

# MEDIAZIONE E PROCESSI DI APPRENDIMENTO E USO DI UNA LINGUA SECONDA IN UN'ATTIVITÀ DI SCRITTURA: L'ESEMPIO DEL *DICTOGLOSS*

Luciana Pedrazzini<sup>1</sup>

*The co-construction of linguistic knowledge  
in dialogue is language learning in progress.*  
(Swain, Lapkin, 1998: 321)

## 1. PREMESSA

A circa vent'anni dalla pubblicazione del *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR) (Council of Europe, 2001)<sup>2</sup>, il *Volume Complementare* (Council of Europe, 2020)<sup>3</sup> evidenzia il ruolo chiave della mediazione come una delle quattro modalità di comunicazione (ricezione, produzione, interazione e mediazione) nell'insegnamento e apprendimento linguistico, integrando così nel suo approccio metodologico un costrutto portante della teoria socioculturale (Lantolf, 2000; Lantolf, Thorne, 2006). Nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua (L2)<sup>4</sup>, è possibile identificare due diversi paradigmi cognitivi: il primo di tipo cognitivista-interazionista, il secondo (più propriamente socio-cognitivo) di tipo socioculturale (Ellis, 2008: 404-405). Il paradigma cognitivista-interazionista si basa su un modello cosiddetto 'computazionale', che vede l'acquisizione come il risultato di meccanismi di elaborazione che operano sull'*input* linguistico attraverso l'interazione e concorrono a sviluppare i sistemi dell'interlingua dell'apprendente. Questo paradigma, definito anche il modello '*input-interazione-output*', è stato per anni il modello di riferimento principale per spiegare i processi di acquisizione di una L2<sup>5</sup>. Inoltre, come sottolineano Ellis e Shintani (2014: 194),

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> In questo contributo si farà riferimento sia a questa versione sia alla versione in italiano, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* o il suo acronimo QCER (Council of Europe, 2002).

<sup>3</sup> Titolo completo: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*.

<sup>4</sup> Con il termine 'lingua seconda' si fa riferimento anche ai contesti in cui la L2 viene convenzionalmente definita 'straniera'. I termini 'acquisizione' e 'apprendimento' sono usati come sinonimi.

<sup>5</sup> Il paradigma cognitivista-interazionista si basa essenzialmente sull'assunto che nel processo di apprendimento di una seconda lingua (L2) interagiscono sia fattori interni di tipo cognitivo sia esterni di tipo ambientale determinati dal contesto. Benché l'ambiente fornisca all'apprendente l'*input* linguistico necessario, l'apprendimento si sviluppa attraverso dei micro-processi cognitivi di elaborazione dell'*input*: attenzione, integrazione e ristrutturazione e monitoraggio (Ellis, 2008: 434). L'interazione consente all'apprendente non solo di ricevere i dati linguistici, ma serve a focalizzare l'attenzione su specifiche forme linguistiche, attivare i processi cognitivi destinati all'acquisizione, e fornire delle opportunità di produzione linguistica (*output*). Le ipotesi teoriche che hanno avuto maggiore influenza all'interno del paradigma cognitivista-interazionista sono l'Ipotesi dell'interazione (Long, 1983, 1996), l'Ipotesi dell'*output* comprensibile (Swain, 1985, 1995), l'Ipotesi del *noticing* (Schmidt, 1990, 1994, 2001) e il modello elaborato da Gass (1997) che integra i processi che trasformano l'*input* in *output*. In relazione a queste ipotesi sono stati elaborati alcuni costrutti fondamentali per spiegare i meccanismi di tipo cognitivo necessari per i processi di comprensione e produzione attraverso i quali si sviluppa la competenza linguistica: negoziazione del significato (Long, 1996), focalizzazione sulla forma (Long, 1991; Long, Robinson 1998), *uptake* (Lyster, Ranta, 1997), *output* modificato (Swain, 1995), *noticing* (Schmidt, 1990) e *noticing the gap* (Schmidt, Frota, 1986).

è anche il modello a cui implicitamente (o più raramente esplicitamente) si fa riferimento nelle guide per insegnanti. Il paradigma socioculturale, che verrà illustrato con maggiori dettagli in questo contributo, vede invece l'acquisizione strettamente collegata all'uso della L2 e ai suoi successivi processi di interiorizzazione. L'*input* e l'interazione non sono considerati semplicemente una risorsa ma la fonte stessa per l'acquisizione. Oltre a fattori cognitivi, concorrono quindi all'acquisizione della L2 anche fattori di tipo sociale e culturale. Sarà quindi necessario determinare come l'interazione nell'ambito di attività nella L2 media l'acquisizione. Benché differenti nei loro assunti teorici, questi due paradigmi condividono l'idea di fondo che l'acquisizione di una L2 è simile ad altri tipi di apprendimento in quanto si sviluppa attraverso alcuni processi cognitivi analoghi. Da questo punto di vista, entrambi si differenziano dal paradigma linguistico, che vede invece l'acquisizione determinata da principi e regole universali (ad esempio, la teoria della Grammatica Universale di Chomsky) e considera la conoscenza linguistica separata da altri sistemi di conoscenza (Ellis, 2008: 406). Nonostante i paradigmi cognitivista/interazionista e socioculturale siano considerati come opposti, possono entrambi fornire due prospettive 'complementari' per spiegare il complesso rapporto tra *input*/interazione e acquisizione di una L2 (Hulstijn *et al.*, 2014).

Come è stato accennato, la prospettiva socioculturale ha avuto finora scarsa risonanza nell'ambito della didattica delle lingue. In questo contributo, verrà esplorata in relazione a uno dei suoi costrutti principali che è quello della mediazione. In particolare, si illustrerà in che modo i processi di mediazione possono sviluppare l'uso e l'apprendimento della L2 durante un'attività di scrittura di tipo collaborativo – il *dictogloss*. Il *Volume complementare* (Council of Europe, 2020) adotta una prospettiva socioculturale attraverso la proposta di un approccio di descrizione della competenza linguistica-comunicativa 'orientato all'azione' e presenta a questo riguardo un'articolazione più specifica di scale di descrittori delle attività e strategie di mediazione. Questi strumenti di tipo pedagogico possono costituire un'utile risorsa per guidare gli insegnanti a identificare i processi di mediazione e d'uso della L2 implicati in una specifica attività.

## 2. LA MEDIAZIONE NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO E USO DI UNA LINGUA SECONDA: LA PROSPETTIVA SOCIOCULTURALE

La teoria socioculturale si è aperta un varco nella ricerca sull'acquisizione della seconda lingua a partire dagli Novanta del secolo scorso attraverso gli studi condotti da James Lantolf e altri studiosi (Lantolf, Pavlenko, 1995; Lantolf, 2000; Swain, 2000; Lantolf, Thorne, 2006; Lantolf, Poehner, 2008; Lantolf *et al.*, 2018). Questa teoria si ispira principalmente agli studi dello psicologo sovietico Lev S. Vygotsky (1896-1934). Nonostante il termine 'socioculturale', la teoria non intende tanto spiegare come sono appresi gli aspetti o valori culturali attraverso una seconda lingua, ma come la conoscenza di una seconda lingua viene interiorizzata attraverso esperienze di tipo socioculturale. Si tratta di una «teoria della mente» (Lantolf, 2004: 30) che attribuisce un ruolo centrale alle esperienze di tipo socioculturale nello sviluppo di processi cognitivi. Come evidenziano Lantolf e Thorne (2006: 1),

Participation in culturally organized practices, life-long involvement in a variety of institutions, and humans' ubiquitous use of tools and artifacts

Alcuni di questi costrutti sono stati rivisitati completamente dal paradigma socioculturale, a partire da quello centrale di 'interazione', come sarà discusso nell'ambito di questo contributo.

(including language) strongly and qualitatively impact cognitive development and functioning<sup>6</sup>.

Secondo Vygotsky, la 'cultura' è una forza di tipo 'oggettivo' che permea le relazioni sociali e gli usi di strumenti o artefatti durante attività concrete. In quanto forza di tipo oggettivo, da una parte struttura, ma dall'altra è anche strutturata da proprietà concettuali del mondo sociale e materiale. L'uso e lo sviluppo del linguaggio hanno un ruolo centrale nella caratterizzazione e trasmissione degli aspetti culturali, sia durante l'interazione in specifiche attività comunicative, sia in senso più ampio in macro-contesti di interazione a livello sociale (Lantolf, Thorne, 2006: 1). Le pratiche e le attività di tipo socioculturale possono essere di diverso tipo (giocare, insegnare, costruire, fabbricare o creare qualcosa, ecc.); all'interno di queste attività, artefatti culturali (libri, oggetti tecnologici, giocattoli, utensili, ecc.) e concetti culturali (sé, persona, famiglia, tempo, religione, mente, ecc.) interagiscono in modo complesso e dinamico sia tra di loro sia con l'attività psicologica o mentale dei partecipanti (Lantolf, Thorne, 2006: 59). In questa complessa interazione di fattori, l'attività linguistica assolve un ruolo cruciale di mediazione per la nostra attività mentale.

Anche la conoscenza di una L2 viene interiorizzata attraverso esperienze di natura socioculturale. A questo riguardo, si preferisce infatti il termine 'partecipazione' a quello di 'acquisizione', per sottolineare che l'acquisizione non implica semplicemente incorporare e possedere una conoscenza ma essere in grado di usare una L2 per poter prendere parte all'attività sociale. Ne consegue che 'uso' della L2 e 'conoscenza' della L2 sono di fatto intrecciati perché la conoscenza implica anche l'uso e l'uso contribuisce a creare conoscenza. L'interazione che si sviluppa all'interno dell'attività viene quindi ad essere più ricca ed articolata, in quanto non assolve semplicemente alla funzione di fornire un *input* linguistico e/o delle opportunità di produzione, ma può anche stimolare gli apprendenti a parlare della lingua che stanno usando (Ellis, 2008: 271-272). Come vedremo (cfr. § 3.3), l'analisi di episodi interazionali, in cui uso e acquisizione si intrecciano, richiede anche l'implementazione di un metodo di tipo 'micro-genetico' per evidenziare come la L2 viene usata per mediare i processi di acquisizione.

In considerazione del ruolo centrale della mediazione nei processi di apprendimento e uso di una L2, questo costrutto verrà ulteriormente analizzato nel paragrafo successivo (cfr. § 2.1) illustrando i tipi di mediazione che possono essere messi in atto. Da una prospettiva più pedagogica, sarà anche presentata la proposta relativa ai descrittori di specifiche attività e strategie di mediazione del *Volume complementare*. Questa nuova articolazione trova infatti le sue basi teoriche nel concetto di mediazione secondo la teoria socioculturale (cfr. § 2.2).

## 2.1. *La mediazione nella teoria socioculturale*

La teoria socioculturale intende spiegare come l'acquisizione di una L2 è 'mediata' dalla partecipazione ad attività di tipo sociale. Postula quindi una stretta relazione tra l'attività interpersonale e quella mentale, ritenendo che la prima sia necessaria per la seconda. Come viene sottolineato da Lantolf (2000: 1), insieme a strumenti fisici o concreti, l'essere umano usa anche degli strumenti o artefatti di tipo simbolico (in primo luogo il linguaggio) per stabilire una relazione indiretta, o mediata, tra sé stesso e il mondo. Questa relazione

<sup>6</sup> La partecipazione a pratiche culturalmente organizzate, il coinvolgimento permanente in una varietà di istituzioni, e l'uso onnipresente di strumenti e artefatti (incluso il linguaggio) ha un forte impatto qualitativo sul funzionamento e sviluppo cognitivo (Traduzione dell'autrice).

contribuisce a modificare e riorganizzare le funzioni mentali di ordine superiore dell'individuo, cioè la memoria, l'attenzione, il pensiero razionale, le emozioni e l'apprendimento (Lantolf, Thorne, 2006: 59). Di fatto, è l'appropriazione e poi lo sviluppo di strumenti linguistici che consente di organizzare e controllare, cioè di 'mediare' la nostra attività mentale e metterla al centro durante lo svolgimento di un'attività di tipo pratico (Lantolf, Thorne, 2006: 62). Poiché gli individui partecipano ad attività diverse, avranno la possibilità di stabilire relazioni sociali diverse ed entrare in contatto e imparare ad usare e appropriarsi di strumenti mediatori diversi (Lantolf, 2000: 13). Tuttavia, il processo di appropriazione è graduale e nelle fasi iniziali viene controllato dall'esterno: ad esempio nel caso del bambino, attraverso un controllo verbale dell'attività da parte dell'adulto. In seguito il bambino imparerà a usare il linguaggio come strumento per controllare in modo autonomo il suo comportamento (Lantolf, Thorne, 2006: 70).

Anche apprendere una nuova lingua implica acquisire nuove conoscenze di tipo concettuale e/o modificare conoscenze esistenti attraverso la mediazione della propria interazione con il mondo e con la propria attività di tipo psicolinguistico (Lantolf, Thorne, 2006: 5). L'apprendimento quindi non è solo qualcosa che avviene nella mente dell'apprendente, ma è mediato dalla sua partecipazione a specifiche attività. Secondo questo assunto, la L2 è da una parte l'oggetto dell'apprendimento, dall'altra lo strumento che media l'apprendimento. Il processo di mediazione può coinvolgere, attraverso l'interazione, altre persone oppure solo l'apprendente attraverso l'uso della lingua con una funzione 'privata' (*private speech*) (Lantolf, 2000: 15). Analizziamo brevemente queste due modalità di mediazione.

Il processo di mediazione può realizzarsi attraverso l'interazione con altri interlocutori che aiutano l'apprendente ad appropriarsi e a sviluppare gli strumenti linguistici per partecipare a un'attività<sup>7</sup>. Si tratta di un'interazione di tipo dialogico in cui un interlocutore 'esperto' (ad esempio l'insegnante o un altro apprendente) crea un contesto nel quale l'interlocutore 'inesperto' (l'apprendente) è in grado di partecipare attivamente, e nel quale l'esperto può aggiustare di volta in volta il supporto fornito<sup>8</sup>. Come sottolineano Aljaafreh e Lantolf (1994: 467), il livello potenziale di sviluppo o acquisizione è modulato dal tipo di aiuto richiesto per lo svolgimento dell'attività e l'effettiva capacità dell'apprendente di utilizzare le forme di aiuto esterno ricevuto. Il discorso dialogico contribuisce a creare un'inter-soggettività che consente di facilitare i processi di mediazione attraverso l'interazione (Anton, 1999). La relazione di tipo inter-soggettivo che si instaura implica anche una 'reciprocità' tra gli interlocutori che può realizzarsi anche tra pari. In questo caso, si parla anche di 'dialogo collaborativo' (Swain, 2000). Come vedremo (cfr. § 3.3), durante il dialogo collaborativo gli apprendenti attivano anche una forma di *languageing* in cui articolano le loro riflessioni sulla lingua che stanno usando durante un'attività, in modo particolare quando si trovano ad affrontare qualche problema (Swain, 2006). A livelli non avanzati di competenza linguistica, queste riflessioni possono manifestarsi anche attraverso l'uso L1, che viene quindi ad assumere un ruolo di mediazione insieme a quello della L2.

<sup>7</sup> Si citano gli studi principali che hanno indagato il ruolo dell'interazione dialogica nell'apprendimento di una L2 secondo un'ottica socioculturale: Aljaafreh, Lantolf (1994), Donato (1994), Ohta (2000), Nassaji, Swain (2000), Poehner, Lantolf (2005).

<sup>8</sup> La funzione mediatrice svolta dall'interazione richiama un altro concetto della teoria socioculturale, quello di "zona di sviluppo prossimale" enucleato da Vygotsky. Per zona di sviluppo prossimale si intende «la distanza tra l'effettivo livello di sviluppo determinato da un *problem solving* indipendente e il livello di sviluppo potenziale determinato da un *problem solving* con la guida di un adulto o in collaborazione con dei pari più capaci» (Lantolf, Thorne, 2006: 263). Nell'ambito pedagogico, questo concetto è stato accomunato a quello di *scaffolding* per indicare un aiuto 'graduato' da parte dell'insegnante, che implica allo stesso tempo un ruolo attivo dell'apprendente.

Oltre a mettere in atto forme di mediazione attraverso l'interazione con altri, l'apprendente può attuare una modalità di mediazione attraverso l'uso di un 'discorso privato' (*private speech*), cioè un discorso rivolto a sé stesso o sé stessa. Nella teoria socioculturale, con questo termine, che non è stato coniato da Vygotsky ma introdotto in seguito (Flavell, 1966), ci si riferisce a una forma di discorso 'esternalizzato': «externalized speech deployed by adults to regulate their own mental (and possibly physical) activity» (Lantolf, Thorne, 2006: 75). Un modo per controllare o meglio regolare il proprio processo mentale. Benché 'privato', può essere esternalizzato fino al punto di risultare udibile da parte di un altro interlocutore, oppure manifestarsi solo a livello subvocale e risultare quindi impercettibile. Lantolf (2000: 15) ne evidenzia la funzione autoregolativa e cognitiva:

This speech, in which we ask ourselves questions, answer these questions, tell ourselves to interrupt a particular activity, tell ourselves we are wrong, or that we cannot do something, and that we have completed a task [...].<sup>9</sup>

Questo tipo di discorso tende ad essere di tipo 'ellittico', nel senso che nella maggior parte dei casi implica l'uso di espressioni che non hanno una struttura sintattica (*Cosa? Aspetta, No, Vediamo, Fatto!* ecc.)<sup>10</sup>. Quando perde le sue caratteristiche subvocali, si trasforma in un «inner speech», cioè un discorso 'interiorizzato' condotto solo a livello mentale. Questa fase è indicativa del fatto che un parlante – o nello specifico un apprendente di una L2 – è in grado di regolare in modo autonomo la propria interazione con il mondo, ad esempio durante un'attività, e allo stesso tempo con la propria attività mentale. È anche importante notare che, nel caso di una nuova attività che presenta particolari difficoltà, parlanti adulti, anche ormai esperti, possono avere la necessità di usare forme di discorso privato come strumento di mediazione. Inoltre, questa forma di comunicazione intrapersonale di mediazione, può assolvere a una funzione di tipo metacognitivo, una sorta di *languageing* privato che aiuta l'apprendente a 'notare' in modo consapevole alcuni aspetti formali della L2. Soprattutto in questo caso, ma non solo, gli apprendenti possono trovare più semplice usare la loro L1, e in ogni caso, se usano la L2 non usano necessariamente delle forme corrette, anche se sono state interiorizzate (Lantolf, 2006).

## 2.2. *Attività e strategie di mediazione nel Volume complementare*

Rispetto al QCER (Council of Europe 2001, 2002), il *Volume complementare* (2020, § 3.4) fornisce scale più articolate dei descrittori relativi alle attività e alle strategie di mediazione, integrando nel suo approccio metodologico una prospettiva che tiene conto dei costrutti della teoria socioculturale che abbiamo esaminato (cfr. § 2.1). Questo strumento, elaborato per contesti di apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue in ambito europeo, contribuisce così a valorizzare le dimensioni sociale e interculturale implicate nello sviluppo completo della competenza comunicativa in una L2, dimensioni a cui si attribuisce ancora un ruolo minore o marginale nella didattica e nei libri di testo<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Questo discorso, in cui ci poniamo delle domande, rispondiamo a queste domande, ci diciamo di interrompere una particolare attività, ci diciamo che abbiamo sbagliato, oppure che non riusciamo a fare qualcosa, e che abbiamo completato l'attività [...] (Traduzione dell'autrice).

<sup>10</sup> Esempi di studi che hanno indagato l'uso di *private speech* da parte di apprendenti di una L2: Donato (1994), McCafferty (1994), Lantolf *et al.* (1997), Ohta (2001).

<sup>11</sup> Ispirandosi a diversi modelli per analizzarne le diverse componenti della competenza comunicativa, il QCER (2001, § 5.2) propone scale dei descrittori per gli aspetti della competenza linguistica, pragmatica e

Si tratta infatti di dimensioni che implicano lo sviluppo di competenze di tipo sociolinguistico, pragmatico (includendo sia la competenza discorsiva sia la competenza funzionale/azionaria) e strategico. Queste competenze, insieme a quelle linguistiche, sono intrecciate in tutti gli usi della lingua. In questo senso, il quadro di riferimento proposto viene definito 'orientato all'azione', cioè «considera chi usa/apprende la lingua come un 'attore sociale', che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento» (Council of Europe, 2020: 26)<sup>12</sup>. L'applicazione di questo approccio prevede specifiche scelte metodologiche (Council of Europe, 2020: 28):

- un uso estensivo della lingua durante l'attività didattica: per gli apprendenti significa imparare a usare la lingua piuttosto che imparare solo la lingua;
- lo svolgimento di compiti o attività (*tasks*) finalizzati e collaborativi, il cui scopo principale non è tanto quello di 'esercitare' la lingua, ma di utilizzarla per uno scopo concreto;
- porre al centro del processo di insegnamento e apprendimento la co-costruzione del significato attraverso l'interazione e la mediazione, tra insegnante e apprendenti e tra gli apprendenti stessi. La co-costruzione del significato può avvenire in più lingue, consentendo agli apprendenti di attingere a repertori linguistici e culturali diversi.

In linea con un progetto per la didattica e l'apprendimento delle lingue orientato all'azione, il QCER propone un modello descrittivo basato su attività e strategie linguistico-comunicative in quanto più adeguato a cogliere la complessa realtà della comunicazione rispetto alla tradizionale articolazione nelle quattro abilità linguistiche. Le attività sono presentate secondo quattro macro-modalità di comunicazione – ricezione, produzione, interazione e mediazione (ciascuna articolata nelle specifiche modalità, ad esempio la ricezione prevede una modalità orale, scritta, audiovisiva, ecc.) – e secondo una distinzione tra uso transazionale, interpersonale e per la valutazione e risoluzione di problemi. Questa nuova organizzazione vuole essere «più vicina all'uso reale della lingua, fondato sull'interazione e sulla co-costruzione del significato», tenendo conto anche dei nuovi contesti scolastici e accademici in cui la L2 viene appresa e usata e, tra questi, i contesti di apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) (Council of Europe, 2020: 32). Tra le attività linguistiche comunicative, la mediazione assume un ruolo centrale in quanto include sia la ricezione che la produzione e, più frequentemente, l'interazione, evidenziando l'implicazione di due aspetti chiave: «la co-costruzione del significato nell'interazione e il costante passaggio tra il livello individuale e sociale nell'apprendimento della lingua» (Council of Europe, 2020: 35).

Rispetto al QCER, in cui la mediazione viene considerata principalmente un'attività di tipo interlinguistico (interpretazione e traduzione), il *Volume complementare* vede la mediazione come una componente fondamentale di ogni apprendimento e in particolare dell'apprendimento di una lingua:

competenza sociolinguistica, illustrati anche nella versione più recente del *Volume complementare* (Council of Europe, 2020, cap. 6).

<sup>12</sup> L'approccio generale del QCER viene riassunto nel modo seguente: «L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze, sia generali sia, nello specifico, linguistico-comunicative. Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici di produrre e/o ricevere testi su determinati temi in domini specifici, con l'attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze» (Council of Europe, 2002, § 2.1).

Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica) (Council of Europe, 2020: 100).

Il nuovo modello di mediazione di riferimento presuppone quattro tipi di mediazione: linguistica, culturale, sociale e pedagogica (North, Piccardo, 2016: 9-11). Tutti questi tipi di mediazione sono implicati in misura diversa nell'apprendimento e uso delle lingue sia in ambito scolastico che extrascolastico. Anziché come semplice strumento, la mediazione è vista quindi come un processo in cui la lingua ha un ruolo fondamentale

nel creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere, per collaborare a costruire un nuovo significato, per incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato e per fare passare una nuova informazione in una forma appropriata (Council of Europe, 2020: 100).

Questo assunto relativo alla mediazione come 'processo' trova i suoi fondamenti teorici nella teoria socioculturale, e in particolare nei costrutti che intendono spiegare come la L2 viene usata per mediare i processi di acquisizione, cioè come l'apprendente acquisisce nuove conoscenze di tipo concettuale e/o modifica le sue conoscenze esistenti attraverso una mediazione che si attua con la propria interazione con il mondo e con la propria attività mentale (cfr. § 2.1).

North e Piccardo (2016: 17-20) elencano almeno 50 modalità in cui la mediazione può essere messa in atto in contesti diversi di apprendimento e uso di una L2. Vista l'ampia gamma dei contesti d'uso, ai fini della elaborazione di scale di descrittori propongono una categorizzazione di base (Coste, Cavalli, 2015) che individua due tipi di mediazione: cognitiva e relazionale. Queste due forme di mediazione non sono da considerarsi esclusive, ma integrate nell'uso linguistico secondo quattro modalità: mediare testi, mediare concetti, mediare la comunicazione e usare strategie di mediazione (North, Piccardo, 2016: 23). Questa articolazione è stata poi incorporata nel *Volume complementare* (Council of Europe, 2020, § 3.4) per la costruzione di scale di attività per descrivere il modo in cui la mediazione consente la costruzione di significati a diversi livelli di competenza linguistico-comunicativa e di strategie di mediazione. È anche importante precisare che la mediazione può essere messa in atto sia attraverso la L2 sia la L1 o attraverso altre lingue che possono rappresentare una risorsa per gli apprendenti.

Nel *Volume complementare* (Council of Europe, 2020: 102), sono presentati i descrittori di tre tipi di attività di mediazione:

- a) mediare a livello testuale, cioè «trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche». In questo senso, questa prima serie di scale di descrittori è essenzialmente interlinguistica (cfr. Council of Europe, 2001). Comprende, tuttavia, altri tipi di mediazione di un testo «per se stessi», ad esempio, prendere appunti o la reazione a testi creativi o letterari;
- b) mediare a livello concettuale che comprende due attività complementari: «da una parte, costruire e elaborare significati e, dall'altra, facilitare e incentivare condizioni che favoriscano lo scambio e lo sviluppo concettuale». Si tratta di un aspetto fondamentale della mediazione che si mette in atto in diverse attività dell'insegnamento attraverso l'interazione tra insegnante/apprendenti e dell'apprendimento attraverso l'interazione tra pari durante un lavoro di tipo collaborativo (cfr. § 3.3);

- c) mediare a livello comunicativo ha l'obiettivo di «facilitare la comprensione e dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi». Pensando a contesti di apprendimento e uso di una L2, le capacità coinvolte riguardano soprattutto la negoziazione e la risoluzione di conflitti, anche in interazioni di tipo quotidiano e non necessariamente nello svolgimento di attività o compiti.

Oltre a richiedere l'uso di specifiche competenze linguistico-comunicative, la mediazione comporta anche l'uso di strategie. Si tratta di tecniche utilizzate per «chiarire il significato e per facilitare la comprensione di ciò che viene detto o di un testo scritto» (Council of Europe, 2020: 127). Di fatto, si tratta di «strategie di comunicazione, cioè dei modi per aiutare le persone a capire durante il processo di mediazione». Ad esempio, possono essere a) strategie per spiegare un nuovo concetto (collegarsi a conoscenze pregresse, adattare la lingua attraverso l'uso di parafrasi, semplificare un'informazione complessa) (cfr. § 3.3.) oppure b) strategie per semplificare un testo (renderlo fruibile attraverso ripetizioni ed esempi, semplificarlo mettendo in evidenza le informazioni chiave).

Nella classe di L2, le attività che coinvolgono gli apprendenti in piccoli gruppi per svolgere compiti collaborativi offrono, più di altre, la possibilità di osservare come le diverse modalità di mediazione vengono messi in atto spontaneamente. Nella parte successiva, si illustrerà quindi un esempio di attività di scrittura di tipo collaborativo – il *dictogloss* – e si analizzerà come questa attività ha stimolato gli apprendenti a usare la L2 per mediare il loro processo di apprendimento.

### 3. LA MEDIAZIONE IN UN'ATTIVITÀ DI SCRITTURA COLLABORATIVA NELLA L2:

#### IL *DICTOGLOSS*

Numerosi studi nell'ambito della ricerca socioculturale (ad esempio, Donato, 1994; Otha 1995, 2000; Kowal, Swain, 1997; Swain, Lapkin, 1998; Storch, 2002; Swain *et al.*, 2003; Tocalli-Beller, Swain, 2007; Watanabe, Swain, 2007; Watanabe, 2008) hanno indagato come, attraverso l'interazione tra pari, e in particolare attraverso un dialogo collaborativo durante lo svolgimento di attività, gli apprendenti sono stimolati a usare le loro risorse linguistiche per mediare la loro partecipazione e allo stesso tempo la loro attività cognitiva. Come sottolineano Lantolf e Thorne (2006: 89), la partecipazione all'attività stessa e la riflessione che ne scaturisce consente di fatto di dare senso a ciò che si sta facendo:

People make sense out of what they are doing not in advance of their activity  
but in their very engagement in, and reflection on, practical-critical activity  
itself.

L'attività viene quindi ad avere un ruolo chiave nel processo di apprendimento perché offre un contesto concreto di uso della L2, in cui gli apprendenti interagiscono per coordinare la loro partecipazione all'attività e allo stesso tempo riflettono e condividono le loro riflessioni sulla loro esperienza mettendo in atto diverse strategie di mediazione, anche attraverso forme di *private speech*.

In considerazione del ruolo centrale dell'attività nel processo di apprendimento linguistico, verrà proposta una breve riflessione su che cosa si intende per 'attività' o '*task*'. Sarà poi illustrato un esempio di attività, il *dictogloss*: si tratta di un'attività di scrittura che ha lo scopo di coinvolgere gli apprendenti di una L2 in un dialogo di tipo collaborativo.

Saranno infine analizzati due episodi interazionali durante un *dictogloss* per evidenziare in che modo le caratteristiche di questa attività hanno stimolato i partecipanti a usare la L2 per attuare una mediazione a livello concettuale.

### 3.1. *Task o attività*

L'uso delle attività o *tasks* è stata al centro della ricerca sull'acquisizione nell'insegnamento della L2, sia per quanto riguarda gli aspetti di design sia per le modalità di implementazione in classe, fino a costituire un filone a sé stante definito con il termine *Task-Based Language Teaching (TBLT)*<sup>13</sup>. Le diverse definizioni elaborate hanno cercato di metterne a fuoco gli elementi essenziali, in termini di uso della lingua, dei processi cognitivi coinvolti e dei risultati a livello comunicativo (Samuda, Bygate, 2008: 62-70). Anche il *Framework* (Council of Europe, 2001, § 2.1), nel suo approccio 'orientato all'azione', attribuisce all'attività o al 'compito' un ruolo centrale nell'uso e nell'apprendimento di una L2 (cfr. nota 12): «competenze e strategie vengono dunque mobilitate nella realizzazione dei compiti e a loro volta si perfezionano attraverso questa esperienza» (Council of Europe, 2020: 31). Come viene specificato:

i compiti pedagogici di tipo comunicativo [...] mirano a coinvolgere attivamente gli apprendenti in una comunicazione significativa, sono pertinenti [...], richiedono un impegno che può essere affrontato (adattando eventualmente il compito) e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili [...] (Council of Europe, 2002: 192).

Al termine attività o *task* (compito) possono essere attribuiti più significati: sia quelli più specifici che riguardano il design (i materiali utilizzati per il *task*) sia quelli che riguardano il processo (come la lingua viene utilizzata durante il *task*). Tuttavia, Ellis *et al.* (2020: 10) evidenziano la necessità di arrivare a una definizione condivisa, sia per chi fa ricerca sia per gli insegnanti, che specifichi innanzitutto come deve essere strutturato un *task* in modo che crei un contesto per un uso comunicativo della L2. Questo consentirà di indagare in modo più chiaro quali sono i processi a livello di uso e acquisizione di una L2 stimolati dalle specifiche caratteristiche del *task*. Un'attività didattica si qualifica come '*task*' (e quindi si distingue da un semplice 'esercizio') se soddisfa i seguenti quattro criteri (cfr. Ellis, 2003; Ellis, Shintani, 2014):

- a) il fuoco primario è sul significato: gli apprendenti devono essere soprattutto coinvolti nella comprensione e/ produzione di messaggi per uno scopo comunicativo;
- b) è presente un divario di tipo comunicativo: questo divario crea il bisogno di comunicare un'informazione, un ragionamento o un'opinione;
- c) gli apprendenti devono fare affidamento soprattutto sulle loro risorse (linguistiche e non linguistiche) ai fini della comprensione e produzione: potenzialmente tutte le lingue che conoscono e risorse non linguistiche come gesti, espressioni del viso, ecc.;
- d) è previsto un esito chiaramente definito: il *task* sarà valutato non tanto in relazione al fatto che gli studenti usino la L2 correttamente ma in base al fatto che lo scopo comunicativo sia stato effettivamente raggiunto.

Anche secondo la prospettiva socioculturale il *task* ha un ruolo fondamentale in quanto fornisce il contesto di partecipazione e di interazione indispensabile per favorire i processi

<sup>13</sup> Per esigenze di sintesi e in considerazione dell'ampia ricerca *TBLT*, citiamo qui come riferimento solo il recente volume di Ellis *et al.* (2020) che illustra i diversi filoni e approcci di ricerca *task-based* e le applicazioni nell'insegnamento di lingue seconde o straniere diverse.

di mediazione dell'apprendimento della L2. Non si ritiene tuttavia fondamentale determinarne a priori le caratteristiche. Anzi, al termine *task* si preferisce quello di 'attività' perché più adatto per indicare ciò che individui e gruppi fanno mentre sono coinvolti in un processo comunicativo (Lantolf, Thorne, 2006: 234). Il termine attività sembra incorporare meglio sia gli aspetti cognitivi che quelli comunicativi. Inoltre, «poiché gli agenti occupano le posizioni di 'studente' e 'insegnante/ricercatore' nei contesti didattici della L2, l'oggetto dell'attività è sempre implicitamente o esplicitamente negoziato, negoziabile, o potenzialmente modificabile attraverso l'interazione»<sup>14</sup>. Ne consegue che uno stesso *task* può realizzarsi in modi diversi (o in attività diverse) in base alle diverse motivazioni dei partecipanti e gli obiettivi che essi si pongono<sup>15</sup>. In considerazione della prospettiva socioculturale, Storch (2017, citato in Ellis *et al.*, 2020: 114) individua due aspetti che risultano essere fondamentali per un'attività comunicativa e che possono guidare gli insegnanti nella scelta di *task* adeguati: il *task* deve presentare qualche elemento di difficoltà o sfida per l'apprendente in modo da stimolare i processi di mediazione necessari per l'acquisizione di nuove conoscenze; allo stesso tempo non deve richiedere delle capacità superiori a quelle effettive dell'apprendente in quanto gli/le impedirebbe di attivare dei processi utili di mediazione. A questo riguardo, l'insegnante e/o il ricercatore dovrà stabilire quale può essere il grado di difficoltà di un *task* in relazione alla zona di sviluppo prossimale in cui si trova l'apprendente e il tipo di *scaffolding* di cui potrebbe necessitare (cfr. nota 8).

Nelle sezioni successive presenteremo un esempio di *task* – il *dictogloss* – che risponde alle quattro caratteristiche di un *task* illustrate precedentemente e analizzeremo in che modo la sua implementazione con un gruppo di apprendenti di lingua inglese ha favorito l'uso di strategie di mediazione.

### 3.2. Il dictogloss

Il *dictogloss* è un'attività di tipo collaborativo in cui gli apprendenti devono scrivere un breve testo in coppia oppure in piccoli gruppi ricostruendo la versione letta precedentemente ad alta voce dall'insegnante. L'attività si sviluppa attraverso una specifica procedura che si articola nelle seguenti fasi (Wajnryb, 1990: 5-6):

1. lettura di un testo: l'insegnante legge una prima volta un testo scelto ad una velocità 'normale', con una breve pausa tra una frase e l'altra; gli studenti ascoltano senza prendere nota; l'insegnante rilegge il testo una seconda volta, sempre alla stessa velocità, e gli studenti possono prendere degli appunti relativamente a parole o espressioni che hanno sentito nel testo;
2. ricostruzione del testo: gli studenti, in coppia o in piccoli gruppi, devono ricostruire un'unica versione del testo, confrontando i loro appunti e discutendo sulle possibili scelte linguistiche; non devono tanto replicare esattamente il testo letto dall'insegnante, quanto fare in modo che la loro versione rispecchi il contenuto del testo e i criteri di accuratezza grammaticale e coesione testuale;
3. analisi e correzione: con la guida dell'insegnante, le diverse versioni dei testi degli studenti vengono confrontate fra loro e discusse le somiglianze, le differenze, e le eventuali alternative.

Per le sue caratteristiche, il *dictogloss* può essere considerato un vero e proprio *task* di tipo pedagogico (cfr. § 3.1). Benché possa sembrare un 'dettato', l'unica somiglianza sta

<sup>14</sup> Traduzione dell'autrice.

<sup>15</sup> In questo contributo i termini *task* e attività verranno utilizzati come sinonimi.

nel fatto che viene dettato un testo, ma sia la sua procedura sia le finalità che si pone sono differenti (Wajnryb, 1990: 6). Il design del *dictogloss* ha infatti lo scopo di creare un contesto di uso comunicativo della L2. Gli apprendenti sono soprattutto coinvolti nella comprensione e nella produzione di messaggi: devono prima comprendere il testo letto dall'insegnante e poi ricostruirlo insieme producendone una versione scritta. Nella fase di ricostruzione, gli studenti si scambiano delle informazioni, dei ragionamenti o delle opinioni, e sono stimolati a usare tutte le loro risorse, linguistiche e non linguistiche. Infine, il *dictogloss* prevede un risultato concreto che consiste nella produzione di una versione condivisa del testo da parte di ogni coppia o gruppo di studenti. Come è sottolineato da (Wajnryb, 1990: 6)

Dictogloss is a task-based procedure designed to help language learning students towards a better understanding of how grammar works on a text basis. It is designed to expose where their language learner shortcomings (and needs) are, so that teaching can be directed more precisely towards these areas. In this sense it is eminently learner-needs based<sup>16</sup>.

Oltre alla procedura, anche il testo ha un ruolo cruciale nel far emergere le possibili difficoltà degli apprendenti e fornire loro l'opportunità di mettere in atto dei processi di mediazione per l'acquisizione di nuove conoscenze. Il testo fornisce un'unità di riferimento nelle diverse fasi: è il punto di partenza dell'attività (il dettato), l'obiettivo a cui gli studenti devono rivolgere tutti i loro sforzi (la ricostruzione), e l'ambito all'interno del quale verranno misurati i loro sforzi (l'analisi). Inoltre, oltre a tenere conto del livello linguistico degli apprendenti, il testo deve presentare delle specifiche caratteristiche: essere relativamente breve (da un minimo di 4 a un massimo di 6-7 frasi); riguardare un argomento familiare per gli studenti; includere qualche aspetto linguistico di probabile difficoltà per gli studenti; contenere sia frasi semplici sia frasi complesse; prevedere la ripetizione di alcuni elementi linguistici, di tipo lessicale e funzionale. Il fatto che il testo sia l'unità semantica per lo svolgimento del *task* porta gli apprendenti a fare attenzione non solo ai singoli elementi linguistici ma anche agli aspetti di coesione tra questi (Wajnryb, 1990: 18-19)<sup>17</sup>.

Tenendo conto delle specifiche caratteristiche che riguardano la procedura e il testo, il *dictogloss* può essere implementato per l'insegnamento di differenti lingue seconde. Questo *task* è stato anche oggetto di diversi studi nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di una L2 (in ambito socioculturale, ad esempio Kowal, Swain, 1997; Swain, Lapkin, 1998). Nella sezione successiva, verrà presentato un esempio di implementazione di un *dictogloss* condotta con un gruppo di apprendenti di lingua inglese e saranno analizzati in particolare i processi di mediazione messi in atto dai partecipanti durante la ricostruzione del testo.

<sup>16</sup> Il *dictogloss* è una procedura basata sul *task* che ha lo scopo di aiutare gli apprendenti a comprendere come funziona il sistema grammaticale sulla base di un testo. La sua struttura punta a far emergere le loro difficoltà (e necessità), in modo che l'attività didattica sia rivolta più precisamente a prendersi cura di queste. In questo senso è decisamente focalizzato sull'apprendente (Traduzione dell'autrice).

<sup>17</sup> A titolo esemplificativo si riporta il testo utilizzato nel *dictogloss* al centro dell'analisi nella sezione 3.3: «Our work at the quarry was meant to show us that we were no different from the other prisoners. However, the authorities still treated us like the lepers who once populated the island. Sometimes we saw a group of common law prisoners working by the side of the road. Their warders ordered them into the bushes so they would not see us as we marched past. It was as if the sight of us might somehow affect their discipline. Sometimes, out of the corner of an eye we could see a prisoner raise his fist in the African National Congress salute» (Nava, Pedrazzini, 2018: 106). Wajnryb (1990) propone ulteriori esempi di testi da utilizzare con apprendenti di lingua inglese a livelli diversi di competenza linguistica.

### 3.3. *Mediazione e produzione in una L2: il dialogo collaborativo in un dictogloss*

L'interazione è una componente fondamentale della procedura del *dictogloss*. Nel caso specifico del dictogloss, durante la ricostruzione del testo gli apprendenti interagiscono in gruppo e collaborano per produrre una versione condivisa del testo. In questa fase, come evidenzia Wajnryb (1990: 10), gli studenti non solo sono coinvolti attivamente nello svolgimento del compito ma anche nel processo stesso di apprendimento della L2. Infatti, attraverso l'interazione dialogica, gli apprendenti hanno modo di mettersi alla prova nell'uso della lingua e scoprire quali sono i loro eventuali *gaps* di tipo linguistico da colmare. In questa sezione, verrà illustrato come questi processi vengono attivati attraverso l'analisi di due esempi di dialogo collaborativo durante un *dictogloss* che ha coinvolto un gruppo di apprendenti di lingua inglese della scuola secondaria di secondo grado nel contesto italiano. Il *dictogloss* è stato implementato nell'ambito di un progetto di ricerca, "Second Language Acquisition in Action", finalizzato alla formazione degli insegnanti di lingua inglese (Nava, Pedrazzini, 2018). In particolare, verrà analizzato come attraverso il dialogo collaborativo che si è sviluppato durante la fase di ricostruzione del testo gli apprendenti usano la L2 come strumento di mediazione per costruire nuove conoscenze linguistiche: quale tipo di mediazione e con quali strategie. L'analisi ha richiesto una metodologia che nell'ambito della teoria socioculturale viene definita di tipo 'microgenetico' poiché ha lo scopo di identificare gli aspetti dinamici dei processi di mediazione che si attuano attraverso l'interazione durante una specifica attività. Un'analisi di questo tipo si focalizza quindi sul processo anziché sul prodotto dell'apprendimento, con particolare attenzione al modo in cui emergono nuove funzioni in cui la L2 è usata in uno specifico contesto (Lantolf, Thorne, 2006: 29).

Come è stato evidenziato, la ricostruzione del testo realizzata in coppia o in gruppo dagli studenti rappresenta una fase fondamentale nella procedura del *dictogloss*. Utilizzando gli appunti presi durante la seconda fase del dettato, gli studenti devono infatti ricostruire il testo ascoltato e scriverne una versione condivisa. Dal momento in cui viene avviato il processo di ricostruzione, gli apprendenti si trovano a risolvere un 'divario' tra la loro conoscenza del testo fino a quel momento (ciò che ricordano e ciò che hanno annotato) e la ricostruzione del testo dal punto di vista semantico, grammaticale e testuale. Di fatto, è proprio il *design* del *task* che porta i partecipanti a fare affidamento sulle loro conoscenze linguistiche per produrre una 'glossa' (nel senso di parafrasi) del testo iniziale (Wajnryb, 1990: 12). Il *design* del *task* prevede anche che questo divario venga risolto in modo collaborativo attraverso l'interazione nel gruppo: questo consente ai partecipanti di dare voce alle loro ipotesi su come utilizzare la L2 per la produzione del nuovo testo. Inoltre, poiché queste ipotesi sono condivise e discusse, esse acquistano gradualmente chiarezza in modo che i partecipanti possano valutarne l'utilità ai fini della ricostruzione del testo. In questa fase del *dictogloss*, i partecipanti sono maggiormente coinvolti dal punto di vista linguistico, grazie alle opportunità di *feedback* reciproco e al tipo di *monitoring* esercitato in modo condiviso (Wajnryb, 1990: 16-17).

L'interazione che si sviluppa tra pari nel contesto di un'attività di tipo collaborativo è stata definita con il termine di 'dialogo collaborativo' cioè «dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building (un dialogo in cui gli interlocutori sono coinvolti in processi di soluzione di un problema e la costruzione di conoscenze)» (Swain, 2000: 102). Infatti, il dialogo collaborativo non ha una semplice funzione di negoziazione del significato tra i partecipanti ma contribuisce di fatto alla costruzione di nuove conoscenze linguistiche. Come evidenzia Swain (2000: 97), è «quando uso linguistico e apprendimento linguistico possono verificarsi contemporaneamente», o meglio, quando «l'uso della lingua media l'apprendimento della lingua». Questo si verifica quando i partecipanti sono coinvolti in un'attività in cui devono risolvere un problema: il

dialogo collaborativo che si sviluppa media la soluzione condivisa del problema e, allo stesso tempo, la costruzione di conoscenze (Swain 2000: 102). Nel *dictogloss* (ad esempio, Kowal, Swain, 1997, 1998; Swain, Lapkin, 1998), così come in altre attività che prevedono la soluzione di problemi di tipo linguistico in modo collaborativo (cfr. Swain, Lapkin, 2000; Swain *et al.*, 2002 per una rassegna di studi), la lingua è utilizzata per riflettere sia sulla procedura del *task* sia su cosa viene detto: ciò che ogni partecipante dice (sia per esprimere un suo pensiero sia per rispondere a quanto è stato detto da altri) contribuisce alla costruzione di conoscenze linguistiche che sono mediate dall'uso della lingua. In questo senso il dialogo collaborativo è funzionale al consolidamento o sviluppo sia di conoscenze di tipo esplicito strettamente collegate alla lingua utilizzata nel *task* sia di quelle a livello più generale (Swain, 2000: 104).

In quest'ultima parte, si presenteranno due esempi di dialogo collaborativo tratti dalle trascrizioni dei dati interazionali raccolti durante un *dictogloss* implementato nell'ambito del progetto "SLA in action" (Nava, Pedrazzini, 2008). Il *task* ha coinvolto un gruppo di apprendenti di inglese ad un livello linguistico B1-B2 secondo il *Framework* (Council of Europe, 2001, 2020)<sup>18</sup>. L'analisi intende evidenziare in che modo, durante la fase di ricostruzione del testo, i partecipanti utilizzano le loro risorse linguistiche (l'italiano come L1 e l'inglese come L2) per mediare la loro partecipazione al *task* e allo stesso tempo per riflettere sulla lingua che stanno utilizzando. Quest'uso di tipo 'metalinguistico' viene definito con il termine di "language-related episode" (Swain, Lapkin, 1995: 378) cioè un episodio in cui l'apprendente parla di un problema linguistico che incontra durante la scrittura del testo e risolve in modo corretto o scorretto, oppure risolve (sempre in modo corretto o scorretto) senza identificarlo esplicitamente come problema. Swain e Lapkin (1998: 326) hanno formulato in seguito una definizione più ampia di *language-related episode*, che viene adottata nell'analisi proposta in questo contributo:

A LRE episode is defined as any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others<sup>19</sup>.

Come è stato detto, il *dictogloss* è un *task* con una componente di tipo comunicativo, e la comunicazione avviene in parte anche sulla lingua. In modo particolare durante la fase di ricostruzione e scrittura del testo, la lingua viene usata come strumento di mediazione, cioè serve a focalizzare, sviluppare, controllare organizzare l'attività cognitiva degli apprendenti. In questo primo episodio, l'attenzione di due studentesse che stanno lavorando in gruppo si concentra sul sintagma «the sight of us», utilizzato in una frase di tipo complesso nel testo dettato («It was as if the sight of us might somehow affect their discipline»)<sup>20</sup>.

(1)

S3: the sight of us or our sight?

S4: the sight of us. {*scrive site*}

S3: sight non si scrive così si scrive s i g h t (.) s i g {*dice ogni lettera*}

S4: sì ho capito. {*cancella site e scrive sight*}

(Nava, Pedrazzini, 2008: 108)

<sup>18</sup> La videoregistrazione delle fasi principali del *dictogloss* è disponibile al link:

<https://www.bloomsburyonlineresources.com/second-language-acquisition-in-action/videos>.

<sup>19</sup> Un episodio metalinguistico è definito come qualsiasi parte del dialogo in cui gli studenti parlano della lingua che stanno producendo, pongono domande su come usano la lingua, oppure si correggono sé stessi o altri (Traduzione dell'autrice).

<sup>20</sup> Era come se la nostra vista potesse influire in qualche modo sulla loro disciplina (Traduzione dell'autrice).

S3 chiede alla compagna se usare 'the sight of us' oppure 'our sight'. Anche se la domanda non è esplicitata da un ragionamento, sembra che S3 stia pensando alle possibili differenze tra i due sintagmi sia per quanto riguarda la loro struttura sia per il significato che esprimono per poi decidere quale è più appropriato al contesto<sup>21</sup>. Non è chiaro se S4 coglie il dubbio implicito nella domanda di S3: senza argomentare infatti sceglie 'the sight of us' perché l'ha riportato nei suoi appunti. L'interazione si sposta quindi sulla parola 'sight' che S4 non ha scritto in modo corretto ('site'). S3 rimarca il problema e dice come va scritta la parola; S4 accoglie la correzione e scrive la parola in modo corretto. Come emerge da questo episodio, nell'atto di produrre un testo gli apprendenti sono stimolati a elaborare la lingua in modo più profondo, cioè con un maggiore sforzo mentale. Questo consente loro di 'estendere' la loro interlingua per rispondere a uno scopo comunicativo. Essi scoprono anche che cosa fanno e non fanno fare. Come evidenzia Swain (2000: 99), l'atto di produrre un testo può stimolare gli apprendenti ad attivare e sviluppare dei processi di tipo sintattico necessari per una produzione accurata. In questo senso la produzione collegata a un contesto comunicativo svolge un ruolo potenzialmente utile per l'acquisizione della L2. Innanzitutto, la produzione esercita una funzione di 'noticing', cioè un'attenzione da parte degli apprendenti che si concentra su aspetti di forma e diventa cruciale per apprendere aspetti di tipo fraseologico:

[...] learners may notice that they do not know how to express precisely the meaning they wish to convey *at the very moment of attempting to produce it* – they notice, so to speak, a hole in their interlanguage.mselves (Swain, 2000: 100)<sup>22</sup>.

Il dialogo collaborativo, come vedremo anche attraverso l'analisi dell'episodio successivo, ha un ruolo cruciale nel favorire questo processo di *noticing* in quanto media da una parte la soluzione condivisa del problema e allo stesso la co-costruzione di conoscenze<sup>23</sup>.

Il dialogo collaborativo che si sviluppa durante un'attività di tipo comunicativo può essere definito anche come una forma di *languageing*, cioè «the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language» (il processo in cui si esprime un significato e si dà forma a conoscenza ed esperienza attraverso la lingua) (Swain, 2006: 98). Analizziamo ora un secondo episodio in cui il *languageing* viene messo in atto da due apprendenti durante un'altra fase del *dictogloss* per ricostruire questa parte del testo: «Sometimes we saw a group of common law prisoners working by the side of the road»<sup>24</sup>. La loro attenzione si focalizza inizialmente su un elemento lessicale complesso (*common law prisoners*), e in particolare sulla parola *law*:

(2)

S1: we saw a group of common law

S2: prisoners

S1: però questa è una a

S2: no

S1: sì non low basso {*abbassa la mano per spiegare il significato di low*}

S2 {*scuote la testa*}

<sup>21</sup> Benché i due sintagmi sembrino esprimere lo stesso significato, 'the sight of us' rispetto a 'our sight' fa riferimento a un osservatore esterno, cioè qualcuno che sta guardando chi racconta l'evento; in questo senso è adatto a esprimere il significato richiesto dal contesto.

<sup>22</sup> [...] gli apprendenti possono accorgersi che non sanno come esprimere precisamente il significato di quanto intendono dire *esattamente nel momento in cui tentano di dirlo* – notano, come dire, un 'buco' nella loro interlingua. (Traduzione dell'autrice).

<sup>23</sup> Cfr. Pedrazzini, Nava (2022).

<sup>24</sup> Talvolta vedevamo un gruppo di prigionieri comuni lavorare vicino al ciglio della strada (Traduzione dell'autrice).

S1: l- law common law

S2 {*scuote la testa*}

S1: non common low {*abbassa la mano*} common law prisoners

(Pedrazzini, Nava, 2019: 418-419)

Inizialmente, S1 richiama l'attenzione sull'ortografia della parola *law* (letteralmente 'legge') (*Però questa è una 'a'*) perché S2 ha scritto *low* (basso); poi pronuncia la parola e la confronta con la parola *low* pronunciandola e abbassando la mano per spiegarne il significato. Ripete di nuovo *common law* e poi *common law prisoners* in modo che S2 possa capire la differenza tra *law* e *low* dall'esempio specifico. È interessante notare come per spiegare la differenza tra le due parole, sia in termini di forma che di significato, S1 usi una gamma di strategie di mediazione in modo 'cumulativo': richiama le sue conoscenze pregresse, porta l'attenzione di S2 su un problema di tipo ortografico, pronuncia in modo lento le due parole per evidenziarne la differenza a livello fonologico. Usa un gesto per spiegare il significato di una delle due parole (*low*) in modo che sia chiara la differenza con l'altra parola (*law*) e ripete infine il composto nella forma corretta (*common law prisoners*). Il *languaging* messo in atto da S1 contribuisce non solo a risolvere uno specifico problema nella ricostruzione del testo ma aiuta S2 a costruire delle nuove conoscenze di tipo lessicale; il *languaging* attivato serve allo stesso tempo a S1 a consolidare la propria interlingua. È proprio grazie a questo processo che uso e apprendimento possono coesistere.

L'analisi dei due episodi di dialogo collaborativo evidenzia anche che l'uso della L1 assume una funzione essenziale nel processo di mediazione, cioè nel modo in cui gli apprendenti riflettono sulla lingua che stanno usando durante la ricostruzione del testo. Swain e Lapkin (2000, 2013) identificano tre funzioni principali della L1 durante un'attività di produzione: per procedere nello svolgimento del *task*; per focalizzare l'attenzione su specifici aspetti di tipo semantico, grammaticale, fonologico; per una funzione interpersonale ad esempio, per fare un commento, esprimere opinioni. Gli studenti usano quindi la L1 come strumento che, da una parte media la loro comprensione del compito da svolgere, dall'altra sostiene la loro co-costruzione di nuove conoscenze nella L2. In questo senso, l'uso della L1 può essere considerato una forma di *private speech* esternalizzato, una modalità di auto-regolazione da parte dell'apprendente quando deve assumere un controllo dei suoi processi mentali (Lantolf, Thorne, 2006) (cfr. § 2.1). L'uso della L1 non va quindi a 'ridimensionare' il ruolo della L2 ai fini dell'esito del *task* (e dell'acquisizione stessa) ma fornisce semmai una forma di *scaffolding* per la produzione nella L2. Dagli studi condotti (ad esempio, Centeno-Cortés, Jiménez Jiménez, 2004), emerge che più il *task* è complesso e più probabile sarà l'uso della L1 da parte degli apprendenti per mediare la loro attività cognitiva, anche da parte di apprendenti ad un livello linguistico intermedio o avanzato. Infatti, come evidenzia Lantolf (2006: 74), il fatto che apprendenti a questo livello siano in grado di usare la L2 in modo competente e sicuro come strumento di interazione sociale, non implica che riescano ad usare la L2 in modo altrettanto efficace per mediare i loro processi cognitivi, soprattutto se richiedono un'elaborazione complessa, come nel caso di una riflessione su aspetti di tipo semantico o di un'analisi linguistica di tipo contrastivo.

Come è stato illustrato nell'analisi dei due esempi di episodi metalinguistici, durante il dialogo collaborativo gli apprendenti usano le loro risorse linguistiche per mettere in atto essenzialmente una mediazione a livello concettuale, una delle modalità di mediazione descritta anche nelle scale del *Volume Complementare* (Council of Europe, 2020: 117). Per la ricostruzione del testo gli studenti devono infatti collaborare in un gruppo per la costruzione del significato di quanto vogliono esprimere e promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti collegati a quanto stanno dicendo (cfr. § 2.2). Ad esempio, nella

Tabella 1, si riportano due esempi di descrittori a livello B1 e B2 relativi a come la mediazione a livello concettuale può mettersi in atto attraverso la cooperazione al processo di costruzione del significato da parte degli apprendenti. Si tratta del livello linguistico degli apprendenti coinvolti nel *dictogloss* descritto.

Tabella 1. *Mediazione a livello concettuale (sviluppare le idee): Cooperare al processo di costruzione del significato (Council of Europe, 2020: 119)*

B2	È in grado di mettere in evidenza la questione principale da risolvere per svolgere un compito complesso e gli aspetti importanti da prendere in considerazione. In un gruppo è in grado di esporre le sue idee e di fare domande per suscitare le reazioni degli altri membri del gruppo in modo che esprimano il loro punto di vista.
B1	È in grado di fare domande, commenti e proporre semplici riformulazioni per mantenere la discussione focalizzata sul compito, sull'argomento.

Inoltre, come è stato evidenziato, per mettere in atto una mediazione a livello concettuale gli apprendenti usano delle specifiche strategie: quelle per richiamare conoscenze pregresse e adattare la lingua per spiegare il significato di una parola. Anche questo tipo di strategie (insieme ad altre) sono descritte nel *Volume complementare* (Council of Europe, 2020: 127-130). La Tabella 2 presenta degli esempi di descrittori per ogni specifica strategia.

Tabella 2. *Strategie di mediazione: spiegare un nuovo concetto (Council of Europe, 2020: 129)*

	<b>Richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse</b>	<b>Adattare la lingua per spiegare un termine</b>
B2	È in grado di formulare domande e feedback per sollecitare le persone a stabilire correlazioni con le conoscenze e le esperienze pregresse.	È in grado di chiarire e esplicitare ad altri informazioni specifiche e complesse inerenti al suo campo di specializzazione, parafrasandole in un linguaggio più semplice.
B1+	È in grado di spiegare come qualcosa funziona, fornendo esempi basati sulle quotidiane esperienze delle persone.	È in grado di semplificare con delle parafrasi i punti principali di brevi testi orali e scritti non complessi su argomenti familiari (ad es. brevi articoli di riviste, interviste) per rendere i contenuti accessibili ad altri.

La componente chiave dell'elaborazione delle scale dei descrittori proposta dal *Volume complementare* consiste appunto nel cogliere in che modo gli apprendenti mettono in atto le diverse modalità di mediazione in base al loro livello di competenza comunicativa. In questo senso, questi descrittori possono essere un utile riferimento, oltre che uno strumento operativo per osservare e monitorare la manifestazione dei processi di mediazione nella classe di L2.

#### 4. CONCLUSIONI

La teoria socioculturale (Lantolf, 2000; Lantolf, Thorne, 2006) ha fornito una prospettiva nuova per analizzare i processi di apprendimento di una L2 evidenziando la stretta relazione tra uso e acquisizione. La partecipazione ad attività di tipo sociale consente agli apprendenti, attraverso l'interazione, di appropriarsi e sviluppare gli strumenti linguistici non solo per partecipare a una specifica attività ma a livello più generale per ristrutturare la propria interlingua. L'apprendimento quindi non è solo qualcosa che avviene nella mente dell'apprendente, ma viene mediato dalla sua partecipazione a specifiche attività. La ricerca in ambito socioculturale ha dimostrato il ruolo centrale della mediazione in questi processi: sia quando la mediazione si realizza attraverso l'interazione con altri interlocutori (insegnante-apprendente o apprendente-apprendente) sia nelle sue forme di discorso privato (*private speech*). Ha anche analizzato come i processi di mediazione possono essere stimolati attraverso l'implementazione di diverse tipologie di *task* che devono fornire le condizioni per un uso realmente comunicativo della L2 per poter stimolarne l'apprendimento (Ellis *et al.*, 2020).

Le attività di tipo collaborativo offrono, più di altre, la possibilità di osservare come i processi di mediazione vengono messi in atto spontaneamente da parte degli apprendenti. In questo contributo è stato presentato un esempio di attività di scrittura di tipo collaborativo – il *dictogloss* – (Wajnryb, 1990) ed è stato analizzato come, attraverso il dialogo collaborativo durante la ricostruzione del testo, gli apprendenti sono stati stimolati a usare le loro risorse linguistiche per mediare la loro partecipazione all'attività e allo stesso tempo la loro attività cognitiva. Come è stato evidenziato in numerosi studi (Swain, 2000), il dialogo collaborativo è una forma di dialogo in cui gli interlocutori sono coinvolti nella soluzione di un problema e allo stesso tempo nella costruzione di conoscenze. Esso costituisce una forma di *languageing* (Swain, 2006), in cui gli apprendenti riflettono sulla lingua che stanno utilizzando, si pongono delle domande, formulano delle risposte e si correggono reciprocamente. In questo senso il dialogo collaborativo contribuisce a consolidare o sviluppare sia conoscenze di tipo esplicito strettamente collegate alla lingua utilizzata nel *task* sia l'interlingua in senso più generale. In particolare, l'analisi dei due episodi metalinguistici tratti dai dati interazionali del *dictogloss* ha inteso evidenziare come gli apprendenti hanno messo in atto una mediazione a livello concettuale per risolvere questioni relative ad aspetti di tipo semantico, ortografico e fonologico. È anche emerso che la L1 svolge un ruolo essenziale nella facilitazione del processo di mediazione, soprattutto nel caso di compiti complessi (Swain, Lapkin, 2013). Tuttavia, come osserva Watanabe (2019: 75), confermando studi precedenti (ad esempio Storch, 2002), è necessario tenere presente che il tipo di collaborazione tra i partecipanti influisce sul tipo di interazione che si sviluppa, che a sua volta influisce sulle opportunità e sulla qualità del loro *languageing* e del testo prodotto. Questo significa che gli apprendenti trarranno maggior beneficio dal punto di vista acquisizionale da un'attività mediata da un lavoro di coppia in cui interagiscono in modo collaborativo, a prescindere dalle eventuali differenze date dal loro livello linguistico. In caso contrario, secondo Watanabe, un *task* di produzione individuale potrebbe risultare più efficace nel facilitare i processi di mediazione dell'apprendimento della L2. Per questa ragione, è essenziale indagare il processo, cioè il *languageing* implicato nell'esecuzione di un *task* di produzione e non solo il prodotto, cioè il testo scritto dagli studenti.

Infine, dal punto di vista pedagogico, la ricerca di tipo socioculturale ha molto da dire agli insegnanti di una L2 relativamente all'implementazione del *task* ai fini di stimolare l'acquisizione di una L2. Ellis *et al.* (2020: 127) sottolineano che questo tipo di ricerca, forse più chiaramente di altre, mostra come la partecipazione a un'attività è anche apprendimento. È cruciale quindi che gli insegnanti abbiano la possibilità di selezionare e

implementare dei *task* adeguati a soddisfare le condizioni per cui gli apprendenti usano la L2 per uno scopo comunicativo e osservare come le caratteristiche specifiche di una specifica attività influenzano il tipo di lingua prodotta dagli apprendenti, in termini di accuratezza, complessità o fluenza (ad esempio cfr. Pedrazzini, Nava, 2019). È altrettanto essenziale che gli insegnanti di una L2 sviluppino maggiore consapevolezza relativamente al ruolo che il dialogo collaborativo assume per l'acquisizione di una L2 e che quindi implementino quei *tasks* che stimolino gli apprendenti a verbalizzare la loro attività cognitiva utilizzando le risorse linguistiche a loro disposizione, come è stato osservato nel caso del *dictogloss*. Il QCER (Council of Europe, 2001) aveva già recepito le evidenze provenienti dalla ricerca socioculturale e aveva adottato l'approccio metodologico 'orientato all'azione' per l'apprendimento e la didattica della L2, approccio che viene ribadito dal *Volume complementare* (Council of Europe, 2020) mettendo a disposizione dell'insegnante delle scale di descrittori di attività e strategie di mediazione a diversi livelli linguistici di competenza. L'uso di questi strumenti durante l'implementazione di un *task* può aiutare l'insegnante a rivisitare le sue scelte metodologiche, ponendo maggiore attenzione alle caratteristiche dei testi e delle attività selezionate e osservare come la L2 viene utilizzata dagli studenti per mediare la loro esperienza di apprendimento.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aljaafreh A., Lantolf J. (1994), "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development", in *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 465-483.
- Anton M. (1999), "A learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second language classroom", in *The Modern Language Journal*, 83, pp. 303-318.
- Centeno-Cortés B., Jiménez Jiménez A. F. (2004), "Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking", in *International Journal of Applied Linguistics*, 14, pp. 7-35.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment, (CEFR)*, Council of Europe, Strasbourg, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze - RCS Milano.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Donato R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", in Lantolf J. P., Appel G. (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 33-56.
- Ellis R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London.

- Ellis R., Skehan P., Li S., Shintani N., Lambert C. (2020), *Task-based language teaching: theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Flavell J. (1966), "La language privé", in *Bulletin de Psychologie*, 19, pp. 698-701.
- Gass S. (1997), *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- Hulstijn J. H., Young F., Ortega L. et al. (2014), "Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching", in *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 3, pp. 361-421.
- Kowal M., Swain, M. (1997), "From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom?", in Johnson R. K., Swain M. (eds.), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 284-309.
- Lantolf J. P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. P. (2006), "Sociocultural Theory and L2: State of the Art", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1, pp. 67-109.
- Lantolf J. P., DiCamilla F. J., Ahmed M. K. (1997), "The cognitive function of linguistic performance: tense/ aspect use by L1 and L2 speakers", in *Language Sciences*, 19, pp. 153-165.
- Lantolf J. P., Pavlenko A. (1995), "Sociocultural theory and second language acquisition", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, pp. 108-124.
- Lantolf J. P., Poehner M. E. (2008), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, Equinox, London.
- Lantolf, J. P., Poehner M. E., Swain M. (eds.) (2018), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*, Routledge, London.
- Lantolf J. P., Thorne S. L. (2006), *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Long M. H. (1983), "Native speaker/ non-native speaker conversation in the second language classroom", in Clarke M., Handscombe J. (eds.), *On TESOL '82*, TESOL, Washington, DC, pp. 207-225.
- Long M. (1991), 'Focus on form: a design feature in language teaching methodology', in de Bot K., Ginsberg R., Kramsch C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.
- Long M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bahtia T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Lyster R., Ranta L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66.
- McCafferty S. G. (1994), "Adult Second Language Learners' Use of Private Speech: A Review of Studies", in *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 421-436.
- Nassaji H., Swain M. (2000), "A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles", in *Language Awareness*, 9, 1, pp. 34-51.
- Nava A., Pedrazzini L. (2018), *SLA in Action. Principles from practice*, Bloomsbury, London.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg:  
<https://rm.coe.int/168073ff31>.
- Otha A. (1995), "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development", in *Issues in Applied Linguistics*, 612, pp. 93-122.

- Ohta A. (2000), "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 51-78.
- Pedrazzini L., Nava A. (2019), "Complexity in interlanguage usage and development: investigating the dictogloss task", in Bonsignori V., Cappelli G., Mattiello E. (eds.), *Worlds of words: complexity, creativity and conventionality in English Language, Literature and Culture. 1: Language*, Pisa University Press, Pisa, pp. 411-422.
- Pedrazzini L., Nava A. (2022), "Noticing in Output Production: Investigating the Dictogloss Task", in Lopriore L. (ed.), *Engaging research: Transforming practices for the English as a foreign language classroom*, TESOL Press, pp. 41-53.
- Poehner M. E., Lantolf J. P. (2005), "Dynamic assessment in the language classroom", in *Language Teaching Research*, 9, pp.1-33.
- Poehner M. E., Swain M., Lantolf J. P. (eds.) (2018), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*, Routledge, London.
- Samuda V., Bygate M. (2008), *Tasks in Second Language Learning*, Palgrave Macmillan, London.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt R. (1994), "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", in *AILA Review*, 11, pp. 11-26.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Schmidt R., Frota S. (1986), "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese", in Day R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 237-326.
- Storch N. (2002), "Patterns of Interaction in ESL Pair Work", in *Language Learning*, 52, pp. 119-158.
- Storch N. (2017), "Sociocultural theory in the L2 classroom", in Loewen S., Sato M. (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Routledge, New York, pp. 69-84.
- Swain M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S., Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 235-253.
- Swain M. (1995), "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidlhofer B. (eds.), *Principles and practice in the study of language: Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, pp. 125-144.
- Swain M. (1997), "Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning", in *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, pp. 115-32.
- Swain M. (1998), "Focus on form through conscious reflection", in Doughty C., Williams J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 64-68.
- Swain M. (2000), "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 97-114.
- Swain M. (2006), "Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency", in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Swain M., Brooks L., Tocalli-Beller A. (2002), "Peer-peer dialogue as a means of second language learning", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, pp. 171-185.

- Swain M., Lapkin S. (1995), "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning" in *Applied Linguistics*, 16, pp. 371-391.
- Swain M., Lapkin S. (1998), "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together", in *Modern Language Journal*, 83, pp. 320-337.
- Swain M., Lapkin S. (2001), "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects", in Bygate M., Skehan P., Swain M. (eds.), *Researching pedagogic tasks*, Routledge, London, pp. 99-118.
- Swain M., Lapkin S. (2013), "A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate", in *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 1, pp. 101-129.
- Tocalli-Beller A, Swain M. (2007), "Riddles and puns in the ESL classroom: Adults talk to learn", in Mackey A. (ed.), *Conversational interaction and second language acquisition: A series of empirical studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 143-167.
- Wajnryb R. (1990), *Grammar Dictation*, Oxford University Press, Oxford.
- Watanabe Y. (2008), "Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections", in *Canadian modern language review*, 64, 4, pp. 605-635.
- Watanabe Y. (2019), "The role of languaging in collaborative and individual writing: when pairs outperform individuals" in Haned M., Nassaji H. (eds.), *Perspectives on Language as Action*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 63-79.