

# **ANALISI DELL'INTERLINGUA, VALUTAZIONE FORMATIVA E SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA NELLA FORMAZIONE DOCENTI**

**Análise da interlíngua, avaliação formativa e  
experimentação educacional na formação de  
professores**

**Interlanguage analysis, formative assessment, and  
educational experimentation in teacher training**

**GABRIELE PALLOTTI\***

**FABIANA ROSI\*\***

**CLAUDIA BORGHETTI\*\*\***

**ABSTRACT:** L'articolo presenta *Osservare l'interlingua*, un progetto di didattica della scrittura che, a partire dal 2007, ha coinvolto decine di insegnanti e centinaia di alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado a Reggio Emilia (Italia) e provincia. Tramite sessioni di formazione a insegnanti e attività di ricerca-azione condotte nelle classi, il progetto mira a promuovere un'educazione linguistica efficace e inclusiva rivolta all'intera classe e non a specifici sottogruppi quali ad esempio studenti monolingui o multilingui, nativi o non nativi, con maggiori o minori capacità di scrittura. L'articolo illustra i principi teorici e metodologici su cui poggiano le proposte didattiche del progetto, a partire dall'idea stessa di 'interlingua' che dà il nome al progetto: per progettare e realizzare percorsi pedagogici coerenti con le traiettorie evolutive degli alunni, è infatti innanzitutto necessario partire dall'analisi puntuale delle produzioni e delle strategie di scrittura di ciascuno. Quella promossa è una valutazione di tipo formativo che valorizza i progressi d'apprendimento, consente di identificare le cause delle criticità e, conseguentemente, permette la progettazione di interventi didattici mirati. Oltre a dare conto dell'organizzazione complessiva di *Osservare l'interlingua* e a presentarne alcuni percorsi pedagogici, l'articolo riporta sinteticamente i principali risultati degli studi sperimentali che periodicamente vengono condotti sulle produzioni orali e scritte

\*Docente - Università di Modena e Reggio Emilia

gabriele.pallotti@unimore.it (ORCID: 0000-0001-8599-075X)

\*\*Docente - Università di Trento

fabiana.rosi@unitn.it (ORCID: 0000-0001-7478-0028)

\*\*\*Docente - Università di Bologna

claudia.borghetti@unibo.it (ORCID: 0000-0002-1083-6632)

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i42p23-43>



dei bambini, per verificare gli effetti degli interventi didattici sulle abilità di scrittura e sulla motivazione a scrivere. Entrambi i tipi di studio confermano l'efficacia del progetto, che riceve tra l'altro feedback molto positivi da tutti gli attori coinvolti (docenti, studenti e famiglie).

**PAROLE CHIAVE:** Interlingua; Valutazione formativa, Didattica della scrittura; Apprendimento cooperativo; Ricerca-azione.

**RESUMO:** O artigo apresenta o projeto de ensino da produção escrita *Osservare l'interlingua (Observar a interlíngua)*, que, desde 2007, envolveu dezenas de professores e centenas de alunos do ensino fundamental em Reggio Emilia (Itália) e região. Por meio de sessões de formação de professores e da atividade de pesquisa-ação conduzidas nas aulas, o projeto visa a promover uma educação linguística eficaz e inclusiva para todos os alunos e não somente para subgrupos específicos, como, por exemplo, estudantes monolíngues ou multilíngues, nativos ou não nativos, com habilidades de escrita mais ou menos desenvolvidas. O artigo ilustra os princípios teóricos e metodológicos que alicerçam as propostas didáticas do projeto, a partir da própria ideia de "interlíngua" que está no nome do projeto: para planejar e realizar percursos pedagógicos coerentes com as trajetórias evolutivas dos alunos, é necessário, antes de mais nada, partir da análise pontual das produções e das estratégias de escrita de cada um. Propõe-se uma avaliação de tipo formativo que valoriza a evolução do aprendizado, facilita a identificação das causas dos aspectos críticos e, conseqüentemente, permite o planejamento de intervenções didáticas pontuais. Além de apresentar a organização geral de *Osservare l'interlingua* e alguns de seus percursos pedagógicos, o artigo relata, de forma sintética, os principais resultados dos estudos experimentais que são periodicamente conduzidos sobre as produções orais e escritas das crianças, para verificar os efeitos das intervenções didáticas sobre as habilidades de escrita e sobre a motivação para escrever. Ambos os tipos de estudos confirmam a eficácia do projeto, que recebe também um retorno muito positivo por parte de todos os atores envolvidos (docentes, estudantes e famílias).

**PALAVRAS-CHAVE:** Interlíngua; Avaliação formativa, Ensino da produção escrita; Aprendizagem cooperativa; Pesquisa-ação.

**ABSTRACT:** This article presents *Osservare l'interlingua (Observing Interlanguage)*, a project dedicated to teaching to write, which has involved tens of teachers and hundreds of primary and secondary school pupils in Reggio Emilia (Italy) and its province, since 2017. By means of sessions of teacher training and action-research activities carried out with the pupils, the project aims to promote forms of language education, which are effective and inclusive, i.e. proposed to the whole class, without dividing monolingual and multilingual pupils, native or non-native speakers, with greater or lesser writing abilities. This paper comments on the theoretical-methodological principles

that lay at the basis of the project teaching interventions, starting from the very idea of 'interlanguage', which gives the project its name: the analysis of each pupil's written texts and writing strategies is crucial to the scope of designing and implementing pedagogical actions, which are responsive to the students' actual developmental trajectories. This formative assessment values learning progress, makes it possible to identify the causes of problems and, consequently, allows planning targeted teaching interventions. After describing the project overall organisation and presenting some of its pedagogical interventions, the article summarises the main results obtained by a series of experimental studies that are periodically carried out on children's oral and written productions, in order to verify the effects of pedagogical actions on their writing skills and on their motivation to write. Both types of study confirm the effectiveness of the project, which receives very positive feedback from all actors involved (teachers, students and families).

**KEYWORDS:** Interlanguage; Formative assessment; Teaching writing; Cooperative learning; Action-research.

# 1. Introduzione<sup>1</sup>

Scrivere è un'attività complessa, che coinvolge abilità di varia natura, come la capacità di organizzare le informazioni in maniera coerente e quella di selezionare le forme linguistiche appropriate alla situazione e agli scopi comunicativi. Se anche gli scriventi adulti ed esperti devono spesso misurarsi con le difficoltà dello scrivere, i bambini affrontano necessariamente sfide aggiuntive: devono, ad esempio, imparare a gestire in autonomia tipi di discorso (narrazione, descrizione, ecc.) che, da piccoli, costruiscono in collaborazione con altri nel corso dell'interazione orale. Inoltre, mentre scrivono, i bambini impiegano molte delle proprie risorse cognitive e fisiche nello sforzo di tradurre la lingua in segni grafici, per cui fanno fatica ad attivare in maniera strategica le operazioni mentali che sottendono allo scrivere (come pianificazione e revisione).

Gli insegnanti devono essere in grado di analizzare e gestire attentamente tutti questi fattori e devono basare le proprie pratiche didattiche sull'attenta osservazione dei bisogni, delle competenze e delle strategie di apprendimento dei singoli studenti. Questa prospettiva incentrata sullo studente, sensibile alle traiettorie di apprendimento individuali, se supportata da appropriate metodologie, consente inoltre ai docenti di proporre attività didattiche inclusive, rivolte all'intera classe e non a specifici sottogruppi composti ad esempio da studenti monolingui o multilingui, nativi o non nativi, con maggiori o minori capacità di scrittura. Il progetto presentato in queste pagine ha come obiettivo quello di proporre delle attività di formazione e ricerca-azione che, basate su studi sperimentali, consentono ai docenti di realizzare un'educazione linguistica efficace e inclusiva.

*Osservare l'interlingua* è un progetto promosso a partire dal 2007 dal Comune di Reggio Emilia, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, sotto il coordinamento scientifico di Gabriele Pallotti. Coinvolge in media ogni anno 12 scuole elementari e 3 medie, 28 insegnanti e 35 classi, per un totale di circa 650 alunni dai 6 ai 14 anni. Mentre, all'inizio, era destinato ad affrontare i problemi di apprendimento dell'italiano L2, oggi è rivolto a tutti gli alunni della classe, con un approccio inclusivo che coinvolge studenti monolingui e multilingue con diversi livelli di competenza. L'obiettivo è coniugare momenti di riflessione teorico-metodologica e cicli di sperimentazione didattica, durante i quali i docenti partecipanti elaborano e realizzano attività di insegnamento appositamente pensate per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi dei loro allievi.

Nel corso delle sessioni di formazione, gli insegnanti sono innanzitutto formati a condurre analisi sistematiche delle produzioni orali e scritte degli alunni, in linea con l'approccio dell'interlingua e nell'ottica di una valutazione di tipo formativo (§2).

I docenti sono poi gli attori principali di specifiche azioni didattiche che sperimentano con le proprie classi (§3). All'inizio di ogni anno scolastico, i testi prodotti dagli alunni vengono

---

<sup>1</sup> L'articolo nasce da un lavoro comune fra gli autori. Per quanto riguarda la redazione, sono da attribuire a Claudia Borghetti le sezioni 1 e 3, a Gabriele Pallotti le sezioni 4 e 6 e a Fabiana Rosi le sezioni 2 e 5.

analizzati dal gruppo di insegnanti e di ricercatori. Sulla base dei fenomeni rilevati, il gruppo di insegnanti definisce un obiettivo d'apprendimento comune (la scrittura descrittiva, narrativa o espositiva, ad esempio) e, contestualmente, progetta una serie di attività; queste ultime vengono poi adattate da ciascun docente in base all'età e al livello di competenza generale dei propri alunni. Durante i periodici incontri con i formatori, le attività didattiche in corso vengono monitorate, discusse ed eventualmente riviste.

Il progetto prevede anche periodici studi sperimentali condotti sulle produzioni orali e scritte dei bambini per verificare l'efficacia degli interventi didattici (*cf.* ROSI e BORELLI, 2014; PALLOTTI, 2017a, 2017b; PALLOTTI, FERRARI e BORGHETTI 2020; PALLOTTI, BORGHETTI e ROSI, 2021). In genere, oltre alle classi che prendono parte alla sperimentazione, le ricerche prevedono la collaborazione di ulteriori classi (di controllo) che non partecipano ai percorsi di *Osservare l'interlingua*, ma che hanno caratteristiche comparabili a quelle sperimentali, in termini di numero di studenti e area della città. La raccolta dei dati viene svolta in condizioni relativamente controllate e standardizzate, in modo da consentire il confronto nel tempo tra gli apprendimenti di chi ha partecipato alla sperimentazione e degli alunni delle classi di controllo. Oltre che sull'abilità di scrittura, l'attività di ricerca si concentra anche – tramite la somministrazione di questionari – sulla motivazione a scrivere, con lo scopo di monitorare gli eventuali effetti dei percorsi didattici sugli atteggiamenti degli studenti. Come vedremo (§5), sia gli studi sulle competenze di scrittura che quelli dedicati alla dimensione motivazionale confermano l'efficacia delle proposte didattiche di *Osservare l'interlingua*, che ricevono tra l'altro feedback molto positivi da tutti gli attori coinvolti (docenti, studenti e famiglie) (§6).

## 2. Analisi dell'interlingua e valutazione formativa

Il progetto *Osservare l'interlingua* si caratterizza per l'integrazione delle prospettive della formazione docenti e della sperimentazione educativa in classe. Gli insegnanti si formano in un incontro iniziale, in incontri durante l'anno, sia collettivi sia individuali e in un incontro conclusivo al termine delle lezioni. Negli incontri i docenti condividono gli obiettivi, i principi e i metodi della sperimentazione educativa con esperti di didattica della lingua e si confrontano con gli altri partecipanti sullo svolgimento delle attività in classe e i risultati, sia in itinere sia finali. Sono discusse le finalità linguistico-comunicative del percorso da condurre in classe, le modalità didattiche con cui realizzarlo, gli aspetti critici incontrati nelle attività e le soluzioni proposte dagli esperti o trovate nelle altre classi dagli altri docenti, in un'ottica di continuità fra i diversi anni della scuola primaria e le classi della scuola secondaria di primo grado, come previsto dal curriculum verticale presentato nelle Indicazioni Nazionali 2012 (MIUR).

Gli incontri di formazione accompagnano quindi gli interventi a scuola, discutendoli e valutandoli al fine di migliorare le proposte concrete da portare in classe, ma anche per arricchire il bagaglio professionale del docente, istituendo un circolo virtuoso che fonde teoria e pratica

didattica. Cardini di *Osservare l'interlingua*, in questa duplice prospettiva della formazione e della sperimentazione, sono i costrutti dell'interlingua e della valutazione formativa. Gli insegnanti acquisiscono competenza nell'analisi dell'interlingua e nella valutazione formativa, in modo da orientare la didattica ad un approccio attivo, stimolante, basato sul processo e non solo sul prodotto, e presentano agli studenti stessi attività di analisi della propria interlingua per perfezionare l'abilità di scrittura.

L'interlingua (SELINKER, 1972) corrisponde alla lingua degli apprendenti, il codice linguistico con cui si esprimono durante il processo di acquisizione linguistica. L'interlingua è definita come un sistema linguistico dotato di regole, sistematicità e coerenza interna, al contrario della visione delle produzioni degli apprendenti come di insiemi caotici e casuali di materiale linguistico della L2. È un costrutto che si fa strada nelle teorie sull'acquisizione linguistica alla fine degli anni Sessanta del Novecento, come superamento del modello comportamentista che descrive l'apprendente come un soggetto prevalentemente passivo, fortemente orientato dagli schemi della propria lingua madre (L1) e dalle abitudini della seconda lingua (L2) che sta apprendendo. La definizione di Selinker mette in evidenza invece il ruolo attivo che l'apprendente riveste nell'acquisizione linguistica, sottolineando i processi cognitivi di rielaborazione dell'input della L2 che egli mette in campo per acquisire la grammatica e il lessico della L2 e produrre un'interlingua via via più efficace a livello comunicativo, complessa e conforme alle regole della L2. Fra questi processi il confronto fra gli schemi della L1 e la struttura della L2 è solo una delle strategie di rielaborazione dell'input che l'apprendente opera, a fianco di altre strategie quali:

- a) l'individuazione delle sistematicità più frequenti nell'input della L2;
- b) l'analogia, ovvero l'estensione di una regola estrapolata dall'input a tutti gli elementi linguistici apparentemente compatibili con essa, che porta a produzioni corrette o ad errori come "corruto" sul modello di "avuto";
- c) l'ipercorrettismo, che consiste nell'uso errato delle forme più complesse prodotte nei contesti linguistici in cui sono più appropriate scelte più semplici, come "dico che sia vero" al posto di "dico che è vero".

Nell'evoluzione dell'interlingua da uno stadio acquisizionale al successivo, gli errori dell'apprendente sono fondamentali. Questi non dimostrano che l'interlingua ha problemi ad evolvere, piuttosto testimoniano che l'apprendente sta rielaborando l'input (CORDER, 1967): la sperimentazione delle ipotesi di regola che si è costruito lo portano a produrre sia forme target sia errori, determinati dai processi citati sopra, quali il confronto fra la L1 e L2, l'analogia e l'ipercorrettismo. Gli errori diventano quindi un elemento chiave per comprendere a che punto dell'evoluzione dell'interlingua si trovi l'apprendente e quali sono gli elementi linguistici che sta acquisendo. L'osservazione dell'interlingua da parte del docente mira, infatti, a riconoscere e individuare non quello che manca rispetto alla L2, tramite una caccia all'errore, ma piuttosto quanto è acquisito o è in fase di acquisizione. Tale acquisizione è funzionale per monitorare il percorso acquisizionale e prevedere quali saranno gli

elementi linguistici che l'apprendente sarà pronto ad acquisire a breve, e che quindi sarà il momento di insegnare. Secondo la teoria della processabilità di Pienemann (1998), l'apprendente può acquisire solo gli elementi linguistici che è pronto a "processare", ossia a elaborare cognitivamente, sulla base degli elementi precedentemente acquisiti. Gli studi sull'interlingua convergono nel definire il percorso acquisizionale come una scala implicazionale che riflette una gerarchia valida per tutte le lingue, legata alla salienza e alla frequenza degli elementi linguistici nell'input a cui gli apprendenti sono esposti. Le tappe acquisizionali sono costanti, ad esempio l'apprendimento del sistema verbale segue il percorso iniziale: presente, passato perfettivo, passato imperfettivo, nelle lingue che lo codificano morfologicamente (ANTINUCCI e MILLER, 1976; ANDERSEN e SHIRAI, 1996; BANFI e BERNINI, 2003; ROSI, 2009). Il concetto di interlingua e l'individuazione di percorsi acquisizionali implicazionali costanti conduce al superamento anche della dicotomia fra l'acquisizione della L1 e l'apprendimento della L2 sostenuta da Krashen (1981), in quanto in entrambi i processi l'evoluzione dell'interlingua si realizza grazie a medesimi meccanismi cognitivi<sup>2</sup> (GIACALONE RAMAT, 2003). L'interlingua, infatti, è la lingua di chi impara un codice linguistico, a prescindere che sia la propria madrelingua o una lingua diversa dalla L1.

Il progetto propone agli insegnanti l'analisi dell'interlingua per osservare le produzioni dei loro studenti con la consapevolezza delle difficoltà e delle strategie del processo di acquisizione che l'apprendente sta compiendo. Questa analisi è un'attività di valutazione formativa, *formative assessment* (BLACK e WILIAM, 1998), che esamina i dati degli studenti per valorizzare i progressi del loro apprendimento e progettare interventi didattici utili e mirati alle strutture linguistiche da acquisire in base allo stadio di interlingua raggiunto, a differenza della tradizionale valutazione sommativa che osserva le produzioni degli studenti per assegnare un giudizio o un voto (POZZO, 2001; HATTIE, 2011). La valutazione sommativa si concentra sui risultati dell'apprendimento e su ciò che l'apprendente ha, o dovrebbe aver, acquisito; la valutazione formativa è orientata più al processo dell'apprendimento e alle tappe future del percorso acquisizionale per comprendere cosa l'apprendente può imparare e come agevolarne l'acquisizione.

Durante gli incontri di formazione i docenti sono invitati ad osservare e analizzare in piccoli gruppi i testi prodotti dagli studenti<sup>3</sup> con la guida degli esperti di didattica della lingua, con la finalità della valutazione formativa: comprendere il livello degli studenti e i loro bisogni linguistici, monitorare i risultati delle attività svolte e progettare quelle future. In seguito, nel corso della sperimentazione educativa, l'analisi dell'interlingua e la valutazione formativa vengono proposte agli studenti stessi attraverso attività di revisione in piccoli gruppi dei testi dei compa-

2 L'acquisizione della L1 e della L2 si connotano per differenze relative ad aspetti come i tempi acquisizionali o il livello di padronanza degli elementi linguistico-comunicativi, come i tratti fonetici e prosodici, mentre i meccanismi cognitivi messi in campo dagli apprendenti sono condivisi, come dimostrano gli errori comuni nel percorso acquisizionale della stessa lingua acquisita come L1 o come L2.

3 I testi degli studenti raccolti in alcune edizioni sono liberamente consultabili sul sito [interlingua.comune.re.it](http://interlingua.comune.re.it), che ospita la banca dati del progetto.

gni con il sistema “due stelle e un augurio” (WILIAM, 2018). Questa tecnica porta gli alunni a rivedere attentamente il testo per segnalarne agli autori i punti di forza, da premiare con le stelle, e i punti di debolezza, da accompagnare con proposte di miglioramento con l’augurio che le correzioni suggerite rendano il testo più chiaro e comunicativamente efficace per il lettore.

### 3. La sperimentazione educativa

Nel corso degli anni, nell’ambito di *Osservare l’interlingua*, insegnanti e ricercatori hanno progettato, sperimentato e ridefinito decine di percorsi educativi. Si tratta di proposte create ogni volta sulla base delle necessità di apprendimento degli alunni partecipanti al progetto e in seguito modificate per essere impiegate anche da insegnanti e studenti non direttamente coinvolti nella sperimentazione. I percorsi, raccolti nel sillabo e sul sito di *Osservare l’interlingua* (<https://interlingua.comune.re.it>), si basano su diversi tipi di testo (narrativo, argomentativo, espositivo, per lo studio), perseguono obiettivi d’apprendimento vari (l’esercizio della scrittura documentata, la gestione dell’oralità nel testo scritto, ecc.) e sono diversificati per diverse fasce di età, dall’inizio della scuola primaria alla fine della secondaria di primo grado. Questa varietà, oltre a testimoniare la ricchezza del progetto, risponde alla precisa intenzione di non dare forma a un “metodo”, ovvero una serie di istruzioni che gli insegnanti possano seguire passo passo, con minime variazioni da un anno all’altro; al contrario, lo scopo è offrire indicazioni metodologiche che, solide sul piano scientifico e concretamente realizzabili in classe, costituiscano un ampio bacino di stimoli e risorse da adattare ai contesti, alle necessità degli alunni e a obiettivi formativi specifici. Non a caso, i percorsi non hanno una durata prestabilita; sono gli insegnanti che decidono quanto tempo dedicare a *Osservare l’interlingua*, in base a una serie di fattori, tra cui anche scelte organizzative della scuola e tempi di lavoro della classe. In modo molto indicativo, potremmo dire che, nella maggior parte dei casi, ciascun intervento pedagogico può essere svolto in 10-12 incontri di due ore ciascuno e quindi concludersi nell’arco di 3-4 mesi.

Di seguito riportiamo in estrema sintesi e a titolo di esempio due dei percorsi realizzati (§3.1), prima di passare in rassegna alcuni dei principi teorico-metodologici che caratterizzano le proposte didattiche del progetto nel loro insieme (§3.2).

#### 3.1 Due percorsi d’esempio

I due percorsi presentati di seguito, anche per via delle specificità che li distinguono l’uno dall’altro, aiutano a inquadrare alcune caratteristiche chiave di *Osservare l’interlingua*. Sebbene entrambi gli interventi pedagogici mirino a sviluppare nel complesso le capacità narrative degli alunni, si pongono obiettivi specifici diversi e, conseguentemente, si avvalgono di procedure didattiche in parte differenti. Il primo, che prende avvio dalla proiezione di una breve sequenza del film *Tempi moderni* (1936) di Charlie Chaplin, può dirsi un percorso-tipo di *Osservare l’interlingua*, perché possiede caratteristiche metodologiche comuni a molti altri



interventi pedagogici, specifici momenti di focalizzazione sui processi di pianificazione, stesura e revisione del testo scritto (*cf.* il sito del progetto). Il secondo percorso, invece, inizia dalla visione di una sequenza tratta dal film *La fabbrica di cioccolato* (2005) di Tim Burton e invita gli studenti a riflettere in modo dettagliato sulle differenze tra oralità e scrittura, perché possano trarne beneficio nella redazione di testi narrativi espressivi e vivaci. L'intervento pedagogico basato sul film di Charlie Chaplin è stato realizzato nell'anno scolastico 2013-2014. Come accade per gran parte delle proposte operative del progetto, in una primissima fase, agli studenti viene chiesto di raccontare per iscritto una sequenza del film (4:40 minuti in questo caso) a qualcuno che non lo ha visto. È sulla base di questi primi testi individuali che gli insegnanti compiono l'analisi dell'interlingua di ciascuno studente e, nell'ottica della valutazione formativa, mettono a punto il resto del percorso. Tutte le attività seguenti sono poi improntate al lavoro collaborativo e si articolano come segue.

Rivedendo più volte il video, a piccoli gruppi, gli alunni identificano le macro-sequenze della storia (unità informative principali), quelle cioè senza le quali non è possibile raccontare compiutamente il contenuto del video, e attribuiscono a ciascuna una breve descrizione identificativa.

Una volta individuate le componenti essenziali della storia, i gruppi passano ad annotare su striscioline di carta o post-it le sotto-azioni (gesti e stati psicologici dei personaggi, dettagli descrittivi, ecc.) che, se integrate nel racconto, arricchiscono e vivacizzano la narrazione (unità informative secondarie).

A questo punto, tutte le informazioni vengono organizzate in un progetto del testo (o scaletta), realizzato incollando le striscioline di carta o i post-it su un cartellone che riporta le unità principali individuate e facendo attenzione a collocare le sotto-azioni nell'ordine più appropriato a raccontare la storia. Lo spostare porzioni di appunti preesistenti consente ai bambini di modificare con facilità l'ordine degli argomenti e di concentrarsi sulla sola pianificazione del testo; inoltre, il formato cartaceo rende la progettazione testuale un'esperienza fisica concreta che facilita gli apprendimenti (§3.2).

Ciascun gruppo a questo punto scrive poi il proprio testo, riproducendo con attenzione l'ordine delle informazioni così come riportato dalla scaletta.

Segue la revisione del testo tra pari, per realizzare la quale i gruppi si scambiano i testi e si offrono vicendevolmente consigli, secondo criteri espliciti e condivisi a livello di classe (per esempio, chiarezza, punteggiatura, ortografia).

Gli autori tornano in possesso dei propri testi e procedono alla riscrittura, nel corso della quale possono – ma non devono necessariamente – avvalersi dei suggerimenti ricevuti dai compagni.

Infine, gli insegnanti invitano gli studenti a riflettere sul lavoro svolto, suscitando dibattiti sulla scrittura a partire da domande di tipo metacognitivo (ad esempio: che cosa hanno imparato durante il percorso e come? Quali consigli di scrittura darebbero a dei coetanei?). Queste discussioni portano a redigere collettivamente un documento o un cartellone che, denominato

“Le regole per scrivere un buon testo”, rimane alla classe e ai singoli come guida allo svolgimento di nuovi compiti di scrittura.

A conclusione del percorso, agli alunni è proposto un nuovo stimolo video tratto questa volta da *World of Comedy* (1962) di Harold Lloyd (quasi 4 minuti). Sebbene chiaramente diversa, la sequenza selezionata ha molti elementi in comune con quella iniziale di *Tempi Moderni* in termini di lunghezza, assenza di dialoghi, numero di personaggi e quantità di azioni. Per cogliere infatti lo sviluppo di certe abilità nel corso del tempo, è importante che lo stimolo iniziale e quello finale (pre- e post-test) siano diversi – per evitare gli effetti di condizionamento della ripetizione del compito di scrittura, ma anche che siano simili per garantire la comparabilità tra ciò che gli studenti sapevano fare prima del percorso e ciò che sanno fare dopo la sperimentazione. Sulla base della nuova clip, ciascun alunno scrive il proprio testo autonomamente e senza ricevere istruzioni in merito alle operazioni di scrittura (delineazione della scaletta, revisione, ecc.). I loro testi serviranno da una parte all’insegnante a realizzare un nuovo ciclo di valutazione formativa degli apprendimenti individuali e, dall’altra, agli studenti stessi a prendere consapevolezza della propria scrittura.

Rispetto a quella appena descritta, la sperimentazione condotta nell’anno scolastico 2016/2017 a partire da *La fabbrica di cioccolato* presenta varie particolarità. Pur essendo anch’essa incentrata sul testo narrativo, intende promuovere lo sviluppo delle abilità di scrittura degli studenti invitandoli a osservare le differenze tra il racconto orale e quello scritto. Il percorso si apre con la visione di una sequenza di circa 5 minuti tratta dal film di Tim Burton, basato sull’omonimo romanzo di Roald Dahl (2015 [1964]). La selezione dello stimolo iniziale è stata largamente influenzata dagli obiettivi e dalle caratteristiche del percorso: dato che l’intervento pedagogico è incentrato in parte sul confronto tra l’oralità e la scrittura letteraria, era importante identificare un romanzo per ragazzi che fosse adatto e motivante per alunni tra gli 8 e i 12 anni e, contemporaneamente, una trasposizione cinematografica che ne restituisse vicende e dialoghi in maniera il più possibile fedele. Diversamente dal percorso su *Tempi Moderni*, in questo caso l’insegnante raccoglie i racconti di ciascun alunno sia in forma orale che per iscritto. Quando possibile, invita gli studenti stessi a trascrivere il proprio parlato (prima a mano, poi al computer), tramite un sistema di trascrizione appositamente predisposto dal progetto. Le altre fasi del percorso sono le seguenti.

L’insegnante propone due soli testi, uno orale e uno scritto, appositamente selezionati tra quelli prodotti dagli alunni, perché rappresentativi delle differenze tra lingua parlata e lingua scritta (ad esempio, vivacità del racconto e ripetizioni lessicali per la prima, organizzazione lineare dei contenuti e lunghezza limitata per la seconda). A coppie, gli studenti annotano le somiglianze e le differenze che rilevano tra i due testi, ponendo particolare attenzione ad assumere uno sguardo da ‘osservatori’ o ‘scienziati’ e a evitare quindi la caccia agli errori.

In un secondo momento, in plenaria, le coppie si confrontano sui risultati delle osservazioni, mentre l’insegnante annota le idee alla lavagna e facilita i percorsi di analisi.

Ogni alunno torna sui propri testi, scritto e orale, e ripete il confronto appena fatto, insieme

a un compagno.

In plenaria, ancora una volta, si confrontano i risultati dell'analisi e, con l'aiuto dell'insegnante, si definiscono categorie più dettagliate (ad esempio, presenza di esitazioni, pause e riformulazioni nell'orale, uso della punteggiatura e del capoverso nello scritto).

Il secondo ciclo di analisi proposto agli alunni prende avvio dalla lettura delle pagine del romanzo di Dahl corrispondenti alla sequenza cinematografica presentata in precedenza. Terminata la lettura, l'insegnante lascia qualche minuto alla classe per scorrere individualmente l'estratto del romanzo, poi lo ritira. In questo modo gli studenti possono cogliere alcune caratteristiche della lingua letteraria, senza però riuscire a copiare o anche solo a memorizzare le specifiche espressioni linguistiche usate.

A gruppi, gli studenti cercano di riscrivere il testo 'come se fossero loro i romanzieri', mettendo a frutto quanto osservato nel testo di Dahl.

I gruppi confrontano le proprie produzioni con la versione di Dahl e annotano le scelte linguistiche e comunicative comuni o differenti, tra cui la presenza di dialoghi, la descrizione dei gesti e degli stati psicologici, ecc.

L'insegnante modera una discussione in plenaria, avendo cura di far notare agli alunni le funzioni assolute nel racconto dal discorso riportato e gli effetti che l'impiego rispettivamente di discorso diretto e di discorso indiretto hanno in termini di comprensibilità e piacevolezza del testo.

Infine, ciascun alunno revisiona il proprio scritto iniziale, sulla base delle categorie di analisi precedentemente definite dalla classe e di quanto imparato dalla lettura analitica di Dahl. Il lavoro viene svolto in coppia: l'autore è il solo responsabile del proprio testo, ma il compagno lo aiuta a tenere a mente le osservazioni fatte in merito alle specificità di oralità e scrittura, e a come si organizza, arricchisce e vivacizza un racconto.

Al termine del percorso, viene mostrato un nuovo stimolo video tratto dal film di animazione *Tarzan* (1999) di Chris Buck e Kevin Lima; l'insegnante chiede agli alunni di raccontarlo per iscritto (ed eventualmente anche oralmente), seguendo le stesse procedure impiegate all'inizio su *La fabbrica di cioccolato*. In questo modo, si possono confrontare le abilità di scrittura degli allievi all'inizio e alla fine dell'intervento pedagogico. Ciò è possibile perché, ancora una volta, i due spezzoni sono comparabili: si tratta di film sonori, con lo stesso numero di personaggi principali e ricchi di dialoghi; quest'ultima caratteristica è evidentemente funzionale all'obiettivo di fare osservare ed esercitare ai bambini l'uso del discorso riportato nella narrazione.

### **3.2 Alcuni principi teorico-metodologici trasversali**

Al di là delle specificità di ciascun percorso, le proposte didattiche avanzate da *Osservare l'interlingua* poggiano tutte su basi teorico-metodologiche comuni, ispirate alla letteratura specialistica dedicata all'apprendimento e all'insegnamento della scrittura e comprovate dai

risultati ottenuti nel corso degli anni dal progetto stesso.

Prima di tutto, come già sottolineato (§2), qualsiasi intervento didattico prende le mosse dall'attenta analisi di ciò che gli alunni sanno fare con la lingua scritta, di quanto dimostrano di sperimentare – in maniera più o meno autonoma – e, infine, delle dimensioni linguistiche-testuali che, allo stadio di sviluppo rilevato, sembrano essere al di là delle loro capacità. Che si tratti della ricchezza informativa dei testi che producono, delle strategie di progettazione e composizione che impiegano o dell'uso più o meno competente che fanno della virgola, l'obiettivo è sempre “prima osservare, poi intervenire”.

A questo principio si collega quello, anch'esso già menzionato (§2), del privilegiare forme di “valutazione formativa”. Nell'ambito specifico della scrittura, per lungo tempo lo scrivere è stato concepito a scuola ‘un compito di prestazione anziché di apprendimento’ (DE BENI, CISOTTO e CARRETTI, 2001, p. 203): gli alunni sono invitati a scrivere prevalentemente – se non esclusivamente – al momento della valutazione di tipo sommativo, quando cioè devono dimostrare il livello di competenza raggiunto piuttosto che esercitare e sviluppare le proprie abilità. Orientare la valutazione alla formazione anziché al computo di ciò che (non) è stato imparato significa invece farne un potente dispositivo di apprendimento: quando le occasioni di verifica diventano pratiche quotidiane condivise tra insegnanti e allievi, il monitorare progressi e incertezze in vista di nuovi obiettivi di apprendimento e insegnamento si trasforma in un'attività didattica estremamente efficace.

I processi, più che i prodotti della scrittura, sono al centro dei percorsi didattici di *Osservare l'interlingua*. Come testimonia una ampissima letteratura dedicata all'argomento (cfr. FLOWER e HAYES, 1981; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987), dal punto di vista cognitivo, saper scrivere significa gestire in maniera sempre più automatica ed efficace precise attività mentali, ovvero i processi cognitivi che regolano la generazione di idee, la pianificazione del testo, la formulazione verbale (la trascrizione delle idee in segni grafici) e la revisione. È ben noto che l'interagire di questi processi rende la scrittura un'attività estremamente complessa; ciò vale in special modo per i bambini, che spesso incorrono in momenti di sovraccarico cognitivo, a causa di una serie di fattori, tra cui limitata capacità di memoria a breve termine, necessità di prestare ancora attenzione a ortografia e grammatica e, soprattutto, scarsa automatizzazione delle operazioni mentali. Per questo motivo, il progetto impiega un “approccio basato sui processi” (WHITE e ARNDT, 1991), secondo il quale si coinvolgono gli allievi in attività finalizzate a stimolare i singoli processi cognitivi uno per volta: ci si concentra esclusivamente sulla pianificazione (ad esempio manipolando cartelloni e striscioline/post-it), poi sulla stesura e solo infine sulla revisione.

Oltre che di automatizzare i processi cognitivi, i bambini hanno bisogno di imparare a farne un uso strategico, cioè a riconoscere in autonomia quando è il caso, ad esempio, di interrompere momentaneamente la stesura per riorganizzare le idee o di revisionare la porzione di testo già scritta. “Sviluppare autonomia e metacognizione” è a tutti gli effetti un ulteriore principio teorico-metodologico su cui si fonda *Osservare l'interlingua*. Come dimostrano decine di stu-

di internazionali (tra i primi, HARRIS e GRAHAM, 1996; ZIMMERMAN e RISEMBERG, 1997), l'apprendimento della scrittura è un processo attraverso il quale il soggetto prende progressivamente il controllo delle proprie operazioni mentali e grazie al quale fa ricorso in modo sempre più autonomo e consapevole a vari tipi di strategie (prendere appunti, rileggere a voce alta quanto scritto, prendere esempio da testi altrui, ecc.). Per far ciò, i percorsi didattici di *Osservare l'interlingua* prevedono che gli insegnanti mostrino l'impiego di strategie (l'uso di testi modello come quello di Dahl, ad esempio; Zimmerman & Risemberg, 1997) e che coordinino i processi di condivisione e interazione nei gruppi e in plenaria, ma senza intervenire direttamente sulle produzioni degli allievi. In questo modo gli studenti sono stimolati a valutare i propri testi, a riflettere sui processi attivati per realizzarli e quindi a prendere graduale consapevolezza delle proprie strategie di scrittura.

Come dimostrano gli esempi di *Tempi moderni* e *La fabbrica di cioccolato*, i percorsi sperimentali si fondano sul *lavoro di gruppo*. È infatti ben noto che la scrittura collaborativa facilita gli apprendimenti (LUNDSTROM e BAKER, 2009; STORCH, 2013). Come già sosteneva Vygotskij (1992 [1934]), le operazioni cognitive più complesse si sviluppano prima di tutto attraverso il dialogo e il confronto con gli altri, per poi essere interiorizzate e fatte proprie a livello mentale e quindi individuale. A questo proposito, tra le indicazioni che il progetto offre agli insegnanti vi è quella di curare il più possibile la formazione dei gruppi. Perché questa visione socioculturale dell'apprendimento della scrittura dia i propri frutti, è infatti fondamentale che la collaborazione avvenga tra alunni di diverso livello e con competenze differenti, parlanti nativi e non nativi: da una parte, chi ha maggiori difficoltà impara dagli altri, dall'altra – nell'ottica della didattica inclusiva – vengono valorizzate le competenze di tutti, anche promuovendo l'assegnazione di ruoli specifici all'interno dei gruppi (chi prende gli appunti, chi trascrive il testo del gruppo, chi tiene il tempo, ecc.).

Sempre di orientamento socioculturale è la consuetudine metodologica del progetto di impiegare vari tipi di “oggetti” e “manufatti” (si pensi ad esempio alle striscioline di carta nel percorso su *Tempi moderni*). Secondo il pensiero di Vygotskij (1992 [1934]), infatti, le abilità individuali si sviluppano anche grazie alla mediazione materiale, vale a dire alla progressiva interiorizzazione degli ausili offerti dal mondo esterno: manipolare concretamente frasi e testi, utilizzando forbici, colla, carta colorata, ecc., favorisce una rappresentazione semplice e tangibile di fenomeni complessi e astratti che diventano quindi più facili da acquisire.

Lavoro collaborativo e impiego di oggetti e di attività concrete, oltre a essere funzionali all'apprendimento, servono nel progetto a sostenere la *motivazione* degli studenti in tutte le fasi del percorso. Anche l'impiego di un approccio ludico e operativo (la visione di video, l'alzarsi dal banco per attaccare le striscioline o i post-it sul cartellone, la pratica di assegnare “due stelle e un augurio” ai testi dei compagni, ecc.) fanno sì che la riflessione sulla lingua non sia un esercizio noioso e meccanico, ma diventi un'occasione per compiere scoperte, per divertirsi e per mettersi alla prova. Il presupposto è che la motivazione a scrivere non costituisca una caratteristica individuale, prevalentemente fissa e immutabile, ma una dimensione costruita so-

cialmente (HIDI e BOSCOLO, 2007; TROIA, SHANKLAND e WOLBERS, 2012); gli alunni sono più portati a impegnarsi nello scrivere, se l'ambiente di classe è rilassato, se provano piacere nelle attività in cui sono coinvolti e se percepiscono i compiti di scrittura come significativi (ad esempio, in termini di argomento e genere testuale).

Quest'ultimo aspetto è strettamente legato alla natura degli *obiettivi didattici*. Quello di *Osservare l'interlingua* può dirsi un approccio basato sui task (compiti comunicativi), secondo cui il testo viene elaborato e manipolato prima di tutto perché raggiunga precisi scopi sociali all'interno di contesti reali (CORTÉS VELÁSQUEZ e NUZZO, 2018; ELLIS, 2018). Non si scrive perché bisogna imparare a scrivere o addirittura per dimostrare di saper scrivere; lo si fa perché la scrittura serve, in modi e forme diverse, a comunicare con gli altri in maniera efficace. Raccontare un film in modo che anche chi non lo ha visto possa capirne la trama, o scrivere un testo per divertire il lettore fingendosi dei romanzieri, sono solo due esempi di come una didattica di stampo comunicativo può realizzarsi nell'ambito della scrittura. In questo quadro, rispetto almeno all'educazione linguistica tradizionale, l'accuratezza formale, ovvero il non fare errori, assume un ruolo secondario: innanzitutto gli alunni imparano a scrivere ciò che vogliono esprimere, dopodiché si concentrano sulle forme che hanno usato, e quindi ad esempio su ortografia, sintassi, precisione e varietà lessicale. Coerentemente, il metalinguaggio specialistico viene introdotto solo quando è strettamente necessario e in genere si limita ai termini per indicare classi di parole (come 'verbo', 'nome', 'aggettivo', 'articolo') e pochi altri; si incoraggiano piuttosto gli alunni, soprattutto nella scuola primaria, a usare le "etichette" che risultano loro più congeniali per parlare dei fenomeni (ad esempio, 'le paroline che legano' o 'le parole con la colla' per riferirsi ai connettivi).

## 4. I risultati degli alunni

Per verificare empiricamente l'efficacia dell'approccio, sono stati condotti diversi studi sperimentali. Il più esteso è stato pubblicato nel volume di Pallotti, Borghetti e Rosi (2021), dove sono state prese in esame 10 classi sperimentali e 10 di controllo, per quanto riguarda atteggiamenti e motivazioni, e 7 classi sperimentali e 7 di controllo per quanto riguarda la qualità dei testi; gli alunni frequentavano gli ultimi tre anni della scuola primaria (età tra 8 e 10 anni). Non è possibile qui riportare in dettaglio tutti i risultati, per i quali si rimanda al volume, che è acquistabile in formato cartaceo o liberamente scaricabile presso il sito dell'editore.<sup>4</sup>

A livello di motivazione e atteggiamenti, indagati mediante la somministrazione di un questionario<sup>5</sup>, chi ha seguito la sperimentazione dichiarava una motivazione a scrivere più alta e

4 <https://www.caissa.it/357-insegnare-a-scrivere-nella-scuola-primaria-il-progetto-osservare-l-interlingua-9788867291021.html>. Il corpus dei testi scritti dai bambini non è pubblicamente disponibile per accordi presi con le scuole.

5 Il questionario è stato elaborato dal gruppo di ricerca, non esistendo strumenti analoghi già sviluppati per l'italiano e per questa fascia di età. Si tratta di 36 domande a cui i bambini dovevano rispondere tracciando una crocetta su una linea continua che indica il loro posizionarsi da un minimo a un massimo.

una maggiore coesione nel gruppo classe; questi alunni avevano anche un livello leggermente maggiore di ansia da prestazione, cioè il desiderio di fare bene e la preoccupazione di ottenere risultati soddisfacenti, mentre la loro ansia relazionale era minore, cioè erano più a loro agio con insegnanti e compagni.

Per quanto riguarda invece l'analisi delle produzioni linguistiche, come si è detto, gli alunni hanno scritto testi liberi, senza la guida dell'insegnante, a partire dalla visione di brevi filmati, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico. Per riassumere i principali risultati emersi, si è notato che i testi prodotti dalle classi sperimentali erano più lunghi e più ricchi di informazioni di quelli prodotti nelle classi di controllo. Gli alunni che avevano seguito la sperimentazione articolavano anche meglio i loro elaborati, inserendo un maggior numero di virgole e di punti a capo, che indicano la volontà di andare oltre una produzione linguistica continua e indifferenziata, tipica di questa età; essi producevano anche un maggior numero di connettivi testuali, leggermente più vari rispetto a quelli registrati nelle classi di controllo. I loro testi, inoltre, contenevano un minor numero di riferimenti ambigui alle entità, cioè di frasi implicite in cui non è chiaro di chi o cosa si stia parlando, altro tratto abbastanza comune nei bambini, e che talvolta permane negli adolescenti e adulti con competenze linguistiche più limitate.

Oltre a quantificare questi dati più analitici, i testi sono stati valutati nel loro complesso da studenti e ricercatori che non sapevano se essi provenivano da classi sperimentali o di controllo, per assicurare la massima autonomia dei giudizi. Questi giudizi globali si basavano sulle scale di valutazione olistica dell'adeguatezza funzionale dei testi proposte da Kuiken e Vedder (2018), oltre alla scala del Quadro Comune europeo (CONSIGLIO D'EUROPA, 2002) relativa alla coerenza e coesione; in totale quindi sono state utilizzate quattro scale, due delle quali relative a coerenza e coesione. Da questo punto di vista, cioè l'impressione che il testo nella sua globalità suscita in un lettore, i risultati sono stati anche più netti: gli elaborati delle classi sperimentali venivano percepiti mediamente come più comprensibili, informativi, coerenti e coesi. Infine, analizzando il coefficiente di variazione, cioè l'oscillazione dei risultati individuali intorno alla media, si è riscontrato che le classi sperimentali risultavano più omogenee al loro interno, in quanto le differenze tra gli alunni erano meno pronunciate. Se si considera che in queste classi la proporzione di alunni multilingui, che a casa parlano lingue diverse dall'italiano, era pari al 36%, contro il 24% di quelle di controllo, si può concludere che l'approccio di *Osservare l'interlingua* serve anche a ridurre le disuguaglianze e dare a tutti buone opportunità di successo, indipendentemente dal background linguistico individuale.

Risultati simili sono stati ottenuti da Pallotti e Rosi (2017), che hanno confrontato i risultati di classi sperimentali e di controllo nel test standardizzato nazionale INVALSI. Anche in questo caso, nelle classi sperimentali gli alunni che avevano l'italiano come seconda lingua hanno ottenuto risultati più simili a quelli dei parlanti nativi, e decisamente migliori rispetto ai non nativi delle classi di controllo, confermando l'efficacia del progetto nel ridurre la distanza all'interno delle classi.

Ferrari e Burzoni (2018) hanno osservato i risultati cumulativi di *Osservare l'interlingua* in due classi quinte di scuola primaria (età 10 anni) che avevano svolto la sperimentazione per cinque anni, confrontandole con altre due classi di controllo della stessa scuola. Le classi sperimentali avevano una maggiore proporzione di alunni multilingui (27% contro 13%), un maggior numero di bambini che non avevano frequentato la scuola dell'infanzia e il doppio di bambini con disabilità o bisogni educativi speciali. Anche in questo caso, tutti i bambini hanno prodotto testi scritti a partire da un breve cartone animato. Gli elaborati prodotti nelle classi sperimentali risultavano più completi, comprensibili, coerenti e coesi rispetto a quelli di controllo, secondo le scale olistiche citate sopra. Essi però non erano più lunghi rispetto a quelli delle classi di controllo, anche se contenevano circa lo stesso numero di unità informative principali e secondarie: erano dunque più concisi, ma non più poveri di idee. I testi erano meglio articolati mediante il punto a capo e contenevano una minore proporzione di periodi eccessivamente lunghi e scarsamente organizzati, oltre a fare uso di espressioni referenziali meno ambigue. Anche questo lavoro, dunque, mostra come la sperimentazione contribuisca al successo scolastico di tutti gli alunni, compresi quelli che partono in condizioni di svantaggio, e che i suoi effetti si accumulano nel tempo, se il progetto viene seguito per un intero ciclo scolastico.

Risultati simili sono stati ottenuti da Tarallo (2017) in alcune scuole medie di Napoli. Anche dopo un solo anno di sperimentazione, nei giudizi globali di qualità i testi risultano essere più comprensibili, coerenti e coesi, e leggermente più ricchi sul piano del contenuto. Ciò non si traduce però in una maggiore lunghezza, ma, come nel lavoro di Ferrari e Burzoni (2018), i testi delle classi sperimentali risultano più concisi, pur essendo ugualmente informativi. Viene confermata la maggiore suddivisione del testo in capoversi e il minore uso di espressioni referenziali ambigue, insieme a un uso più coerente dei tempi verbali.

## **5. Il feedback dei docenti, degli studenti e delle famiglie**

Oltre ai risultati positivi della sperimentazione sulla motivazione, gli atteggiamenti e le competenze di scrittura degli alunni nei diversi contesti scolastici misurati nelle ricerche citate sopra, è stato pienamente positivo anche il feedback dei docenti, degli studenti e delle famiglie raccolto tramite interviste nella primavera 2015.

Gli insegnanti, prevalentemente di scuola primaria con un piccolo gruppo di insegnanti di scuola secondaria di primo grado, si sono dichiarati molto soddisfatti, sia quanti avevano partecipato a *Osservare l'interlingua* fin dalla prima edizione, svoltasi otto anni prima delle interviste, sia quanti vi avevano preso parte per la prima volta nell'anno scolastico 2014/15. Non è un caso che il gruppo di docenti sia cresciuto di anno in anno, grazie ad uno spontaneo passaparola fra colleghi all'interno dello stesso istituto e fra le diverse scuole del Comune di Reggio Emilia. I docenti, infatti, non erano incaricati dagli istituti scolastici e designati dai dirigenti, ma decidevano autonomamente di partecipare alla formazione, senza incentivi economici o professionali, spinti dall'esigenza personale di avere strumenti nuovi per affrontare



la realtà scolastica quotidiana, sempre più complessa e variegata. I punti di forza che i docenti hanno sottolineato più spesso sono stati:

a) i risultati positivi sulla competenza di scrittura degli studenti, anche quelli con maggiori difficoltà;

b) l'acquisizione di nuovi metodi didattici, quale il lavoro in gruppi eterogenei e bilanciati, in modo da innescare dinamiche di tutoring fra gli alunni;

c) la sperimentazione di nuovi materiali, come gli stimoli audiovisivi diversi dal solito, quali i film del cinema muto, graditi agli alunni per l'immediatezza delle storie e l'espressività degli attori.

Gli insegnanti hanno apprezzato molto anche l'integrazione fra la formazione teorica e metodologica e la sperimentazione educativa, che ha permesso di mettere in pratica le idee presentate negli incontri con il gruppo di esperti di didattica della lingua. L'intervento operativo in classe ha portato gli insegnanti ad assimilare in pieno l'approccio attivo, cooperativo e inclusivo proposto da *Osservare l'interlingua*, come riassunto nella dichiarazione di una delle insegnanti che ha partecipato a molte edizioni: "Non so più fare lezione in un altro modo". L'apprezzamento per l'approccio didattico è sottolineato anche dal fatto che molti insegnanti hanno iniziato ad applicarlo al di fuori delle lezioni dedicate al progetto e al di fuori della disciplina dell'italiano, estendendolo a materie come ad esempio la matematica, la storia e la geografia.

Negli incontri di formazione, inoltre, i docenti si sono sentiti partecipanti attivi e hanno dichiarato di aver imparato molto grazie alle osservazioni dell'interlingua dei loro alunni, condotte prima in piccoli gruppi fra loro e poi condivise con gli esperti. Alcuni hanno riportato che inizialmente non è stato facile entrare nella prospettiva dell'interlingua e comprenderne le ricadute didattiche. Nessun docente conosceva il costrutto dell'interlingua prima di iniziare il progetto, ma tutti ne hanno riconosciuto l'utilità per la progettazione delle attività, la pratica didattica e la valutazione formativa dei processi, oltre che dei risultati. È stato definito vincente anche il coinvolgimento degli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione che affiancavano, in molte classi, gli insegnanti nelle ore del progetto nell'ambito del loro tirocinio curricolare. I tirocinanti hanno espresso nelle loro interviste una grande soddisfazione riguardo all'esperienza, che hanno giudicato formativa, divertente, motivante. Molti hanno evidenziato la chiarezza delle linee guida date loro dagli esperti all'inizio dell'anno, l'entusiasmo degli alunni a lavorare in gruppo e il loro impegno nella scaletta e nella revisione dei testi, l'utilità di unire formazione teorica e applicazione didattica, tanto che hanno replicato l'esperienza per più di un anno e hanno legato al tirocinio la tesi di laurea, per approfondire la metodologia di insegnamento e misurare i risultati della sperimentazione.

Gli alunni, dal canto loro, hanno apprezzato particolarmente la scoperta delle fasi della progettazione prima di scrivere il testo e della revisione una volta finito; la dimensione del lavoro di gruppo, una competenza trasversale che va acquisita e non si può dare per scontata; l'utilizzo di *realia*, quindi di oggetti concreti come buste, strisce di carta, cartelloni per dare forma alle

idee, per scambiarle, organizzarle e inserirle nel testo. Il lavoro in piccoli gruppi, eterogenei e bilanciati per livello, ha favorito dinamiche interpersonali di collaborazione all'interno della classe e ha creato frequenti occasioni di inclusione degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali e degli alunni non nativi di italiano. Erano gli studenti a chiedere il contributo dei compagni con difficoltà e a riportarlo nei momenti di restituzione al gruppo classe. Inoltre, la possibilità di toccare con mano le idee astratte, colorarle, ritagliarle, incollarle ha motivato tutti gli alunni a partecipare alle attività. Le definizioni usate in questo lavoro manuale, come scaletta, titolo, sottotitolo, sono state percepite come chiare e utili e riportate da molti alunni nei loro racconti dell'esperienza.

Un apprezzamento pieno di *Osservare l'interlingua* è emerso anche nelle interviste condotte alle famiglie. I genitori hanno dichiarato di aver sentito molto parlare della scaletta, della revisione e degli altri punti chiave del progetto sia dai loro figli sia dagli insegnanti negli incontri scuola-famiglia. Avendo seguito da vicino il percorso, hanno potuto apprezzare l'innovatività delle scelte didattiche e l'aumento della motivazione verso la scrittura, e verso la scuola in generale. In particolare, molti genitori hanno notato che dietro l'approccio ludico e i filmati comici, il percorso ha richiesto autonomia e responsabilità agli alunni. Questi, anche i più piccoli, non si sono lasciati spaventare da un percorso più impegnativo rispetto a quello delle attività tradizionali, e al contrario si sono sentiti incentivati a lavorare di più e meglio.

## Conclusioni

In questo articolo abbiamo presentato un approccio all'educazione linguistica, e in particolare alla didattica della scrittura, basato sulla nozione di interlingua. Si tratta da un lato di un percorso di formazione degli insegnanti, che vengono guidati a un'osservazione dei loro alunni in linea con l'impostazione della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento degli ultimi decenni: il rapporto didattico non è più unidirezionale, con un insegnante che trasmette nozioni agli alunni e verifica il loro grado di assimilazione, ma implica un loro coinvolgimento attivo, promuovendo la formazione di ipotesi, la scoperta autonoma di strategie, l'auto-regolazione e la collaborazione tra pari. In tal modo, i discenti risultano più motivati, hanno un maggior desiderio di riuscire, e alla fine raggiungono migliori risultati in termini di prestazioni oggettivamente misurabili. Dunque, l'efficacia dell'approccio è stata confermata da evidenze empiriche (si tratta dunque di una ricerca *evidence-based*, come quelle discusse da HATTIE, 2011), oltre che dalle testimonianze di alunni e insegnanti.

Ci si può domandare in che misura questi risultati, ottenuti in Italia su una popolazione di alunni parlanti nativi dell'italiano o, quando non nativi, esposti alla lingua per molte ore alla settimana, possano essere generalizzati in contesti di insegnamento dell'italiano all'estero. Crediamo che ciò sia possibile, in diversi modi e per diverse ragioni. In primo luogo, perché l'approccio dell'interlingua riguarda tutte le forme e i livelli dell'educazione linguistica: il concetto nasce originariamente negli studi sulla seconda lingua (SELINKER, 1972), e nel nostro

progetto è stato esteso all'educazione linguistica in generale (PALLOTTI, 2017b); pare dunque naturale un 'viaggio di ritorno' nel contesto della didattica delle lingue straniere, perché l'idea di osservare i processi di costruzione di un sistema linguistico-comunicativo, in tutti i suoi livelli (fonologico, lessicale, grammaticale, testuale) e sempre dal punto di vista dell'apprendente, non si può limitare solo a certi ambiti di riferimento. Inoltre, le competenze di scrittura sono trasversali rispetto alla prima, alla seconda lingua o altre aggiuntive, per cui ogni occasione è valida per svilupparle e perfezionarle, cercando sempre di ridurre i divari all'interno della classe per far avanzare tutti gli apprendenti insieme. Infine, l'approccio *evidence-based*, che cerca di misurare l'efficacia degli interventi educativi, è un'impostazione da promuovere in ogni declinazione dell'educazione linguistica.

## Riferimenti

- ANDERSEN, R. W.; SHIRAI, Y. The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. In: RITCHIE, W. C. e BHATIA, T. J. (eds.). *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press, 1996, pp. 27-569.
- ANTINUCCI, F.; MILLER, R. How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, n. 3, 1976, pp. 167-189. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900001434>.
- BANFI, E.; BERNINI, G. Il verbo. In: GIACALONE RAMAT, A. (a cura di). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci, 2003, pp. 70-115.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, n. 5.1, 1998, pp. 7-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2002.
- CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 5, 1967, pp. 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D.; NUZZO, E. (a cura di) *Il task nell'insegnamento delle lingue*. Roma: RomaTrE-Press, 2018. Disponibile all'indirizzo: <http://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/10/1801-3589-1-SM.pdf>. Ultima consultazione: 27/07/2021.
- DE BENI, R.; CISOTTO, L.; CARRETTI, B. *Psicologia della lettura e della scrittura: l'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson, 2001.
- ELLIS, R. *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.
- FERRARI, S.; BURZONI, G. Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sperimentale sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui. *Italiano LinguaDue*, n. 10, 2018, pp. 308-327. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11312>.
- FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, n. 32.4, 1981, pp. 365-387. DOI: <https://doi.org/10.2307/356600>.
- GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Verso l'italiano*. Roma: Carocci, 2003.

- HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Cambridge, MA: Brookline Books, 1996.
- HATTIE, J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge, 2011.
- HIDI, S. E.; BOSCOLO, P. (eds.) Writing and motivation. Oxford: Elsevier, 2007.
- KRASHEN, S. D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981.
- KUIKEN, F.; VEDDER, I. Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. In: TAGUCHI, N. e KIM, Y. (eds.). Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics. Amsterdam: Benjamins, 2018, pp. 266-285.
- LUNDSTROM, K.; BAKER, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, n. 18.1, 2009, pp. 30-43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>.
- PALLOTTI, G. Osservare l'Interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze. In: VEDOVELLI, M. (a cura di). L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL. Roma: Aracne, 2017a, pp. 505-520.
- PALLOTTI, G. Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 55.4, 2017b, pp. 393-412. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral-2017-0145>.
- PALLOTTI, G.; BORGHETTI, C.; ROSI, F. Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'Interlingua. Bologna: Caissa, 2021.
- PALLOTTI, G.; FERRARI, S.; BORGHETTI, C. Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia? In: VOGHERA, M., MATURI, P. e ROSI, F. (a cura di). Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione. Firenze: Cesati, 2020, pp. 213-226.
- PALLOTTI, G.; ROSI F. Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado. In: VEDOVELLI, M. (a cura di). L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL. Roma: Aracne, 2017, pp. 193-209.
- PIENEMANN, M. Language processing and second language development: Processability theory. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.
- POZZO, G. Il continuum della valutazione: la valutazione formativa e i suoi strumenti. In: GATTULLO, F. (a cura di). La valutazione degli apprendimenti linguistici. Scandicci: La Nuova Italia, 2001, pp. 37-72.
- ROSI, F. Learning aspect in Italian L2: Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling. Milano: Franco Angeli, 2009.
- ROSI, F.; BORELLI, C. Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, n. 6.2, 2014, pp. 247-268. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4700>.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 10.1-4, 1972, pp. 209-232. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- STORCH, N. Collaborative writing in L2 classrooms. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- TARALLO, C. Una sperimentazione per educare a scrivere: analisi statistiche e valutazioni. Tesi (Dottorato in Studi letterari, Linguistici e Comparati) - Università di Napoli L'Orientale, Napoli, 2017.
- TROIA, G. A.; SHANKLAND, R. K.; WOLBERS, K. A. Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, n. 28.1, 2012, pp. 5-28. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>.

VYGOTSKIJ, L. S. Pensiero e linguaggio. Firenze: Giunti. 1992 [prima edizione: 1934].  
WHITE, R. V.; ARNDT, V. Process writing. London: Longman, 1991.  
WILIAM, D. Embedded formative assessment. Bloomington, IN: Solution Tree, 2018.  
ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, n. 22.1, 1997, pp. 73-101. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>.

Recebido em: 09/08/2021 (versão atualizada: 12/09/2021)

Aprovado em: 03/11/2021