

Lend

lingua e nuova didattica

N°5 DICEMBRE 2022 - ANNO LI

Numero speciale

L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione

a cura di Paolo Della Putta e Enrico Serena

Periodico in collaborazione con

British Council
Institut Français
Consejería de Educación de la Embajada de España
Goethe-Institut

N°5 DICEMBRE 2022 - ANNO LI

Numero speciale

L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione

a cura di Paolo Della Putta e Enrico Serena

LEND - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

The British Council cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of LEND that involve more than immediately professional issues.

L'Institut français Italia - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue LEND. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista LEND en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das Goethe-Institut Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift LEND eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

LEND

lingua e nuova didattica
Periodico di linguistica applicata
e di glottodidattica a cura di
Lingua e Nuova Didattica - LEND
in collaborazione con:
British Council,
Institut Français,
Consejería de Educación de la
Embajada de España
e Goethe Institut
Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987
ISSN 1121-5291

direttore responsabile
Elsa Del Col
delcol.elsa@gmail.com

redazione
Elettra Mineni
e.mineni@libero.it

a cura di
Paolo Della Putta e Enrico Serena

I contributi di questo numero speciale sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo affidato a studiosi esterni o interni al comitato scientifico della rivista.

Direzione editoriale e redazione
c/o Studio Calabiana
viale Stelvio 18 - 20159 Milano
tel. 022553090
info@calabiana.it
Progetto grafico
Studio Calabiana Milano
www.calabiana.it

LEND

Sede Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
fax +39 065894077

<http://www.lend.it/>
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>
lend@lend.it

P.I. 01076021003
C.F. 02552650588

In questo numero
la pubblicità è dello 0%
Le opinioni espresse negli articoli firmati
non rispecchiano necessariamente
quelle della redazione.
Gli editoriali presentano le opinioni della
redazione o della sua maggioranza.

ABBONAMENTO E
ISCRIZIONE ANNUA
35,00 Euro
20,00 Euro per gli studenti del TFA e
docenti precari

Per abbonamenti e iscrizioni rivolgersi
ai gruppi locali, alla segreteria nazionale
o sul sito [https://www.lend.it/eu/](https://www.lend.it/eu/iscrizione)
[iscrizione](https://www.lend.it/eu/iscrizione)

Garanzia di riservatezza
Lend e Studio Calabiana dichiarano che
i dati personali saranno trattati ai sensi
del Dlgs 196/2003. Incaricata per LEND
del trattamento dati è Silvia Minardi
alla quale si potrà chiedere, in ogni
momento, la modifica o la cancellazione.

NORME PER I COLLABORATORI

- I contributi vanno inviati a: lend@lend.it e e.mineni@libero.it
- I contributi devono essere accompagnati dai dati personali (indirizzo, numero di telefono, indirizzo di posta elettronica) e professionali (qualifica, sede di lavoro) dell'autore.
- L'autore deve indicare in una frase di una ventina di parole come vuole essere presentato sulla rivista e, se lo ritiene, può indicare il proprio indirizzo di posta elettronica.
- I contributi di autori italiani devono essere redatti in italiano.
- I contributi devono essere introdotti da un breve sommario di 50-100 parole, divisi in paragrafi ed essere corredati da sottotitoli. La lunghezza massima è di 25.000 caratteri, spazi inclusi.
- I contributi devono essere inediti. All'autore può essere richiesto di apportare integrazioni o correzioni. I contributi vengono sottoposti a editing in preparazione per la stampa.
- I criteri di valutazione adottati per la pubblicazione sono: tematica rilevante per l'insegnamento linguistico, chiara finalizzazione del discorso, riferimento alle basi teorico-metodologiche, possibilità di ricaduta sulla pratica didattica, opportunità di riflessione per gli insegnanti, leggibilità.
- Fotografie o immagini devono essere chiare, indicare la fonte e devono essere corredate da didascalie. Il rimando all'immagine deve essere indicato nel testo specificando il punto in cui va inserito.
- Volumi e articoli da riviste, citati nel testo, devono essere riportati in bibliografia. Le bibliografie devono essere complete di tutti i dati.

Sommario

6 **Introduzione**

Paolo Della Putta e Enrico Serena

14 **La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo**

Monica Barni e Massimo Vedovelli

27 **Approcci plurali e formazione degli insegnanti**

Elisabetta Bonvino

38 **Innovare la didattica con la formazione.** **Il *Discussion Study* per promuovere pratiche inclusive nella didattica della scrittura a scuola**

Stefania Ferrari e Greta Zanoni

53 **"Xinfu resta ancora in silenzio...".** **Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione**

Paolo Della Putta e Silvia Sordella

69 **Il sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva:** **un'analisi linguistica delle auto - ed etero - rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione**

Michele Daloiso e Andrea Ghirarduzzi

84 **La *Teacher Cognition* nel comportamento correttivo interazionale.** **Dati da un'insegnante madrelingua inglese in una scuola primaria bilingue**

Roberta Grassi

101 **Domande e risposte nella lezione di italiano L2**

Pierangela Diadori

122 **Le dimensioni linguistiche delle discipline nelle percezioni e nelle pratiche dei docenti CLIL**

Silvia Minardi

138 **Lo sguardo degli insegnanti sulla riflessione metalinguistica degli alunni.**

Risultati da laboratori di educazione linguistica "plurale"

Cecilia Andorno

159 **Teachers' beliefs about Cross-linguistic mediation tasks: an empirical study within the Framework of the METLA project**

Franziska Gerwers, Phyllisienne Gauci, Silvia Melo-Pfeifer e Maria Stathopoulou

Innovare la didattica con la formazione.

Il *Discussion Study* per promuovere pratiche inclusive nella didattica della scrittura a scuola¹

Stefania Ferrari

Università del Piemonte Orientale

Greta Zanoni

Università di Bologna

1. La discussione a classe intera per la scrittura

Osservare l'interlingua è un progetto di formazione e ricerca-azione che accompagna i docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado nella progettazione e realizzazione di percorsi di educazione linguistica inclusiva mirati allo sviluppo delle abilità di scrittura (Pallotti, Borghetti e Rosi 2020; <https://interlingua.comune.re.it>). Come suggerisce il nome, il progetto si basa sull'approccio dell'interlingua all'educazione linguistica e incoraggia pratiche didattiche capaci di mettere l'apprendente al centro, rendendo l'osservazione sistematica delle competenze linguistiche il punto di partenza degli interventi in classe (Pallotti 2017). In questa prospettiva, partendo dall'assunto che la lingua scritta standard della scuola possa essere considerata una "lingua seconda" per tutti gli allievi, anche per chi ha l'italiano come lingua materna (Siegel 2010; Cloran *et al.* 2015), il concetto di interlingua viene applicato ai tentativi con cui i bambini e i ragazzi monolingui e bilingui acquisiscono la lingua scritta (Pallotti 2017).

I percorsi proposti dal progetto promuovono un approccio processuale e collaborativo alla scrittura, invitando gli allievi a fare esperienza, esercitare e interiorizzare le fasi di produzione dei testi – generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione (cfr. Boscolo 1990; 2002; White e Arndt 1991; Guerriero 2002). Procedendo con attività strutturate per *task* e favorendo un'alternanza tra attività individuali, a piccolo gruppo e a classe intera, i percorsi mirano a stimolare un'attiva partecipazione degli apprendenti e il confronto tra pari, promuovendo di fatto l'autonomia e la capa-

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 1, 2, 3, 4, 5.1 e a Greta Zanoni la sezione 5.2, 6.

cità degli studenti di autoregolarsi (Ede e Lunsford 1990; Johnson, Johnson e Holubec 2008; Storch 2013). La discussione a piccolo e grande gruppo accompagna in modo sistematico i processi decisionali alla base della produzione di un testo (Pallotti, Ferrari 2021), contribuendo a favorire in generale lo sviluppo delle competenze linguistiche (e.g. Vygotskij 1990; Pontecorvo *et al.* 2004) e più in particolare le abilità nella produzione scritta (e.g. De Mauro *et al.* 2012; Storch 2005). Nonostante gli indubbi vantaggi di questo modo di procedere, la discussione a grande gruppo è spesso considerata problematica dai docenti. Il dialogo a classe intera richiede infatti da parte dell'insegnante non solo un'attenta pianificazione del compito, ma anche una consapevole gestione delle proprie strategie interazionali.

Con l'obiettivo di rafforzare le competenze dei docenti in merito alla discussione in classe e contemporaneamente fornire strategie concrete per sfruttarne le potenzialità, all'interno del percorso formativo di *Osservare l'interlingua*, si sono sviluppati approfondimenti basati sulla metodologia del *lesson study* (cfr. Bartolini Bussi e Ramploud 2018), ridefinito in tale contesto come *discussion study* (d'ora in poi DS, cfr. Bertolini *et al.* in preparazione). Il presente contributo illustra in dettaglio tali interventi, con l'intento di mostrare come un'esperienza formativa incentrata sulla collaborazione attiva tra docenti abbia permesso agli insegnanti di affinare sia le proprie capacità di analisi sia la consapevolezza rispetto al loro ruolo nella gestione delle dinamiche comunicative in classe, con evidenti ricadute sulla qualità della discussione didattica. Più in dettaglio, dopo aver brevemente illustrato il DS come modello formativo (§2) e la sua declinazione all'interno del progetto *Osservare l'interlingua* (§3), si descrive il processo di progettazione didattica da parte di uno dei gruppi di docenti in formazione (§4) e si analizzano le principali ricadute sulle dinamiche interazionali di classe (§5). Si conclude con alcune riflessioni finali (§6).

2. Dal *lesson study* al *discussion study*

Il *lesson study* è una pratica di formazione docenti nata in Giappone e sviluppatasi poi prevalentemente in Cina incentrata su un processo collaborativo di progettazione, implementazione, osservazione e discussione di lezioni (Chen e Yang 2013; Fernandez e Yoshida 2004). Grazie al gruppo di ricerca dedicato al *lesson study* del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia², nel 2014 si avviano in Italia le prime sperimentazioni di trasposizione culturale del *lesson study*. Se in una fase iniziale tale tecnica viene impiegata in percorsi formativi legati all'ambito scientifico-matematico (e.g. Bartolini Bussi e Martignone 2013; Bartolini Bussi *et al.* 2017; Ramploud e Munarini 2015), ben presto si assiste a una sua espansione ad altre discipline, tra cui l'educazione linguistica (Bartolini Bussi e Ramploud 2018; Bertolini

² Il gruppo di ricerca del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia è coordinato da Maria G. Bartolini Bussi e Alessandro Ramploud, coinvolge tra gli altri Chiara Bertolini, Laura Landi e Silvia Funghi e prevede il coinvolgimento attivo di Centri di ricerca e formazione del territorio quali il Multicentro Educativo di Modena M.E.MO di Modena e Officina Educativa di Reggio Emilia. Per un approfondimento sulle attività svolte tra il 2014 e il 2019 si rimanda al sito del progetto: <https://memoesperienze.comune.modena.it/lessonstudy/index.html>.

2018). Nel 2019, il gruppo di ricerca promuove poi uno studio multidisciplinare³ sull'uso della discussione a classe intera come strumento per favorire la rielaborazione di ciò che è stato appreso e la costruzione collettiva di nuove conoscenze. Tali interventi di formazione e ricerca vengono ridefiniti *discussion study* (cfr. Bertolini *et al.* in preparazione), con una parte delle sperimentazioni messe in atto che si integrano a *Osservare l'interlingua*.

Il DS riprende sostanzialmente il modello di formazione degli insegnanti in servizio tipico del *lesson study*. Secondo tale approccio, a differenza di quanto avviene nelle formazioni tradizionali, non si prevede la presenza di esperti esterni alla guida di un numero più o meno ampio di docenti, ma si favorisce la collaborazione attiva e alla pari tra piccoli gruppi di insegnanti, anche appartenenti a diverse aree disciplinari o ordini di scuola. Ciascun gruppo di lavoro è dunque invitato a gestire in autonomia il percorso formativo, avvalendosi di una serie di strumenti metodologici che, pur lasciando lo spazio per pensare liberamente le proprie lezioni rispetto a scelta di obiettivi, contenuti, materiali e strategie didattiche, garantiscono un'organizzazione efficace degli incontri in termini di scansione temporale, durata e finalità. Tali strumenti inducono i docenti da un lato al rispetto dei tempi di lavoro, dall'altro a un'attenta analisi del contesto, a una pianificazione dettagliata dell'intervento didattico e a una precisa osservazione dell'esperienza. Per quel che riguarda l'organizzazione complessiva, il piano di lavoro prevede 3 incontri formativi della durata massima di 2 ore ciascuno, dedicati rispettivamente alla co-progettazione, osservazione e ri-progettazione di una lezione realizzata da un membro del gruppo nel ruolo di docente sperimentatore. Il lavoro è poi guidato da due schede operative: la *scheda di progettazione estesa* e il *piano della lezione*. La prima richiede ai docenti un'analisi del contesto specifico della classe pilota, una descrizione dettagliata del percorso didattico esteso, l'identificazione di tre lezioni da dedicare alla discussione a classe intera e la definizione di strategie per valutare il percorso nel suo complesso. La seconda guida invece la progettazione dettagliata di una lezione incentrata sulla discussione a classe intera, l'analisi dei relativi materiali e la definizione delle modalità di osservazione e valutazione dell'esperienza. Nelle prossime sezioni si descriverà come tale modello sia stato proposto all'interno del progetto *Osservare l'interlingua*, illustrando poi una delle sperimentazioni formative.

3. Il DS di Osservare l'interlingua

Il DS applicato al progetto *Osservare l'interlingua* ha coinvolto 4 gruppi di lavoro formati da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, educatori, insegnanti di italiano L2, studenti universitari in tirocinio e ricercatori, impegnati nella progettazione collettiva di una lezione realizzata da un membro del gruppo (insegnante sperimentatore) nella sua classe. Ciascun ciclo di DS prevedeva tre incontri del gruppo di docenti in formazione della durata di circa due ore ciascuno e tre discussioni condotte in aula con gli studenti. Il primo incontro è stato dedicato all'individuazione dei biso-

³ Lo studio denominato "Il *Lesson Study*: studio multidisciplinare di uno strumento a sostegno della professionalità docente" è un progetto FAR promosso dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Coordinato da Chiara Bertolini, prevede la partecipazione di Maria G. Bartolini, Federico Corni, Gabriele Pallotti, Maria E. Favilla, Tiziana Altiero, Maja Antonietti, Andrea Zini, Silvia Funghi, Alessandro Ramploud, Alessandra Landini, Laura Landi, Loretta Maffoni, Maria C. Bugli, Stefania Ferrari e Greta Zanoni, oltre che la collaborazione attiva con Officina Educativa (OE) e gli Istituti Comprensivi di Reggio Emilia. Per un approfondimento sulle attività svolte si rimanda al sito del progetto: <https://www.lessonstudy.unimore.it/chi-siamo/dal-lesson-study-al-discussion-study/>.

gni educativo-didattici della classe pilota e dei singoli studenti, alla definizione della situazione di partenza, alla progettazione del percorso esteso e all'individuazione degli spazi in cui collocare le tre lezioni incentrate sulla discussione a classe intera: una prima discussione (D1), progettata e condotta autonomamente dai docenti sperimentatori; una seconda discussione (D2) da progettare e osservare collettivamente; infine una terza discussione (D3) da riprogettare collettivamente sulla base dell'analisi del lavoro precedentemente svolto. Il secondo incontro è stato poi riservato alla condivisione da parte dei docenti sperimentatori dei punti forti e deboli di D1, alla progettazione collettiva di D2 e all'individuazione degli aspetti da monitorare attraverso l'osservazione partecipante di alcuni docenti. Il terzo incontro, realizzato dopo D2, era mirato invece alla condivisione dei risultati dell'osservazione, all'analisi collettiva della videoregistrazione della lezione e alla conseguente ri-progettazione di D3. Vediamo ora i passaggi salienti del percorso di DS così come si è sviluppato per uno dei gruppi di docenti di *Osservare l'interlingua*.

4. Il percorso DS dalla prospettiva del gruppo di docenti in formazione

L'esperienza di DS che qui si descrive è stata condotta in una classe terza di scuola secondaria di primo grado della città di Reggio Emilia. Tale classe aveva partecipato alle sperimentazioni educative del progetto *Osservare l'interlingua* fin dalla classe prima ed era composta da 23 alunni di cui 7 con bisogni educativi speciali. Dal punto di vista degli apprendimenti, ad esclusione di pochi studenti definiti come molto competenti, il docente collocava la classe in una fascia di rendimento medio-bassa. Dal punto di vista relazionale, l'insegnante descriveva il gruppo come poco coeso: la collaborazione tra pari tendeva ad attivarsi solo su esplicita sollecitazione dei docenti, mentre nella partecipazione alle attività gli allievi in genere si limitavano a svolgere i compiti richiesti, con scarso interesse verso ulteriori approfondimenti. Dal punto di vista interazionale, un numero limitato di studenti tendeva a monopolizzare il dialogo in classe, anche nei casi in cui l'attività stessa richiedeva una partecipazione collettiva. Infine, rispetto agli obiettivi in termini di didattica della scrittura, nonostante i progressi ottenuti attraverso il lavoro dei due anni precedenti con il progetto *Osservare l'interlingua*, per la classe permanevano difficoltà nella revisione dei testi. Il contesto risultava essere particolarmente adatto all'organizzazione di un DS mirato a promuovere la discussione a classe intera, offrendo lo spazio per un duplice obiettivo di lavoro: da un lato, attraverso il DS, migliorare da un punto di vista sia quantitativo che qualitativo la partecipazione degli allievi alle discussioni a classe intera; dall'altro, attraverso i percorsi di *Osservare l'interlingua*, rafforzare l'attenzione didattica verso la fase di revisione del testo. Vediamo dunque come hanno proceduto gli insegnanti nell'analisi e progettazione dei tre momenti di discussione previsti nel percorso didattico esteso.

4.1. Discussione 1

Come anticipato, la lezione dedicata a D1 è stata pianificata e realizzata in autonomia dal docente sperimentatore, con il supporto del facilitatore linguistico assegnato alla classe. Essa prevedeva tre attività in sequenza: una prima discussione a classe intera mirata a concordare i criteri di revisione di un testo espositivo scritto; la revisione

in piccolo gruppo di un testo espositivo prodotto da uno studente di un'altra classe; una seconda discussione a classe intera finalizzata a concordare un elenco di classe di apprezzamenti e consigli per l'autore del testo. Nell'incontro del gruppo di formazione dedicato alla condivisione di D1, l'insegnante sperimentatore ha avuto modo di mettere in luce i punti forti e deboli della lezione. Per quel che riguarda gli aspetti positivi, il docente sperimentatore ha riconosciuto l'utilità di proporre un'attività di discussione a partire da un obiettivo concreto: definire i criteri di revisione tenendone presente l'applicazione a un testo specifico ha evitato che gli studenti percepissero il compito come mera ripetizione di un'attività nota. Altrettanto opportuna la scelta di proporre l'attività di revisione su un testo prodotto in un'altra classe, elemento che ha permesso agli allievi di dedicarsi al compito con un certo distacco emotivo. Per quel che riguarda poi l'organizzazione della lezione, la scelta di scandire chiaramente in attività distinte il lavoro e alternare momenti a classe intera con attività in piccolo gruppo ha permesso agli studenti di rimanere focalizzati sul compito, senza disperdere eccessivamente l'attenzione. Nel complesso, dunque, l'insegnante ha valutato positivamente la lezione proposta in termini di prodotto finale. La classe infatti è riuscita a elaborare un buon numero di consigli migliorativi. Per quel che concerne invece la discussione a classe intera, il docente ha evidenziato una certa insoddisfazione. Solo un numero limitato di studenti è intervenuto spontaneamente, mentre il resto della classe è rimasto principalmente in ascolto. Una piccola parte ha preso la parola su sollecitazione diretta, mentre diversi studenti non sono intervenuti nemmeno quando stimolati dal docente. Nel complesso dunque la discussione è andata scemando rapidamente.

Alla luce dell'analisi di D1 da parte del docente sperimentatore, il gruppo di lavoro ha stimolato ulteriori riflessioni, attraverso domande o confronti con il proprio contesto di insegnamento. Secondo una modalità fortemente partecipata, il gruppo ha evidenziato possibili criticità rispetto alle scelte fatte in termini di *setting* d'aula, organizzazione delle attività e consegne. Per quel che riguarda il *setting*, si è osservato come durante le tre attività l'organizzazione dello spazio dell'aula sia rimasto invariato, con gli studenti disposti su due file concentriche a ferro di cavallo. Il gruppo è arrivato a concordare che tale disposizione non fosse adeguata al compito di discussione: da un lato, gli studenti in molti casi si davano le spalle, posizione che non favoriva l'ascolto e lo scambio reciproco tra tutti; dall'altro l'insegnante si ritrovava in qualche modo fisicamente al centro dell'attività, in una posizione che sostanzialmente favoriva una comunicazione studente-docente piuttosto che studente-studente o studente-classe. Rispetto all'organizzazione delle attività e alle consegne, il gruppo ha concordato sull'importanza di distinguere il momento in cui gli studenti "pensano" da quelli in cui "discutono". In altre parole, il dover prendere decisioni mentre la discussione è in atto, così come avvenuto per la prima attività di D1, senza un momento di preparazione individuale o a piccolo gruppo, ha probabilmente contribuito alla scarsa partecipazione di buona parte della classe, anche in ragione della complessità del compito proposto. Sulla base del lavoro di confronto e discussione, il gruppo ha concordato di affrontare la progettazione collaborativa di D2 fissando quattro obiettivi: rendere l'attività accessibile sia agli studenti più reticenti a partecipare sia a quelli che sono all'inizio del percorso di apprendimento dell'italiano L2; distinguere il momento di preparazione dal momento di discussione; ridefinire il ruolo di ciascuno studente, scardinando l'abitudine ormai consolidata nella classe di affidarsi passivamente ai più partecipi; avviare la discussione con un mate-

riale di classe anziché con le proposte di una minoranza. Per raggiungerli, nella progettazione di D2 si è previsto di intervenire su tre dimensioni: attività, consegne e *setting*.

4.2. Discussione 2

Il gruppo di docenti ha progettato pertanto D2 proponendo il seguente *task*: elaborare un elenco di consigli per scrivere un testo espositivo esaustivo, completo e coerente. Il lavoro è stato organizzato in tre attività. La prima prevedeva l'analisi e il confronto tra un testo espositivo tratto da una rivista di divulgazione scientifica e quello prodotto dagli studenti. Gli allievi in piccolo gruppo dovevano annotare un elenco di similitudini e differenze tra i due testi, concentrandosi sia su aspetti di forma che di contenuto. La seconda, a coppie, richiedeva agli studenti la selezione della similitudine o differenza per loro più significativa. Infine la terza era incentrata intorno a una discussione a classe intera: gli studenti, a partire dalle affermazioni precedentemente selezionate, dovevano concordare e riordinare per priorità una serie di consigli per la produzione di un testo espositivo.

L'osservazione partecipata in classe da parte dei docenti del gruppo di lavoro e l'analisi collettiva della videoregistrazione della lezione hanno permesso agli insegnanti di riflettere attivamente sull'esperienza didattica. I docenti hanno avuto modo di riconoscere l'utilità di una serie di scelte progettuali. Innanzitutto, le due attività di preparazione alla discussione hanno permesso la creazione di un materiale intorno al quale incentrare la discussione che includeva il contributo di tutti gli studenti, evitando che alcuni studenti si sentissero più coinvolti di altri, come accadeva appunto in D1. Variando poi di attività in attività l'organizzazione degli studenti – piccoli gruppi, coppie e classe intera – si sono create diverse occasioni per riflettere e condividere le proprie idee, con l'effetto di limitare almeno in parte le possibilità di delega della responsabilità rispetto al compito agli studenti più attivi. Infine, per quel che riguarda il *setting*, poiché si era definita un'organizzazione dell'aula riadattata di volta in volta ai diversi compiti, gli studenti hanno avuto modo di percepire con maggior chiarezza la conseguente variazione delle dinamiche interazionali prevista dalle diverse attività. Per quel che riguarda la partecipazione complessiva degli studenti, gli insegnanti sperimentatori hanno constatato come la classe sia riuscita a mantenere l'attenzione durante tutta la lezione: la fase di discussione è risultata attiva e sufficientemente ben sostenuta. Alla luce dell'analisi a posteriori, il gruppo ha individuato quattro obiettivi per la progettazione di D3: mantenere un'attività di preparazione a coppie o in gruppi di massimo tre studenti, definendo con precisione i ruoli; incentrare la discussione su un compito concreto; organizzare le attività in modo che gli studenti linguisticamente più deboli siano in qualche modo "forzati" ad intervenire e quelli comunicativamente più competenti portati ad assumere un ruolo meno centrale; imparare a tollerare il silenzio; rivedere la disposizione degli studenti e la posizione del docente.

4.3. Discussione 3

Riprendendo le indicazioni del gruppo di lavoro, il docente sperimentatore ha progettato D3 intorno a un tema vicino all'esperienza degli allievi. Poiché diversi studenti della classe avevano vissuto l'esperienza della migrazione e comunque tutti il successivo anno scolastico, con l'inizio della scuola superiore, si sarebbero dovuti inserire in un nuovo gruppo di pari, si è proposto alla classe di produrre un testo argomentativo

a partire dalla seguente domanda: “Per integrarsi in un nuovo gruppo di amici è meglio omologarsi alle abitudini e ai gusti degli altri o è importante mantenere la propria identità?” Per favorire la raccolta di idee, l’insegnante sperimentatore ha proposto il breve video musicale “*Stand out fit in*” della band One Ok Rock (min. 00:00-02:30) che raccontava l’esperienza di uno studente immigrato: nel tentativo di farsi accettare dai nuovi compagni, il protagonista del video finiva con l’assumere atteggiamenti in contrasto con la famiglia. Lo stimolo dunque portava in modo non scontato l’attenzione degli studenti su temi che avrebbero potuto affrontare in futuro.

Dopo la presentazione generale del percorso e la visione del video, la lezione incentrata su D3 veniva organizzata in tre attività: nella prima gli studenti, con il supporto di domande guida, ripercorrevano in piccolo gruppo il contenuto del video e stabilivano la loro tesi, definendo anche un elenco di argomenti a sostegno della loro proposta; nella seconda uno studente per ciascun gruppo aveva il compito di presentare il lavoro alla classe; nella terza, a grande gruppo, la classe, selezionata una delle due possibili tesi, concordava una serie di argomenti a favore o contro. Per quel che riguarda la suddivisione dei compiti tra gli allievi, in tutte le attività l’insegnante ha assegnato il ruolo di portavoce allo studente che in genere mostrava maggiore reticenza ad intervenire nelle attività di discussione a grande gruppo. In questo modo, la discussione non solo avrebbe preso il via da contenuti di classe, come in D2, ma avrebbe previsto un contributo esplicito, almeno per la parte iniziale, da parte degli studenti in genere meno attivi, con l’idea che questo potesse essere di stimolo per ulteriori interventi anche in sede di discussione. Per quel che riguarda il *setting*, è stata mantenuta la strategia di modificare l’organizzazione dell’aula con il variare dell’attività – ferro di cavallo durante la visione del video, isole per il lavoro a coppie e cerchio di banchi per la discussione. Questa volta l’insegnante si è seduto con gli studenti, senza assumere una posizione centrale o predominante.

5. Il DS dalla prospettiva dell’interazione in classe

Con l’obiettivo di rilevare come il processo di co-progettazione, osservazione e ri-progettazione previsto dal DS abbia portato a variazioni nelle dinamiche interazionali di classe, in questa sezione si analizzano e confrontano il parlato del docente e degli studenti in D1 e D3, ossia nelle due lezioni progettate e realizzate in autonomia dall’insegnante sperimentatore, rispettivamente prima e dopo il percorso formativo.

5.1. Discussione 1

Per quel che riguarda D1, l’analisi condotta sulle trascrizioni dei momenti di discussione conferma la valutazione poco soddisfacente del docente sperimentatore rispetto sia alla qualità della discussione sia alla partecipazione degli allievi (cfr. §4.1), evidenziando come tale risultato possa essere almeno in parte un effetto delle strategie di gestione dell’interazione adottate dall’insegnante.

Durante entrambi i momenti di discussione previsti, il docente occupa una posizione predominante nello spazio interazionale: non solo interviene più frequentemente degli studenti e con turni estesi, ma tende a condurre in modo esclusivo il dialogo. Anziché stimolare e moderare la discussione, i suoi interventi sono direttivi e orientati

principalmente ad anticipare e condurre lo sviluppo del ragionamento. Esempio di tale modalità è l'estratto, riportato in (1)⁴, relativo a un momento in cui la discussione verte sulle scelte lessicali da compiere nella scrittura di un testo espositivo. Il docente desidera portare la classe a riflettere sul fatto che l'uso di lessico specialistico sia fondamentale quando l'obiettivo è produrre testi precisi, completi e chiari. Anzi-ché stimolare la discussione problematizzando il tema, il docente anticipa la soluzione: *“quindi userò un lessico anche un po' più”*, con un intervento che lascia agli allievi solo il compito di completare correttamente una frase. Nonostante uno studente (ST7) intervenga in modo pertinente, il docente non coglie la sua proposta. Con l'intento di condurre la classe verso la risposta corretta propone un ulteriore indizio – *“se dico un termometro invece che uno strumento che misura la temperatura se è caldo o gelido eh”*. Una studentessa prende la parola suggerendo un possibile effetto della scelta linguistica di far riferimento a termini precisi – *“ti semplifichi la vita”* –, ma il docente la ignora valutando implicitamente l'intervento come poco pertinente. Rilancia, di nuovo senza problematizzare o aggiungere elementi che in concreto stimolino la riflessione, cercando di 'forzare' gli studenti verso la risposta che ha già in mente. Di fronte al silenzio della classe, prova a guidare gli allievi verso la soluzione corretta con un ulteriore indizio, di nuovo occupando un turno piuttosto esteso. ST2 tenta di inserirsi nel flusso del ragionamento del docente, ma la sua risposta viene rapidamente liquidata come non accettabile. A questo punto l'insegnante offre la soluzione e critica la mancata risposta corretta da parte della classe, sottolineando come il tema fosse già stato trattato approfonditamente nelle lezioni precedenti.

[1]

INS: il termometro #02 quindi userò un lessico anche un po' più

ST2: dell'aria?

ST7: dettagliato

INS: dell'aria o della della terra è lo stesso no? comunque #02 se dico un termometro invece che uno strumento che misura la temperatura se è caldo o gelido eh

ST7: ti semplifichi la vita [sovrapposizione, turno ignorato]

ST?: (xxx nessuno) [turno ignorato]

INS: cosa vuol dire questo?

[silenzio #04]

INS: oppure se invece che dire #01 sto facendo un testo letterario e invece che dire eh devo controllare che nei le righe della poesia eeh le ultime due sillabe siano uguali e quando sono uguali fanno un ritmo diverso come si chiama questa è la rima no? e io uso il termine rima invece che dire le sillabe sono uguali

ST2: abbreviazione [soprapponendosi al docente]

⁴ Negli esempi STnumero indica gli studenti e INS l'insegnante. Le trascrizioni riportano i turni e le parole degli allievi e del docente, senza utilizzare convenzioni che indicano in modo sistematico elementi quali intonazione, rapidità dell'eloquio o tono della voce. Si annotano invece le pause con #numero, indicandone la durata; ? segnala i casi di frasi con intonazione interrogativa; eventuali gesti o commenti sono riportati tra parentesi quadre, mentre i termini poco o non udibili tra parentesi tonde.

INS: no # cioè io utilizzo un lessico # abbiamo visto queste cose ragazzi, lessico specifico, cioè adatto per la materia cioè è inutile che a uno che è esperto di o che sta parlando di letteratura gli vado a spiegare di nuovo cos'è una rima, che lo sanno tutti, okay? o che il termometro è lo strumento che misura la temperatura mhm?

In D1 la discussione fatica a procedere in ragione del fatto che da un lato, essendo richieste risposte brevi e precise, gli studenti non hanno lo spazio per contributi personali estesi, dall'altro sono poco motivati a intervenire poiché consapevoli che è il docente a stabilire se ciò che dicono è corretto, senza spazi per una negoziazione dei punti di vista, come invece dovrebbe avvenire in un'attività di discussione. L'insegnante, controllando e gestendo il flusso conversazionale, limita di fatto lo svilupparsi della discussione, proponendo al contrario un modello di interazione direttivo che non apre la strada alla partecipazione attiva degli studenti.

Tale modello si riflette anche nelle scelte impiegate per sollecitare l'intervento degli allievi. Anche in questo caso il docente adotta strategie piuttosto direttive. Così come esemplificato in (2), l'insegnante prima invita genericamente la classe ad intervenire – “qualcuno?” – poi si rivolge ad uno studente in particolare, selezionando tra chi più difficilmente prende spontaneamente la parola: – “ST13 dicci cosa pensi” –. In questi casi le formulazioni non solo sono dirette ed esplicite, ma anche in qualche modo pressanti. Di fronte alla reticenza ad intervenire di ST13, l'insegnante incalza con una richiesta esplicita di accordo con quanto detto prima – “eh tu # sei d'accordo con questa cosa che è stata detta”, senza riuscire a stimolare un reale intervento dello studente nella discussione. Non riconoscendo tale risultato come effetto delle sue modalità di sollecitazione, ma attribuendole a un aspetto caratteriale dello studente, il docente conclude la sequenza con un commento sarcastico – “ovviamente” –, di nuovo dando spazio a un giudizio esplicito e negativo sullo studente in questione.

[2]

INS: qualcuno? ST13 dicci cosa pensi

ST13: io?

INS: eh tu #02 sei d'accordo con questa cosa che è stata detta

ST13: [annuisce]

INS: ovviamente [sorridendo ironica]

Altrettanto problematiche risultano le sequenze interazionali in cui il docente prova a coinvolgere nella discussione gli allievi di recente immigrazione. Di fronte al loro silenzio, l'insegnante procede rivolgendo una domanda diretta: “ST19 è comprensibile questo testo?”. La richiesta di presa di parola non avviene dunque sul tema oggetto della discussione, ma si incentra piuttosto sulle sue competenze linguistiche, chiedendo un'autovalutazione della comprensibilità del testo su cui si sta lavorando. Ottenendo una risposta negativa, il docente incalza con una serie di domande in rapida sequenza – “quanto hai capito? da zero a dieci quanto? quanto hai capito?”. Di nuovo, anziché interpretare il silenzio come risultato dell'imbarazzo generato dalla richiesta, insiste con

un tono di voce alto, sottolineando la sua insofferenza: “*oh? [richiamando l’attenzione del ragazzo] #02 zero?*”, arrivando così ad ottenere una timida risposta. Analogamente procede poi con il secondo studente. In entrambi i casi l’interazione si conclude rapidamente, senza aprire a riflessioni più ampie sulle difficoltà di comprensione emerse.

[3]

INS: vorrei sapere una cosa da ST19 # ST19 è comprensibile questo testo?

ST19: no

INS: quanto hai capito? da zero a dieci quanto? quanto hai capito?

ST19: [sorride ma non risponde]

INS: oh? [richiamando l’attenzione del ragazzo] #02 zero?

ST19: cinque [a voce bassa]

INS: cinque ha detto cinque ok #02 e ST21?

ST5: (xxx)

INS: questo testo è comprensibile? [voci sovrapposte] hai capito questo testo? oh? [richiamando l’attenzione di ST21] #03 no niente?

ST21: [fa segno di no con la testa]

Anche in questo caso sembrerebbe che la mancata partecipazione degli allievi, anche se sollecitati direttamente, sia probabilmente legata alle strategie conversazionali adottate dall’insegnante, piuttosto che a una mera incapacità degli allievi di gestire l’interazione stessa.

5.2. Discussione 3

Nella ri-progettazione di D3, il docente sperimentatore, seguendo le riflessioni condivise con il gruppo di colleghi, opera una serie di variazioni non solo nell’organizzazione delle attività e nella definizione delle consegne, ma anche rispetto alla distribuzione dei ruoli tra gli studenti e al *setting* d’aula (cfr. § 4.3). Tali scelte generano interessanti variazioni nelle dinamiche interazionali durante la discussione.

L’analisi qualitativa delle trascrizioni mostra infatti una diversa struttura interazionale: poiché il docente assume il ruolo di moderatore, lo sviluppo del ragionamento non è più orientato esclusivamente dall’insegnante: aumentano di conseguenza sia il numero di interventi da parte degli studenti sia le sequenze di negoziazione tra allievi. Come esemplificato in (4), gli interventi del docente sono meno estesi e sostanzialmente funzionali a regolare i turni di parola.

[4]

INS: ehm ST20?

ST20: io volevo dire che riesci a capire se una persona è tua amica quando magari in momenti di difficoltà ti aiuta che quando fai qualcosa di sbagliato ti dice questo è

sbagliato non devi farlo (xxx) quello là che invece non è tua amica che non ti sta vicina nei momenti difficili che magari quando fai una cosa sbagliata quella persona lo fa insieme a te non ti dice che è una cosa sbagliata

INS: c'era ST15 forse in ordine? sto guardando un po' l'ordine di chi ha alzato la mano per primo eh

ST15: io penso che uno che ti vuole veramente bene ti dà dei consigli su certe cose che tu potresti migliorare invece uno che mhm non è davvero tuo amico ehm magari fa finta di darti consigli però quello che vuole è solo farti essere come vuole lui e non come sei tu veramente non ti dà (consigli) ma [voce bassa] non so se mi son fatta capire

In (5) si può osservare come, dopo l'intervento esteso di ST9, il docente si limiti a riassumere con tono neutro quanto appena detto, ST10 prende la parola interrompendolo prima per esprimere disaccordo – “*beh però*” – e poi per argomentare il proprio punto di vista. Nello scambio iniziale tra ST9 e ST10, si inserisce anche ST7 che riprende parzialmente l'affermazione di ST10 ampliandola con ulteriori considerazioni. Nel momento in cui il docente riprende la parola per tirare le fila del discorso e poi chiedere la restituzione del lavoro a un altro gruppo, ST11 si inserisce nella discussione per specificare ulteriormente il suo punto di vista rispetto a una precedente osservazione di ST9 e facendo quindi proseguire la discussione.

[5]

ST9: forse perché il bambino forse lui si # i compagni forse cioè non lo volevano escludere forse era lui che si faceva queste idee cioè che si sentiva diverso dagli altri e quindi siii # si sentiva diverso dagli altri e quindi si allontanava di più cioè non cercava di # avere un approccio con loro # si sentiva diverso e quindi si era allontanato

INS: lui si sentiva diverso, ma in realtà voleva che lo isolassero

ST10: beh però #03

ST9: forse i compagni neanche lo volevano isolare però #02

ST10: però secondo me questa cosa che hai detto del #02 del bambino è la conseguenza del fatto che gli altri lo prendono in giro, perché poi uno dopo si sentee escluso, e di conseguenza non sta con gli altri, si allontana perché ha paura del giudizio degli altri

ST7: beh però, cioè se tu dici che si sta emarginando #01 cioè, che in realtà non è lui #01 cioè, in realtà non son gli altri che lo escludono ma è lui che sta da solo, però #02 io direi che quando questo ragazzino tornava al posto, diceva i compagni mi prendono in giro così

poi dopo # è una cosa #
ST9: ma non sembrava
ST7: noo
ST9: che lo prendessero in giro
ST7: invece era un mimare...
ST9: sì ma (xxx) forse era per fare una battuta, cioè si è voltato perché alla fine ha visto che lui rideva quindi ha smesso di ridere, perché si è reso conto che voleva fare una battuta, uno scherzo; non era sua intenzioneeee
ST7: mhm [annuisce ma in modo poco convinto]
INS: quindi questo gruppo ha un'idea fondamentale un po' diversa dagli altri vedo #02 forse (xxx)
ST11: volevo dire una cosa su quello che ha detto ST9 forse va bene che quel bambino che ha fatto (xxx) stesse scherzando, però è uno scherzo che ha fatto male al bambino perché si sente come se lo stessero prendendo in giro.

Si registrano inoltre maggiori interventi anche da parte degli alunni in genere meno propensi ad esporsi in attività a classe intera. Anche questi ultimi hanno modo, in diverse occasioni, di prendere spontaneamente la parola e contribuire con elementi nuovi alla discussione. Esempio il caso di ST13. Se in D1, come mostrato in (2), lo studente non prendeva la parola nemmeno su sollecitazione diretta ed esplicita del docente, anche in ragione, come abbiamo visto, delle strategie impiegate per stimolarne l'intervento, nell'esempio (6), tratto da D3, lo studente alza più volte la mano per intervenire durante la discussione. Il docente, attraverso l'esclamazione "madonna" (di uso frequente nella varietà regionale emiliana, senza connotazioni negative), seguita dal nome dell'alunno, esprime il suo stupore e incoraggia positivamente ST13 a proseguire il suo intervento – "dai ST13 forza". Lascia poi spazio all'allievo per presentare il suo punto di vista, sostenendone l'intervento attraverso una serie di rinforzi positivi.

[6]

INS: madonna ST13
ST?: dai dai
[voci sovrapposte]
INS: dai ST13 forza #02 cosa avete detto voi?
ST13: che (xx) il comportamento chee sia positivo che sia negativo, perché # negativo perché comunque ha fatto troppi # troppii cambiamenti per essere accettato e #02 invece non dovrebbe #03
INS: non era necessario
ST13: sì non è necessario cambiare per essere accettato dalle altre persone le altre persone dovrebbero accettarti per quello che sei # invece è positivo perché comunque ha fatto un #02 un passo avanti per integrarsi

INS: un passo avanti per integrarsi
ST13: sì #01 perché prima stava da solo poi
INS: e poi invece con gli amicii [l'insegnante si alza e si mette in piedi per ascoltare e dare maggiore attenzione a ST13]

Alcune differenze sono riscontrabili anche nelle modalità con cui vengono coinvolti alcuni allievi di recente immigrazione. In D3 questi studenti, seppure non sempre partecipino con contributi verbali alla discussione, mostrano una maggiore attenzione verso l'attività: seguono l'interazione tra i compagni e offrono una serie di segnali non verbali di accordo e disaccordo. Probabilmente, le attività di preparazione alla discussione, previste in questa lezione, hanno dato loro modo di riconoscere nella fase di discussione a classe intera i contributi offerti nel lavoro in piccolo gruppo. Il docente in ogni modo coglie positivamente questa modalità di prendere parte alla discussione e sollecita esplicitamente l'intervento dello studente solo quando rileva tentativi di offrire un contributo espressi attraverso commenti rivolti al compagno seduto accanto. Così come esemplificato in (7), in questi casi si può osservare come il docente, a differenza di quanto accadeva in D1, invita ST23 a intervenire formulando la domanda in modo tale da lasciare libera la studentessa di prendere la parola o declinare. La diversa strategia adottata dall'insegnante permette a ST23 di sentirsi incoraggiata e di esprimersi, seppur timidamente, davanti alla classe.

[7]

ST7: no cioè però alla fine ci sono molte promesse di ci vediamo un giorno usciamo eccetera che vanno perse nel nulla #01 nulla nulla nulla
INS: forse ST23 stavi dicendo qualcosa?
ST23: no è che lei ha (xxx) ciao ci vediamo poi appena arrivati a scuola nessuno ti hai dett0 niente

A differenza di quanto avveniva in D1, in D3 il docente modifica in modo rilevante le sue strategie di gestione della discussione: interviene sostanzialmente per regolare, quando necessario, la presa di parola o per riassumere o chiarire quanto appena detto, o ancora per fare il punto della situazione, sostenere o rilanciare la discussione, mantenendo con coerenza il ruolo di moderatore. Di conseguenza, in D3 la discussione risulta maggiormente partecipata: gli studenti trovano lo spazio per intervenire spontaneamente, confrontarsi tra loro, riprendere ciò che viene detto dai compagni e argomentare il loro punto di vista, anche attraverso sequenze di negoziazione di una certa estensione.

6. Conclusioni

Il DS applicato ai percorsi di didattica della scrittura di *Osservare l'interlingua* ha preso il via dall'idea che la discussione a classe intera orchestrata dal docente sia uno strumento chiave per lo sviluppo dell'organizzazione del pensiero e del linguaggio, favorendo non solo i processi decisionali tipici della scrittura, ma promuovendo di fatto lo sviluppo di competenze metalinguistiche alla base della capacità di scrivere testi

chiari e coerenti. Allo stesso tempo il processo di co-progettazione, osservazione e ri-progettazione messo in atto nel percorso formativo ha aiutato i docenti ad affrontare le complessità tipiche della discussione in classe. Promuovere un efficace dialogo didattico non significa semplicemente chiedere agli allievi di discutere intorno a un tema, ma prevede l'attenta pianificazione delle attività didattiche, del *setting* e delle consegne, oltre che una consapevole modulazione delle strategie interazionali del docente. Il DS, offrendo lo spazio per l'analisi di un contesto didattico specifico e l'osservazione di interventi collettivamente costruiti, ha stimolato da un lato un approccio alla didattica inteso come ricerca collaborativa di soluzioni concrete da adottare, dall'altro ha promosso consapevolezze professionali di carattere più generale.

Nel corso degli incontri di gruppo, i partecipanti si sono concentrati sulla lezione, operando una serie di interventi su elementi quali *setting* e consegne. Tuttavia l'analisi delle videoregistrazioni delle lezioni ha mostrato come tali variazioni abbiano portato in modo più o meno consapevole i docenti a modificare le proprie strategie di conduzione delle discussioni in classe, con ricadute positive sulla partecipazione complessiva degli allievi. In altre parole, attraverso il DS gli insegnanti hanno portato esplicitamente l'attenzione su lezioni e alunni, ma implicitamente hanno avuto modo di lavorare sulle proprie modalità di gestione della comunicazione con e tra allievi. Grazie al supporto del gruppo di lavoro e alla possibilità di ritornare sulle proprie lezioni osservandone a posteriori le videoregistrazioni, il docente sperimentatore ha potuto riflettere sulle proprie strategie didattiche da una prospettiva esterna, arrivando con il supporto dei colleghi non solo a progettare attività più funzionali alla discussione, ma anche a rivedere le proprie strategie interazionali nella gestione della discussione in aula. Una singola esperienza di DS non può forse garantire effetti duraturi, ma offre indubbiamente ai docenti un'opportunità di riflessione attiva sulle proprie pratiche, favorendo la crescita professionale basata sull'interazione collaborativa tra colleghi e sull'esperienza didattica.

Riferimenti bibliografici

- Bartolini Bussi M.G., Martignone F., 2013, "Cultural Issues in the Communication of Research on Mathematics Education", *For the Learning of Mathematics*, 33(1), pp. 32-38.
- Bartolini Bussi M. G., Ramploud A. (a cura di), 2018, *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Bartolini Bussi M.G., Bertolini C., Ramploud A., Sun X., 2017, "Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom", *International Journal for Lesson and Learning*, 6 (4), pp. 380-95.
- Bertolini C., 2018, "Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, pp. 173-188.
- Bertolini C., Zini A. (a cura di), in preparazione, *Il Discussion Study. Un percorso di ricerca e formazione sulla discussione a scuola*.
- Boscolo P., 1990, *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P., 2002, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Roma.
- Chen X., Yang F., 2013, "Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lessonstudy", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2, 3, pp. 218-236.
- Cloran C., Butt D., Williams G. (eds.), 2015, *Ways of saying: ways of meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan*, Bloomsbury Academic, London.
- De Mauro T., De Luca C., Bini G., Detti E., Fascicolo L., Fioramanti M., 2012, *Come scrivere un testo*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Ede L.S., Lunsford A.C., 1990, *Singular texts/plural authors: perspectives on collaborative writing*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Edwardsville.

-
- Fernandez C., Yoshida M., 2004, *Lesson Study. A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ.
- Guerriero A.R., (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Johnson D. W., Johnson R., & Holubec E., 2008, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Pallotti G., 2017, "Applying the interlanguage approach to language teaching", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55 (4), pp. 393-412.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F., 2020, *Una didattica della scrittura efficace e inclusiva. Il progetto Osservare l'interlingua*, Caissa editore, Bologna.
- Pallotti G., Ferrari S., 2021, "Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva", in Daloiso M., Mezzadri M., (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Pontecorvo C., Ajella A.M., Zuccheromaglio C., 2004, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Ramploud A., Munarini R., 2015, "Il 'Lesson Study', trasposizione culturale di una metodologia di formazione", *Scuola Italiana Moderna*, 10, pp. 54-61.
- Siegel J., 2010, *Second dialect acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Storch N., 2005, "Collaborative writing: product, process and students' reflections", *Journal of Second Language Writing*, 14, pp. 153-173.
- Storch N., 2013, *Collaborative writing in L2 classrooms*, Multilingual Matters, Bristol.
- White R., Arndt V., 1991, *Process Writing*, Longman, Harlow.
- Vygotskij L.S., 1980, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.