopi della ricerca, ha reso la fase di selezione dei gruppi tematici relativamente rapida ed efficace, permettendo di condividere, sulle bacheche dei singoli gruppi, il link al questionario accompagnato da una breve introduzione alla ricerca. La natura del mezzo ha reso possibile l'apertura di un canale comunicativo continuativo, attraverso il quale le persone

aderenti hanno potuto, in caso di necessità, commentare i contenuti pubblicati chiedendo delucidazioni o ulteriori informazioni.

Sia per la richiesta di adesione inoltrata attraverso un messaggio di posta elettronica sia per quella sul *social network*, il primo contatto è avvenuto tramite una comunicazione nella quale si chiedeva disponibilità a prendere parte allo studio, si specificava che la partecipazione era volontaria e anonima e si allegava il *link* al questionario, domandando contestualmente di diffondere la ricerca tra eventuali colleghe/colleghi, qualora giudicata di interesse.

Il riscontro dell’iniziativa non ha tardato a giungere, perché in poco meno di un paio di mesi, dalla fine di gennaio 2020 all’inizio di febbraio 2021, all’appello ha risposto un totale di 207 docenti.

Dalle dichiarazioni ottenute si è configurato un quadro di buona eterogeneità del campione, elemento che è stato recepito come un vantaggioso punto di forza, in nome di una trasversalità maggiore e una più ampia rappresentatività statistica della popolazione docente, come mostrato dal grafico 1.

Tale tendenza generale si è irradiata a ogni aspetto socio-anagrafico e professionale dell’indagine: gli anni di esperienza nell’insegnamento, registrati in fasce, si sono rivelati suddivisi come segue:

Indicare gli anni di esperienza di insegnamento

207 risposte

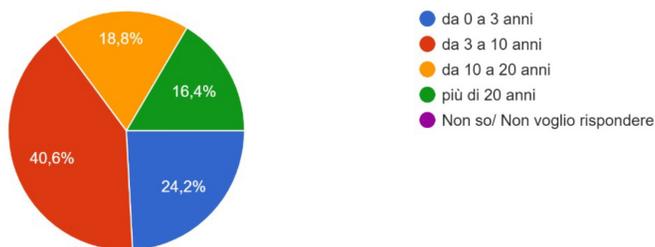


Grafico 1: quesito sugli anni di insegnamento

Dal grafico 1 è immediatamente possibile inquadrare la situazione degli anni di esperienza di insegnamento, che appare ben distribuita e caratterizzata da un certo equilibrio: la sezione più ampia, il 40,6% delle/dei rispondenti, ha dichiarato di avere nell’insegnamento un’esperienza che parte da un minimo di 3 sino a un massimo di 10 anni. Successivamente, poco più del 24% delle/dei

rispondenti si è qualificato come “principiante,” con un’esperienza espressa tra 0 e 3 anni di insegnamento. Il 18,8% ha risposto di aver insegnato per un intervallo di tempo superiore a 10 e inferiore a 20 anni, mentre il 16,4%, percentuale comprensibilmente ridotta, ha dichiarato di avere un’esperienza superiore a 20 anni di insegnamento.

Appare significativo che, a questa domanda, nessuna/nessuno abbia scelto di indicare la non volontà a rispondere: è questa una decisione che, a parere di chi scrive, denota un coinvolgimento nello scopo della ricerca e, data la natura dell’*item*, una particolare idoneità alla partecipazione. In generale, è possibile affermare che il questionario è stato portato a compimento dalla totalità delle/dei rispondenti, con una percentuale variabile di scelta dell’opzione “Non so/Non voglio rispondere”: in media si è attestata intorno al 10% per tutti gli *item* che lo proponevano tra le opzioni di scelta.

Per quanto riguarda il percorso scolastico, la maggioranza delle/dei rispondenti ha dichiarato di possedere un titolo di studio afferente alle aree umanistico-letteraria (il 42% del campione) e linguistica (il 22%). Le aree con riscontro più significativo sono risultate successivamente quella scientifica (circa il 10%) e pedagogica (poco meno dell’8%).

L’ambito che ha raccolto una sezione di maggiore rappresentatività è risultato quello della formazione offerta dallo Stato, e nello specifico nel contesto della scuola secondaria di secondo grado (41%), seguito dalla scuola secondaria di primo grado (27,5%) e da “altri contesti pubblici,” inclusi i CPIA (circa il 9%). Il 10% ha affermato poi di lavorare in enti privati, associazioni e cooperative sociali, mentre il 7% ha dichiarato di insegnare nel contesto della scuola primaria.

Le discipline scolastiche più rappresentate sono

1. l’italiano L2/LS (31% del campione);
2. la lingua e la letteratura italiana unite alla storia o alla geografia (22%);
3. le lingue e le culture straniere (16%);
4. la matematica e la fisica (11%);
5. la chimica e le scienze (8%).

Si tratta di dati che paiono molto coerenti con quanto dichiarato in relazione al titolo di studio posseduto. Il restante 7,7% ha dichiarato di insegnare discipline rappresentate in misura minore (filosofia e scienze umane, informatica, religione

o attività alternativa, scienze motorie e sportive, musica, diritto ed economia e sostegno), mentre il 4,3% ha dichiarato di non voler rispondere alla domanda.

Rispetto alla formazione *post lauream* o ai percorsi di aggiornamento sulla didattica cooperativa e collaborativa, più della metà delle persone coinvolte hanno dichiarato di non aver preso parte a corsi né durante il periodo di formazione all'insegnamento (51,7%) né durante la propria carriera di insegnante (55,1%). Coerentemente, un'alta percentuale di rispondenti (65,7%) ha comunicato di credere di aver bisogno di formazione in materia, mentre le/i rimanenti si sono divisi tra l'espressa non volontà di partecipare (22,2%) e l'evasione della risposta (12,1% di "Non so/Non voglio rispondere").

4. L'analisi dei dati

In questo paragrafo si discuterà di alcuni dati ricavati dalle risposte al questionario, metà provenienti da insegnanti operanti in Svizzera e metà in Italia. I dati relativi al corpo docente collocato in Svizzera e a quello operante in Italia non sono difforni, giacché le risposte fornite risultano omogenee e proporzionate negli stessi *cluster*.

Nel corso della Sua formazione all'insegnamento, ha seguito una formazione sulla didattica cooperativa/collaborativa (corso o seminario specifico)?

207 risposte

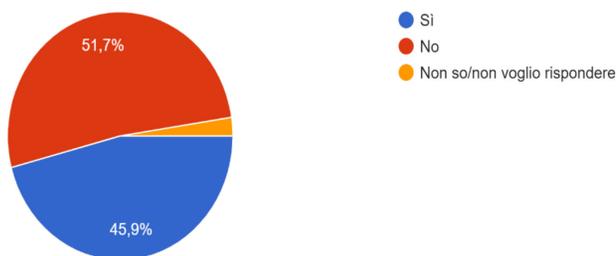


Grafico 2: la formazione in didattica collaborativa e cooperativa

Come emerge dal Grafico 2, il campione pare diviso a metà in merito alla partecipazione ad attività formative relative alla didattica cooperativa e collaborativa, con pochi punti percentuali a favore della risposta negativa.

Pensa di aver bisogno di seguire attività di formazione sulla didattica cooperativa/collaborativa?
207 risposte

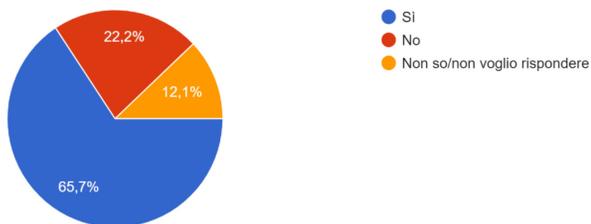


Grafico 3: la percezione dei bisogni formativi in didattica collaborativa e cooperativa

Il Grafico 3 può essere concepito in continuità con il precedente, in quanto la maggioranza del campione riferisce di aver bisogno di una formazione nella didattica cooperativa e collaborativa. È significativo considerare che il 12,1% dichiara di non sapere o di non voler rispondere, mentre il 22,2% non desidera aggiornare la propria formazione in tale direzione. Il fatto che circa 2 insegnanti su 10 dichiarino di non volersi formare nella didattica cooperativa e collaborativa è indice di uno scarso desiderio di aggiornamento professionale o di una cattiva formazione precedente (di cui si discuterà più avanti), poiché gli spunti di riflessione rispetto a questa tematica sono in continuo fermento e la ricerca scientifica è ricca di contributi relativi alle buone pratiche, che potrebbero essere sfruttati in modo proficuo all'interno dei corsi di formazione iniziale e di aggiornamento professionale (Facchetti, Grosso e Nitti).

La disomogeneità del gruppo classe è per lei una risorsa utile all'apprendimento?
207 risposte



Grafico 4: la percezione della disomogeneità del gruppo classe

Il Grafico 4 si occupa della percezione della disomogeneità da parte del campione. In effetti, in linea di principio la disomogeneità del gruppo di apprendenti è considerata una risorsa per l'azione didattica, nonostante il 12,6% del campione la pensi diversamente e il 9,2% non voglia o non sappia rispondere, come emerge dal Grafico 4.

Nonostante la percentuale di risposte non fornite, così come di risposte negative, sia bassa, con un valore che non supera il 22%, è comunque significativa, poiché traduce un quadro di relazioni e di azioni didattiche non ottimali. Infatti, 2 insegnanti su 10 dichiarano che la situazione di disomogeneità del gruppo di apprendenti non costituisce una risorsa, contrariamente alle ricerche di carattere scientifico e alla ricca costellazione di considerazioni metodologiche per una didattica efficace rispetto alla disomogeneità, condizione, peraltro abbastanza comune, quando non maggioritaria, del contesto italiano (Gianollo, Grandi e Fiorentini; Nitti).

Quale percentuale corrisponde alla frequenza con cui propone attività cooperative in classe?

207 risposte

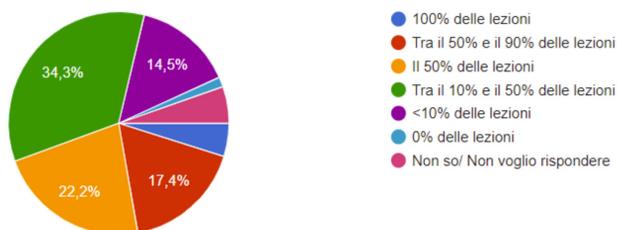


Grafico 5: la proposta di attività cooperative

Il Grafico 5 rappresenta la percezione della frequenza di proposte di attività cooperative. Il numero di insegnanti che sfruttano la modalità cooperativa in classe per ogni lezione è scarsamente significativo e corrisponde al 4,8%, come emerge dal grafico. Una minoranza di informanti di poco superiore (17,4%) riferisce di ricorrere ad attività cooperative tra il 50% e il 90% delle lezioni. La maggioranza delle risposte si ottiene sommando la percentuale di chi svolge attività cooperative con una frequenza che oscilla dallo 0% al 50% e si tratta del 51% del campione. Il grafico, dunque, riporta un livello di attività cooperative piuttosto basso, soprattutto in considerazione della percentuale di informanti che riferisce di aver

seguito una formazione in merito, configurandone un'inadeguatezza relativa alla spendibilità a lezione o un livello di astrazione troppo alto rispetto alle situazioni e alle condizioni di insegnamento.

Gli/Le apprendenti nelle Sue classi sono disponibili a cooperare tra loro?

207 risposte

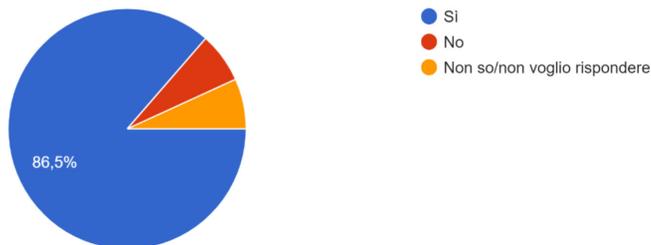


Grafico 6: la disponibilità degli/delle apprendenti alla cooperazione

Nonostante i risultati del grafico precedente, il Grafico 6 riporta la percezione, secondo le/gli insegnanti, del tasso di disponibilità delle/degli apprendenti a cooperare. Il campione considera che l'86,5% delle/degli apprendenti sia disposto a cooperare e, dunque, è da approfondire il motivo che spinge molte/molti insegnanti a trascurare questa modalità nell'ambito dell'azione didattica. Se, come si è visto nel primo paragrafo, le potenzialità delle attività cooperative sono note, soprattutto per quanto concerne lo sviluppo della competenza comunicativa, essendo il campione in buona misura formato rispetto alla didattica cooperativa e collaborativa, non risulta del tutto chiara la percentuale di attività cooperative in classe (Grafico 5). In effetti, una spiegazione più che plausibile del fenomeno è da riscontrare proprio nei percorsi di formazione e nella loro percezione da parte di chi insegna, oltre che nell'attaccamento alle pratiche didattiche tradizionali. Probabilmente un'assenza di caratterizzazione pratica dei corsi di aggiornamento e di formazione in didattica, pedagogia e glottodidattica può in parte spiegare la discrepanza fra i due grafici proposti (Nitti).

Se propone attività cooperative/collaborative, che cosa Le crea più difficoltà? (Selezionare al massimo 3 caselle)

207 risposte

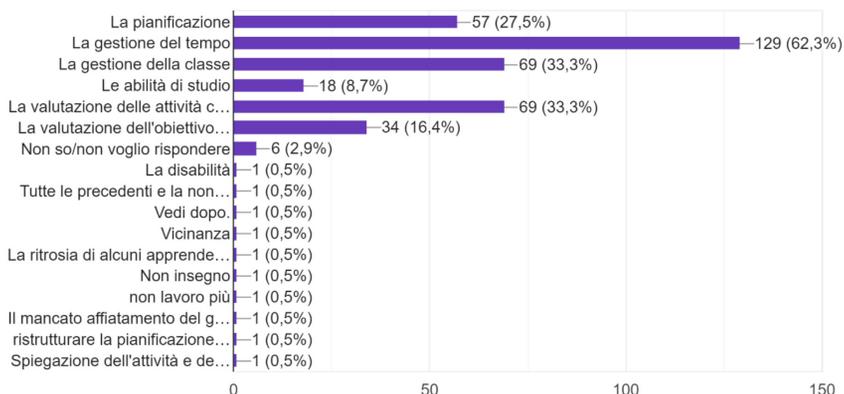


Grafico 7: le criticità in merito alle attività cooperative

Il Grafico 7 può essere ritenuto una prova ulteriore della mancanza di una formazione di base in merito alla didattica cooperativa, in particolare sul versante applicativo, giacché le principali criticità che emergono in merito alla proposta di attività cooperative riguardano la pianificazione, la gestione del tempo, lo sviluppo delle abilità di studio e l'aspetto docimologico.

Tutte queste risposte riferite alle problematiche riscontrate dalle/dagli insegnanti sono pienamente orientate ai percorsi di formazione. Un aggiornamento significativo di carattere didattico riguardo alla progettazione e all'esecuzione di attività cooperative dovrebbe considerare in primo luogo gli aspetti problematici evidenziati. Ne consegue che il principale nodo critico è proprio l'assenza di una formazione del corpo docente in merito alla didattica cooperativa, se non per le potenzialità che la stessa riveste nell'ambito dell'apprendimento (cfr. § 1.1).

In merito alla collaborazione tra docenti è stato richiesto al campione di individuare le situazioni più adatte alle diverse forme di cooperazione, attraverso l'espressione di un tasso di accordo su scala Likert (Fragai, Jafrancesco e Fratter), presentando come possibilità l'ambito delle riunioni collegiali, le discussioni nelle sale insegnanti e le attività in compresenza che prevedono contestualmente più docenti. Nonostante tutte e tre le casistiche riportino sostanzialmente un tasso di disponibilità alla collaborazione molto alto, la scelta delle attività in compresenza

(56% delle occorrenze) rappresenta l'opzione con percentuali più elevate, configurandosi come fattore privilegiato per la cooperazione tra docenti.

È opportuno sottolineare che la selezione delle attività in compresenza costituisce anche il punto negativo più alto, con un tasso di disaccordo del 18% e di accordo del 64%. Se da un lato le/gli informanti sono inclini a svolgere attività collaborative in compresenza, è proprio all'interno di queste attività che si possono originare forme di conflitto, vissute in termini negativi. In effetti, questi dati, nonostante prospettino l'effettiva disponibilità del corpo docente alla collaborazione e alla cooperazione, dimostrano anche che una percentuale non marginale delle/degli insegnanti si trova in disaccordo e non ha beneficiato di esperienze positive e significative di collaborazione. Il disaccordo, infatti, è principalmente originato da una divergenza di vedute sugli obiettivi didattici, dalla presenza di competizione con la/il collega compresente e dalla rilevazione di dispersione delle attività condotte.

5. Il nodo critico della formazione iniziale

Alla luce delle considerazioni precedenti, si ribadisce con maggiore vigore che la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale in merito alla didattica cooperativa e collaborativa costituiscono due nodi critici sui quali investire tanto sul piano della ricerca quanto su quello meramente applicativo, poiché è proprio a partire dalla formazione del personale che si stabiliscono le modalità relazionali e che si educa alla cooperazione con le studentesse/gli studenti e con le colleghe/i colleghi. Per quanto concerne la ricerca, infatti, occorrerebbe indagare maggiormente i benefici applicativi della formazione iniziale di carattere collaborativo e cooperativo, mentre sul piano applicativo, sarebbe opportuno stabilire quali elementi dell'approccio cooperativo e collaborativo (cfr. §§ 1 e 2) inserire nei programmi di formazione di ambito glottodidattico e linguistico-educativo. Il *lifelong learning*, d'altronde, è una condizione che riguarda sia i contratti di lavoro nel campo dell'insegnamento in Svizzera sia in Italia.

I dati di questo studio riferiscono che l'insegnante tendenzialmente collabora più facilmente con una/un collega della stessa disciplina o di una disciplina affine. Questo aspetto, in effetti, non sorprende, dal momento che le colleghe/i colleghi della stessa disciplina condividono la microlingua disciplinare e lo stesso *modus operandi* sul piano epistemologico e operativo (cfr. § 2.1). Le potenzialità della didattica collaborativa, infatti, non riguardano meramente i benefici che due

soggetti caratterizzati dallo stesso *background* e dalla medesima formazione possono apportare al gruppo classe ma scaturiscono proprio dalla pluralità di approcci, di metodi e di strategie per risolvere problemi e per affrontare le tematiche disciplinari, a seconda di una prospettiva interdisciplinare, multidisciplinare e trasversale. L'interdisciplinarietà fa riferimento al fatto che un oggetto di studio interessa discipline differenti, la multidisciplinarietà concerne la dimensione applicativa delle diverse discipline coinvolte contestualmente, mentre la trasversalità riguarda il superamento delle barriere imposte dalle singole discipline per giungere a strategie cognitivamente complesse e trasferibili (Cesareni, Sansone e Ligorio). Più in particolare, un macro-tema può prestarsi a essere trattato da discipline differenti a seconda di approcci diversi, giungendo a una dimensione che di fatto superi ed estenda i confini delle discipline stesse.

Il seguito di queste riflessioni conferma che gli insegnamenti di carattere linguistico costituiscono l'angolatura privilegiata per l'accesso al sapere, in quanto consentono a un/un apprendente di trattare e studiare i contenuti testuali delle discipline (Coyle, Marsh e Hood), affinando le abilità di studio (Griffiths). Le/gli insegnanti di lingua e di disciplina, pertanto, collaborando raggiungono un'efficacia maggiore, poiché i primi/le prime sono concentrati/concentrate sulla comunicazione, sulla comprensione e sulla produzione, mentre i secondi/le seconde sono orientati/orientate ai contenuti. Se i primi/le prime non possiedono pienamente i contenuti disciplinari, poiché non esperti/esperte delle discipline oggetto di insegnamento, i secondi/le seconde non possiedono le strategie glottodidattiche necessarie per trasmettere i contenuti in maniera efficace. Pertanto, nessuno dei/nessuna delle due può definirsi completo/completa sul piano didattico e la collaborazione rappresenta la condizione necessaria per una didattica significativa.

La ricerca mostra che in Italia e in Svizzera si è investito sul piano pedagogico-didattico rispetto alla formazione teorica di stampo cooperativo, nonostante le riserve, da parte del campione, identificate in precedenza. In effetti, per quanto concerne la formazione di carattere applicativo e la trattazione di elementi di didattica collaborativa, invece, il panorama italiano risulta piuttosto carente in merito all'offerta, con evidenti ricadute sul piano didattico. Dal canto loro, i dati ottenuti dalle/dagli informanti in servizio in Svizzera mostrano che, nonostante l'attivazione di percorsi formativi, connessi con la didattica collaborativa, stando alle dichiarazioni del campione, la collaborazione come pratica didattica conserva margini di miglioramento, non discostandosi significativamente dalle pratiche didattiche presenti in Italia. Un aspetto su cui si dovrebbe intervenire riguarda la dimensione applicativa tanto della didattica cooperativa quanto di

quella collaborativa, inserendo opportuni elementi di riflessione all'interno delle pratiche di formazione iniziale e continua.

Infine, sulla base dei dati provenienti dal questionario emerge che, ancora oggi, la cooperazione e la collaborazione costituiscono aspetti relazionali del singolo individuo e non configurano competenze conseguibili attraverso la formazione accademica.

Università degli Studi dell'Insubria

Università Ca' Foscari Venezia

Università degli Studi eCampus

Université de Lausanne

OPERE CITATE

- Ballarin, Elena. "Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi." *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, vol. 1, no. 2, 2014, pp. 153–76.
- Ballarin, Elena. *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Edizioni Accademiche Italiane, 2017.
- Ballarin, Elena e Paolo Nitti. "Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione." In *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione*. Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28–30 maggio 2018). A cura di Jacquelin Visconti, Manuela Manfredini e Lorenzo Coveri. Franco Cesati Editore, 2020, pp. 21–29.
- Cesareni, Donatella, et al. *Fare e collaborare. L'approccio triadico nella didattica*. FrancoAngeli, 2018.
- Comoglio, Mario. *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. LAS, 1998.
- Comoglio, Mario e Miguel Angel Cardoso. *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS, 2006.
- Coyle, Do, et al. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge UP, 2010.
- Crahay, Marcel. "Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. Régulation des apprentissages en situation

- scolaire et en formation.*” In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. A cura di Linda Allal, De Boeck Supérieur, 2007, pp. 45–70.
- Diadori, Pierangela. *Insegnare italiano L2*. Le Monnier, 2019.
- Duranti, Alessandro. *The Anthropology of Intentions. Language in a World of Others*. Cambridge UP, 2015. <https://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139207706>.
- Ellis, Rod, et al. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, 2003.
- Facchetti, Giulio, et al. “L’aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti.” *e-Scripta Romanica*, vol. 7, 2019, pp. 29–39.
- Fields, Lorraine, et al. “Active learning pedagogy transformation: A whole-of-school approach to person-centred teaching and nursing graduates.” *Nurse Education in Practice*, 2021, pp. 1030–51.
- Finocchi, Riccardo. *Linguaggio e comunicazione. Teorie, strutture e usi linguistici nelle pratiche comunicative*. Effatà Editrice, 2007.
- Fiorentini, Ilaria, et al. *La classe plurilingue*. Bononia UP, 2020.
- Fragai, Eleonora, et al. “Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DaD.” *Italiano LinguaDue*, vol. 12, no. 2, 2020, pp. 38–62.
- Gardner, Robert. “Attitudes and motivation.” *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 9, 1988, pp. 135–48.
- Graves, Donald. *Writing: Teachers and Children at Work*. Heinemann, 1983.
- Griffiths, Carol. “What have we learnt from ‘good language learners?’” *ELT Journal*, vol. 69, no. 4, 2015, pp. 425–33, <http://doi.org/10.1093/elt/ccv040>.
- Husain, Hafizah, et al. “Jigsaw learning technique: Addressing problems of Implementation.” *The Social Sciences*, vol. 8, no. 6, 2013, pp. 596–99.
- Johnson, David e Roger Johnson. “Cooperative learning and social interdependence theory.” *Social Psychological Applications to Social Issues*, vol. 4, 2002, pp. 9–35.
- Johnson, David, et al. *Apprendimento cooperativo in classe*. Erickson, 1996.
- Johnson, David, et al. *Active learning: Cooperation in the university classroom*. Interaction, 2006.
- Johnson, David, et al. “Cooperative Learning Returns to College What Evidence Is There That It Works?” *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 30, no. 4, 1998, pp. 26–35.
- Johnson, David, et al. “Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups.” *The Journal of Social Psychology*, vol. 130, no. 4, 1990, pp. 507–16.

- Kagan, Spencer. *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro, 2000.
- Kohn, Alfie. "Resistance to Cooperative Learning: Making Sense of Its Deletion and Dilution." *Journal of Education*, vol. 174, no. 2, 1992, pp. 38–56.
- Lavanda, Italo e Giorgio Rampa. *Microeconomia. Scelte individuali e benessere sociale*. Carocci, 2004.
- Lavoie, Annick, et al. "La pédagogie coopérative une approche à redécouvrir." *Pédagogie collégiale*, vol. 25, no. 3, 2012, pp. 4–8.
- Linell, Per e Thomas Luckmann. "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries." In *Asymmetries in dialogue*. A cura di Ivana Markova et al., 1991, pp. 178–200.
- Luise, Maria Cecilia. *Italiano come lingua seconda*. UTET, 2006.
- Masgoret, Anne Marie e Robert Gardner. "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates." *Language Learning*, vol. 53, no. 1, 2003, pp. 167–210.
- Menegazzo, Edoardo. "Apprendimento rovesciato in LS e sviluppo di abilità cognitive complesse." *Lingue antiche e moderne*, vol. 6, 2017, pp. 131–50.
- Nash, John. "Equilibrium points in n-person games." In *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 1950, pp. 48–49.
- Nitti, Paolo. *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Editrice La Scuola, 2018.
- Nitti, Paolo. *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*. Editrice La Scuola, 2019.
- Nitti, Paolo. *Insegnare italiano nella classe plurilingue*. Editrice La Scuola, 2022.
- Orletti, Franca. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Carocci, 2000.
- Plante, Isabelle. "L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe." *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, no. 4, 2012, pp. 252–83.
- Puren, Christian. "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle." *Langues modernes*, vol. 96, no. 3, 2002, pp. 55–72.
- Saint Fleur, Kettie, et al. "L'intention des enseignants de mettre en œuvre l'apprentissage coopératif en classe," 2017, <https://raiffet.org/lintention-des-enseignants-de-mettre-en-oeuvre-lapprentissage-cooperatif-en-classe-kettie-saint-fleur-kettie-saint-fleuretu-univ-amu-fr-nicole-mencacci-nicole-mencacciuniv-amu-fr/>.

- Seutin, Elodie. “L’autoévaluation de groupe élargie en contexte d’apprentissage coopératif: Étude de son influence sur les performances et sur l’autorégulation cognitive et motivationnelle.” 2017, <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/4250>.
- Skehan, Peter. “Task-based instruction.” *Language Teaching*, vol. 36, no. 1, 2003, pp. 1–14.
- Slavin, Robert. “When does cooperative learning increase student achievement?” *Psychological bulletin*, vol. 94, no. 3, 1983, pp. 429–45.
- Thibaut, John e Harold Kelley. *The Social Psychology of Groups*. Routledge, 1959.
- Tuytens, Melissa e Geert Devos. “Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader?” *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no. 5, 2011, pp. 891–99.
- Varisco, Bianca. *Costruttivismo socioculturale*. Carocci, 2002.
- Von Neumann, John e Oskar Morgenstern. *Theory of Games and Economic Behaviour*. Princeton UP, 1944.
- Wenger, Etienne. *Community of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge UP, 1998.
- Willis, Jane. *A framework for task-based learning*. Longman, 1996.
- Zannoni, Elisa. “Insegnare e comunicare. Correlazione tra comunicazione didattica e stili cognitivi nell’apprendimento formale.” *Ianua, Revista Philologica Romanica*, vol. 9, 2009, pp. 229–72.

Sitografia

- Portfolio delle lingue <https://www.portfoliodellelingue.ch/page/content/index.asp?MenuID=2537&ID=4263&Menu=16&Item=4.2.4> (ultimo accesso 8 aprile 2023).