

EL.LE

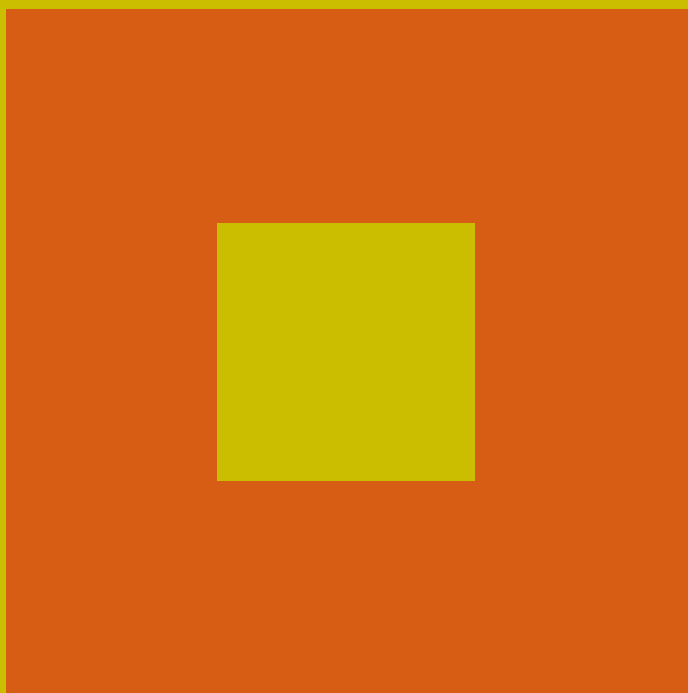
[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 7 – Num. 2
Luglio 2018



Edizioni
Ca' Foscari



EL.LE

e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Bona Cambiagli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Université Stendhal, Grenoble, France) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marelo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi «Roma tre», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yildiz Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2018 Università Ca' Foscari Venezia

© 2018 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDITORIALE

Dei diritti (e doveri...) linguistici

Matteo Santipolo

189

LA DIMENSIONE TEORICA

Rappresentazioni sociali e motivazione allo studio**Un muro in faccia alla diffusione dell'italiano in Marocco**

Jihad Fawzi Karrami

203

Emotions and Autonomy in Foreign Language Learning at University

Micòl Beseghi

231

'Grammatica' e 'grammatiche' per la lingua italiana a stranieri

Antonella Benucci

251

LA DIMENSIONE METODOLOGICA

La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS**Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale**

Michela Gronchi

269

Foreign Language Teacher's Motivation in Italy**A Quantitative Study**

Erika Pezzot

289

Code-Switching in CLIL: the Students' Perception

Francesca Zanoni

309



LETTERATURA SCIENTIFICA

Corino, Elisa; Marello, Carla (2017).
Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA.
Perugia: Guerra, pp. 284

Paola Capponi

329

Editoriale

Dei diritti (e doveri...) linguistici

Matteo Santipolo

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract Language rights are included among the fundamental human rights and most countries worldwide nowadays have *ad hoc* legislations to protect their historical and territorial language minorities. The matter becomes more complicated when the languages to be protected are those of immigrants, who, on the other hand, have also the duty to learn, at an adequate level of competence and proficiency, the language of the place where they settle down. Linguistic rights and duties, that should all fall under the Latin ‘umbrella’ term of *ius*, are the subject of analysis in this contribution, which mainly aims at providing hints of reflection on an intricate and by no means easily solvable situation, with special reference to the Italian context. In the last paragraph a proposal is put forward to introduce in the debate the newly-coined concept of *ius linguarum*, as a possible ‘jimmy’ of the twisted matter.

Sommario 1 Introduzione. – 2 *Ius*: una questione giuridica, filosofica, linguistica. – 3 Diritti linguistici di prima, seconda e terza specie. – 4 Doveri linguistici degli immigrati: lo stato dell’arte in Italia oggi. – 5 Dallo *ius culturae* allo *ius linguarum*.

Keywords Language policy. Sociolinguistics. Multilingualism. Languages and immigration. Educational linguistics.

1 Introduzione

L’articolo 19 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo* (approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948), afferma che «Ogni individuo ha il diritto alla libertà di opinione e di espressione [corsivo dell’Autore]». Pur non essendo un riferimento esplicito alla lingua, va da sé che l’‘espressione’ ha, senza dubbio, tra i suoi principali strumenti, per quanto non esclusivo, proprio quello linguistico.

Esplicito è invece il riferimento che troviamo all’articolo 22 «Diversità culturale, religiosa e linguistica» nella *Carta dei Diritti fondamentali dell’Unione Europea* (Nizza, 7 dicembre 2000): «L’Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica», e così pure invoca l’articolo 6 della *Costituzione* italiana.

Mentre il primo riferimento è sufficientemente generico da coprire ogni tipologia possibile di minoranza linguistica, per quella europea e italiana, è verosimilmente pensabile che il legislatore avesse in mente le cosiddette minoranze storiche, ossia quelle presenti nei vari territori da un

congruo lasso di tempo che, altrove (Santipolo 2002, 82-3), ho suggerito debba essere di almeno tre generazioni. Come sottolinea Orioles (2003, 50), tuttavia,

Il panorama linguistico e culturale italiano deve [...] fare i conti con un fenomeno [...] in costante crescita: la presenza di consistenti gruppi di cittadini immigrati provenienti dai più disparati Paesi europei ed extra-europei e di parlata diversa da quella italiana.

Poco oltre Orioles ricorda anche come già nel 1974 Tullio De Mauro rimarcasse l'unicità del problema delle minoranze linguistiche, storiche o recenti che siano. In realtà, la questione merita un approfondimento. In questo senso, la condizione di partenza è ancora Orioles (2003, 51) a suggerircela:

non tutti i soggetti immigrati in quanto tali sono destinatari potenziali di tutela: perché essi possano costituire una vera e propria entità minoritaria devono maturare determinate condizioni quali in particolare un processo di consolidamento sociale che porti a riconoscibili strutture di vita comunitaria; in definitiva deve essere verificata l'esistenza 'di un progetto migratorio di lunga durata e di una volontà di conservare lingua, cultura, religione e identità di origine'. (Telmon 1992, 150-2)

La questione di fondo è dunque quella dell'esistenza di ciò che Johann Gottfried Herder (1744-1803) aveva definito *Volksgeist*, non tanto nella interpretazione che gli venne data nel corso del XIX secolo di stato-nazione su base territoriale, bensì in quanto principio di identificazione e condivisione di una medesima *Weltanschauung*. Ma a questa volontà da parte delle nuove minoranze, deve, a mio avviso, aggiungersi quella di entrare a far parte della comunità ospitante, processo che non può assolutamente prescindere dall'acquisizione della sua lingua. La direzione deve pertanto essere quella di un bilinguismo e un biculturalismo tra la lingua etnica e la *target language*. Questa condizione è peraltro tipica proprio delle minoranze storiche che attingono alla ricchezza della propria lingua e cultura minoritaria, ma contestualmente pure a quella della maggioranza.

Spostando l'attenzione dal piano sociale a quello individuale la situazione si complica ulteriormente: fatta salva l'impossibilità di tutelare 'tutte' le minoranze linguistiche (si pensi che nella scuola italiana ne sono presenti oltre 150), si pone dunque il problema di individuare e perseguire una qualche sorta di compromesso giuridico-filosofico-linguistico. Nella valutazione del piano individuale e di quello sociale, molto utile risulta la distinzione proposta da Bagna, Barni, Vedovelli (2007, 227) tra «lingue dei migranti» e «lingue immigrate»:

le lingue dei migranti sono idiomi di passaggio, incapaci di lasciare segni durevoli sul panorama linguistico di contatto della società ospite; le lingue immigrate, invece, sono quelle dei gruppi che si fermano e si stabiliscono entro una comunità, sono usate sistematicamente dal gruppo degli immigrati, lasciano tracce nel piano linguistico del contatto della società ospite.

Tanto le prime quanto le seconde sono degne di una qualche forma di tutela, ma per ragioni e con misure molto diverse e che si differenziano, tuttavia, per i livelli di intervento: le prime, infatti, vanno promosse sul piano individuale, le seconde su quello sociale. In entrambi i casi, ad ogni modo, è necessario un riequilibrio della riflessione sul concetto stesso di diritto linguistico con ricadute in ambito di politica ed educazione linguistica. Finora, almeno in Italia, si è assistito soprattutto a una politica linguistica orientata all'insegnamento dell'italiano agli allievi non italofoeni presenti nella scuola, pur con risultati talvolta discutibili come conseguenza di scelte metodologiche non sempre efficaci. Molto meno, invece, è stato fatto per quanto riguarda il mantenimento delle lingue etniche: va detto, a onor del vero, che iniziative di questo tipo non sono mancate, ma che avrebbero (avuto) bisogno di risorse non solo economiche, ma anche umane (vale a dire personale qualificato) ben oltre le possibilità ragionevolmente realizzabili. Da Cummins (1979, 1981) in poi è stato ampiamente dimostrato, infatti, come il mantenimento della L1 garantisca anche una migliore acquisizione della L2.¹ Una scelta siffatta, oltre ad un inconfutabile significato etico correlato alla ricchezza rappresentata da qualsiasi lingua e cultura (cf. Balboni 2011), presenta parimenti considerevoli ricadute sul piano meramente utilitaristico, e, in ultima istanza, economico. Il rapporto tra le variabili economiche e quelle linguistiche ha cominciato ad essere oggetto di ricerca già negli anni Settanta del XX secolo e si è sviluppato soprattutto negli anni Novanta (Gazzola 2016). In Italia l'economia linguistica (come branca della politica linguistica e, in particolare, della pianificazione) ha avuto una discreta crescita negli ultimi tre lustri (cf. Gazzola 2009, 2016; Grin 2009), in special modo per quanto riguarda il rapporto tra lingue ed efficienza (addirittura con ricadute sul prodotto interno lordo di un Paese²), lingue e reddito, lingue e attività di impresa, lingue ed equità, giustizia linguistica e brevetti industriali (Gazzola 2016).

1 Il riferimento è ovviamente alla *Teoria dell'interdipendenza linguistica*, spiegata da Cummins attraverso la «Metafora dell'iceberg», secondo la quale le competenze sviluppate nella L1 soggiacciono anche allo sviluppo della L2 e l'impoverimento della L1 ha quindi conseguenze negative (ad esempio proprio nel rallentamento, oltre che nella *proficiency*) sulla L2.

2 «È stata calcolata che la somma dei guadagni direttamente legati all'insegnamento della lingua inglese uniti, fra le altre cose, ai risparmi sull'apprendimento delle lingue straniere, frutta al solo Regno Unito una cifra compresa fra i 10 e i 17 miliardi di euro all'anno (pari

Con questa consapevolezza è palese che, in un'epoca di globalizzazione 'spinta' come quella in cui viviamo, una società multilingue una parte dei cui membri sia di fatto bilingue 'nativa', offre opportunità e vantaggi anche sul fronte commerciale, oltre che, ovviamente, culturale.

Spostando ora il focus dal mondo della scuola (che comunque, a dispetto dei suoi limiti, è probabilmente quello che meglio di altri è riuscito ad attrezzarsi per far fronte alle problematiche dell'immigrazione) e dei ragazzi, a quello del mondo del lavoro e, più in genere, degli adulti, i problemi assumono tinte diverse e, spesso, connotazioni legate ai 'colori' politici. Non mi addentrerò in un terreno che esula da quanto di pertinenza in questa sede, ma nei paragrafi che seguono cercherò piuttosto di concentrarmi sugli aspetti scientifici della questione, e, in particolare, appunto, sui diritti (e doveri) linguistici.

2 *Ius*: una questione giuridica, filosofica, linguistica

Prima di affrontare specificamente la questione dei diritti linguistici appare qui necessaria una tanto breve quanto imprescindibile riflessione sul concetto stesso di diritto, o meglio di *Ius*. Nella sua interpretazione oggi predominante si tende a considerarlo in modo pressoché esclusivo come un sinonimo di *diritti*, di fatto escludendo la dimensione dei *doveri*. Per dirimere *vexata quaestio*, pare saggio tracciare, per quanto sinteticamente, un profilo etimologico del termine:

Sulla etimologia della parola esistono ipotesi diverse. La prima, avanzata nelle ricerche glottologiche del Novecento, ricollega *Ius* ad una radice indoeuropea (*yaus*, *yaos* o *yaoz*). Questa - di cui sarebbero rimaste le tracce convergenti in due aree periferiche, come l'Italia e l'Estremo Oriente - avrebbe in sé un'idea originaria di salute e di purezza e si ritroverebbe in antiche formule rituali indiane [...].

Un'altra ipotesi è quella che vede *Ius* in rapporto a *Ioves*, imparentato con l'antico *Iovis*, appellativo della divinità, che sarà poi chiamata *Iuppiter*. L'ordine giuridico sarebbe in rapporto con antiche nozioni religiose.

Infine, secondo l'interpretazione che lega *Ius* a *Iungo*, suggestiva, ma scarsamente accreditabile, esso esprimerebbe l'idea di unità: la stessa che è nelle parole *coniugium* e *coniuges*. [...].

all'1% circa del PIL del Paese). Oltre a ciò, gli anglofoni nativi godono di una vasta serie di vantaggi di natura simbolica derivanti dal fatto di poter usare la propria lingua materna in tutte le situazioni di dibattito e conflitto che si svolgono in inglese, siano esse le riunioni informali senza interpreti nelle istituzioni europee o un congresso scientifico, e di aver un accesso privilegiato ai posti dirigenziali per cui è richiesta una eccellente conoscenza dell'inglese» (Gazzola 2016, 6-7).

[...] esaminandogli usi del termine nel pensiero romano [...] ci accorgiamo che al centro del concetto vi è l'immagine della consuetudine, della creazione di un ordine, visto come il risultato di attività formative, coinvolgenti l'insieme della comunità. (Brutti 2015, 10)

Già da queste brevi considerazioni si comprende quanto intricata, e decisamente non univoca sia l'interpretazione del concetto (per approfondimenti si veda anche, tra i molti possibili, Pizzorni 2003). Si tratta di una riflessione che si colloca a cavallo tra diverse discipline: dalla filosofia (del diritto, ma non solo), alla linguistica (storia delle lingue, semantica, sociolinguistica, solo per citarne alcune) fino, ovviamente, alla giurisprudenza in senso stretto. A dispetto di una tale complessità, il quadro che ne emerge fa inequivocabilmente riferimento ai cosiddetti *mores*, ossia gli usi e i costumi come base per la convivenza civile e quindi inevitabilmente, comprendente tanto i diritti quanto i doveri di chi aspiri a fare parte di una data comunità. Nella vulgata dell'italiano contemporaneo, dunque, lo *ius* viene interpretato oggi, almeno tra i non addetti ai lavori (soprattutto dalla stampa di un certo orientamento politico, che riveste un ruolo imprescindibile nella formazione dell'opinione pubblica in un senso piuttosto che in un altro) come *diritti* (al plurale), mentre il suo significato pare più vicino a quello di *diritto* (al singolare), vale a dire, appunto l'insieme delle leggi che governano e tutelano gli individui. *Ius* quindi, come iperonimo, come termine 'ombrello' che ricopre sia la sfera dei diritti sia quella dei doveri.

3 Diritti linguistici di prima, seconda e terza specie

Con la precisazione, pertanto, che in questo contributo ogni qual volta che impiegheremo i termini *ius*, *diritto* o *diritti*, salvo diversamente indicato, lo faremo sempre in quanto iperonimo, ci apprestiamo ora ad analizzare più in profondità le diverse tipologie di diritti linguistici. Come sottolinea Poggeschi (2010, 30-1):

Lo schema interpretativo per cui si trattano i diritti linguistici nel quadro delle tematiche rivendicative di una nazione o di una regione, siano esse estere o meno, cade [...] in crisi se si analizzano le rivendicazioni degli immigrati e delle seconde generazioni [...] In questo caso rileva il principio di non discriminazione per motivo di razza, che può incidere, ma non necessariamente, sull'origine nazionale o sulla lingua [...], ma anche una dimensione nuova del multiculturalismo e della valorizzazione della diversità culturale, di cui sono portatrici le 'nuove minoranze'.

Come abbiamo già accennato sopra per quanto il diritto d'espressione sia un diritto fondamentale, molto diversa è la situazione della tutela e della promozione delle varie lingue presenti in un territorio a seconda del loro status, non tanto giuridico, quanto storico e sociolinguistico. Questa differenziazione non può non avere ricadute proprio sul piano giuridico. A tal proposito si distinguono, infatti, tre tipologie di diritti linguistici:

Siamo [...] di fronte a diritti linguistici di prima specie, quando è sufficiente la non discriminazione per motivo di lingua madre o dominante di una persona. [...] quando le garanzie che da essi discendono sono unicamente destinate ai cittadini di uno Stato. [...] I diritti di prima specie sono [...] i diritti fondamentali, e la lingua è un elemento trasversale che riveste importanza a seconda dell'impatto che ha sulla materia che immediatamente caratterizza la vigenza dei diritti fondamentali. (Poggeschi 2010, 32)

Si tratta, in sostanza, della tutela della lingua dominante di un dato territorio, con la potenziale contraddizione che, a dispetto del rispetto dei diritti fondamentali, proprio le lingue minoritarie vengano poco tutelate (è stato il caso, ad esempio, di quanto accaduto in Francia fino alla revisione avvenuta nel 2008, della Costituzione che solo da allora riconosce il valore delle lingue regionali, per quanto storicamente numerose e diffuse (per una analisi della situazione storica di veda Madonia 2005).

Può anche succedere, tuttavia, che proprio dove i diritti linguistici di prima specie sono particolarmente forti, essi si evolvano

verso diritti di seconda specie. In altre parole, è impossibile che non vi sia una seppur minima tutela minoritaria in un ordinamento in cui sono garantiti i diritti fondamentali. Ovviamente dipenderà dalle diverse realtà minoritarie, dal loro peso anche politico, la corrispondenza fra le rivendicazioni e l'effettivo godimento dei diritti linguistici minoritari. (Poggeschi 2010, 33)

È, ad esempio, quanto avvenuto sebbene con notevole ritardo e colpevole parzialità, in Italia con la legge 15 dicembre 1999, nr. 482 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche» (per una riflessione critica sulle problematiche della legge si vedano Pizzoli 2018, 91-102; Savoia 2001, 2002).

I diritti di terza specie, invece,

sono quelli che attribuiscono diritti e riconoscimento agli stranieri e ai loro discendenti: nelle società democratiche sono in realtà un'estensione dei diritti di prima specie, in principio destinati ai soli cittadini. [...] Apprestare diritti linguistici di terza specie significa farsi carico della diversità, storica, culturale e sociale, che solitamente gli stranieri e le

seconde generazioni portano seco, ad esempio, aiutandoli nei percorsi di integrazione relativi all'apprendimento della lingua ufficiale. I diritti fondamentali linguistici di terza specie riguardano, dunque, l'aspetto dell'integrazione nel tessuto sociale comune. I diritti 'speciali', 'avanzati', o 'maturi', di terza specie consisterebbero in una qualche forma di riconoscimento semiufficiale delle lingue immigrate e delle seconde generazioni. (Poggeschi 2010, 39)

In tale terza specie di diritti linguistici, che sono quelli di pertinenza dell'oggetto di questa riflessione, sono almeno due i punti che vanno evidenziati: l'apprendimento, aggiungo io, ad un livello adeguato, della lingua ufficiale (che diventa quindi un dovere da parte degli immigrati, al fine della loro piena integrazione nella comunità di arrivo) e il fatto che il riferimento sia, nella distinzione proposta da Bagna, Barni, Vedovelli (2007; cf. § 1) alle lingue immigrate e non alle lingue degli immigrati.

In altre parole, e in termini di pianificazione ed educazione linguistica, sono, pertanto, almeno due le linee precipue di intervento che dovrebbero essere intraprese:

- promuovere in modo sistematico iniziative atte al mantenimento della L1 e della relativa cultura (a prescindere che si tratti di lingue degli immigrati o lingue immigrate);
- mettere gli immigrati nella condizione, contemporaneamente, di godere del diritto e assolvere al loro dovere di apprendere la lingua ufficiale ad un livello adeguato

4 Doveri linguistici degli immigrati: lo stato dell'arte in Italia oggi

Pare utile ricordare che attualmente per ottenere il permesso di soggiorno CE (ora UE) per soggiornanti di lungo periodo³ vale quanto stabilisce l'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, nr. 286 (Testo Unico per l'Immigrazione), che al comma 2-bis recita:

Il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento, da parte del richiedente, di un test di conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono determinate con decreto del Ministro dell'interno, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

³ Per le diverse tipologie di permessi di soggiorno si rimanda al sito web dell'INPS: <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemdir=45840> (2018-09-13).

Il Decreto del Ministero dell'Interno (Decreto 4 giugno 2010 Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, nr. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge nr. 94/2009), a sua volta, prevede che

Art. 4

Modalità ulteriori per l'accertamento della conoscenza della lingua italiana

1. Fermo restando quanto previsto dall'art. 2, comma 1, non è tenuto allo svolgimento del test di cui all'art. 3 lo straniero:

- a. in possesso di un attestato di conoscenza della lingua italiana che certifica un livello di conoscenza non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa, rilasciato dagli enti certificatori riconosciuti dal Ministero degli affari esteri e dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, indicati nell'allegato A, che costituisce parte integrante del presente decreto;
- b. che ha frequentato un corso di lingua italiana presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti di cui all'art. 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, nr. 296, e successive modifiche e integrazioni, ed ha conseguito, al termine del corso, un titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa;
- c. che ha ottenuto, nell'ambito dei crediti maturati per l'accordo di integrazione di cui all'art. 4-bis del Testo unico, il riconoscimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa;
- d. che ha conseguito il diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado presso un istituto scolastico appartenente al sistema italiano di istruzione di cui all'art. 1 della legge 10 marzo 2000, nr. 62 o ha conseguito, presso i centri provinciali per l'istruzione di cui alla lettera b), il diploma di scuola secondaria di primo o di secondo grado, ovvero frequenta un corso di studi presso una Università italiana statale o non statale legalmente riconosciuta, o frequenta in Italia il dottorato o un master universitario;

Viene dunque indicato come requisito minimo di conoscenza della lingua italiana il livello A2 del *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue*. Tale livello, ad una analisi attenta di ciò che presume, appare chiaramente insufficiente per una qualsivoglia comprensione profonda, non solo linguistica, della realtà in cui lo straniero si sta inserendo.

La situazione si fa addirittura paradossale quando anziché di permesso di soggiorno si parli di cittadinanza. Lo *ius sanguinis* attualmente in vigore (Legge nr. 91 del 1992), difatti, non prevede che il richiedente abbia alcuna conoscenza né della lingua né della cultura italiane, ma che, ovviamente, con la cittadinanza acquisisca, tra gli altri, anche il pieno diritto di voto, vale a dire di esprimersi in merito alle scelte relative il Paese, senza averne alcuna conoscenza.

5 Dallo *ius culturae* allo *ius linguarum*

Il confronto tra lo *ius sanguinis* e lo *ius soli* è stato di recente oggetto di un acceso dibattito politico in Italia e la questione resta ancora aperta (cf. Grosso 2015; Savino 2014; Zincone 2010). A queste due opzioni il Disegno di legge «Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, nr. 91, e altre disposizioni in materia di cittadinanza», poi non approvato, proponeva di affiancare quella dello *ius culturae*: esso avrebbe previsto, in sintesi, la concessione della cittadinanza anche al minore straniero nato in Italia o arrivato qui prima di compiere dodici anni, purché avesse frequentato regolarmente la scuola per almeno cinque anni o che avesse seguito percorsi di istruzione e formazione professionale triennali o quadriennali idonei a ottenere una qualifica professionale. La *ratio* era dunque che il bambino dovesse avere acquisito la cultura italiana attraverso un percorso formale di studi. Ma parlare di *ius culturae*, non può a mio avviso essere svincolato da quello che mi sento di poter definire, forse con un neologismo a metà tra la linguistica e il diritto inteso nel senso più del vasto termine, *ius linguarum*.

Infatti, senza volersi spingere troppo indietro nel tempo, e pur nella piena consapevolezza delle critiche che una sua interpretazione, per così dire, 'estremista' ha suscitato, lo stretto ed imprescindibile rapporto tra cultura e lingua è ormai ampiamente assodato dalla comunità scientifica, quanto meno a partire dalla prima metà del XX secolo. Ciò soprattutto per merito della nota *Ipotesi Sapir-Whorf*. Conosciuta anche come *Ipotesi della relatività linguistica*, può, in ultima istanza, essere riassunta nell'idea che non solo lo sviluppo cognitivo di ciascun individuo è influenzato dalla lingua che parla, ma lo sarà anche la sua visione del mondo (*Weltanschauung*). Chi conosce più lingue ha dunque a propria disposizione una gamma più ampia di possibilità per vedere, interpretare, spiegare la realtà che lo circonda. Ha pertanto anche maggiori *chances* di trovare risposte adeguate ai problemi che possono presentarsi, di qualsiasi natura siano.

La lingua quindi, in quanto massimo prodotto della cultura di una comunità, certamente è l'elemento che più di ogni altro ne determina il senso di identità, nonché di identificazione, di appartenenza sia sentita dall'individuo sia percepita dal gruppo. Ciò detto, credo appaia evidente

la necessità di riprendere e coltivare il concetto di *ius culturae* ma con una attenzione preponderante a quella che in un Paese, il Sudafrica (che in fatto di conflitti interetnici e razziali ha pochi eguali al mondo), è stata definita *taal stryd*, o 'lotta della lingua'. Non sfuggirà l'analogia con la nostra secolare 'questione della lingua'. Tuttavia, nell'Italia contemporanea, ormai linguisticamente unificata (anche se spesso al caro e inutile prezzo dello svilimento o, in alcuni casi, addirittura della gravissima perdita dell'enorme patrimonio rappresentato dai dialetti), tale questione assume oggi, tuttavia, un significato assai diverso da quello che la scuola ci ha insegnato le attribuiva Manzoni e semmai molto più vicino a quello appunto dell'afrikaans *stryd* 'lotta'.

Lo *ius linguarum*, quindi, da un lato va inteso come il diritto/dovere per ciascun individuo di preservare la propria lingua materna, non tanto e non solo per ovvie ragioni comunicative, ma soprattutto per conservare la propria identità originaria, parte fondante del 'sé'. Senza contare che una società plurilingue è una società più ricca, a prescindere da quali siano le lingue che ne costituiscano il repertorio. Dall'altro lato, condizione imprescindibile perché questo obiettivo sia raggiunto è però che gli immigrati abbiano la possibilità e la volontà di apprendere la nostra lingua, vera e propria chiave di accesso alla nostra cultura. Ecco perché il test di lingua di livello A2 ha più la parvenza di una forma di demagogia che di una vera *condicio sine qua non*: nessuno con un tale livello di conoscenza linguistica è in grado di comprendere la realtà che lo circonda e quindi, né, di godere dei propri diritti né di assolvere ai propri doveri di cittadino.

Come ricordato sopra, lo *ius sanguinis*, che in passato serviva a far mantenere agli emigrati italiani un legame forte con la madrepatria, ha col tempo concesso la cittadinanza a migliaia di 'non italiani' che non conoscono una sola parola della nostra lingua, né hanno alcuna familiarità con la nostra cultura (se non, spesso, a livello folkloristico o stereotipato), né conoscono i problemi, e, in genere, le necessità del nostro Paese. Lo *ius sanguinis* ha al contempo negato cittadinanza e diritto di voto ad altri 'non italiani' che invece in questo Paese ci sono nati e che la lingua la parlano da (quasi) nativi bilingui (e bicolti).

Non ho una soluzione facile da offrire, ma forse, la discriminante potrebbe proprio essere l'introduzione del concetto di uno *ius linguarum* che tuteli lo studio delle lingue d'origine e contestualmente imponga lo studio dell'italiano fino al raggiungimento di un livello adeguato (ossia quanto meno dal B1 in su). In ogni caso, non affrontare in modo scientifico, la questione della lingua o, peggio, farlo solo demagogicamente, rischia di condurre, come peraltro già troppo spesso accaduto altrove, ad un fallimento sociale e, per citare le ultime parole del più noto monologo shakespeariano (*Amleto*, III, 1).

[...] And enterprises of great pitch and moment
 With this regard their currents turn awry
 And lose the name of action.

[...] e imprese di grande altezza e momento
 per questa ragione deviano dal loro corso
 e perdono il nome di azione.

Riferimenti bibliografici

- Bagna, C.; Barni, Monica; Vedovelli, Massimo (2007). «Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia». Consani, Carlo; Desideri, Paola (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma: Carocci, 270-90.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Brutti, Massimo (2015). *Il diritto private nell'antica Roma*. Torino: G. Giapichelli.
- Cummins, James (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- Cummins, James (1981). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 3-49.
- Gazzola, Michele (2009). «L'approccio economico alla pianificazione linguistica. Contributi recenti e riflessioni generali». *Lingua italiana d'oggi*, 6, 103-17.
- Gazzola, Michele (2016). «Il valore economico delle lingue». Gobbo, F. (a cura di), *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York: Mondial, 47-54.
- Grin, François (2009). *L'insegnamento delle lingue straniere come politica pubblica*. Roma: Esperanto Radikala Asocio.
- Grosso, Enrico (2015). *Cittadinanza e territorio, lo ius soli nel diritto comparato*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Madonia, Francesco P.A. (2005). *Le lingue di Francia*. Roma: Carocci.
- Orioles, Vincenzo (2003). *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: Il Calamo.
- Pizzoli, Lucilia (2018). *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*. Roma: Carocci.
- Pizzorni, Reginaldo M. (2003). *La filosofia del diritto secondo S. Tommaso d'Aquino*. Bologna: Edizioni Studio Domenicano.

- Poggeschi, Giovanni (2010). *I diritti linguistici. Un'analisi comparata*. Roma: Carocci.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Savino, Mario (2014). *Oltre lo ius soli, la cittadinanza in prospettiva comparata*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Savoia, Leonardo M. (2001). «La legge 482 sulle minoranze linguistiche storiche». *Rivista Italiana di Dialettologia*, 25, 7-50.
- Savoia, Leonardo M. (2002). «Componenti ideologiche nel dibattito sulle leggi di tutela linguistica». Orioles, Vincenzo (a cura di), «La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche», num. monogr. *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*, 9, 85-114.
- Telmon, Tullio (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Zincone, Giovanna (2010). *Citizen Policy Making in Mediterranean EU States: Italy*. Florence: European University Institute. URL http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/19594/Zincone_Italy.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2018-09-12).

La dimensione teorica

Rappresentazioni sociali e motivazione allo studio

Un muro in faccia alla diffusione dell'italiano in Marocco

Jihad Fawzi Karrami
(Université Mohammed V – Rabat, Maroc)

Abstract The so called ‘social representations’ have long occupied enormous interest in scholars’ concern mainly in the field of language education. The research in this particular branch of social psychology has made it possible to understand that the attitudes and perception of students towards a language studied within a given society play a significant role in their desire to learn it or in their partial refusal of it or even in their rejection of that language. This article mainly examines the impact of social representations on students’ motivation for learning Italian in a context where several foreign languages are in competition. The research was undertaken in Moulay Abdellah High School in Rabat, adopting a quantitative and qualitative methodology to analyse students’ linguistic attitudes towards Italian. The research’s results proved, in compliance with previous literature, that social representations do define the de facto status of Italian in the Moroccan educational system.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L’italiano nel sistema educativo marocchino. – 3 Politica linguistica e atteggiamenti linguistici. – 4 Rappresentazioni sociali e motivazione degli studenti. – 5 La metodologia di ricerca utilizzata. – 6 I partecipanti alla ricerca. – 6.1 Studenti d’italiano. – 6.2 Studenti d’inglese. – 7 Analisi dei dati ottenuti dal focus-group e dai disegni prodotti dagli studenti. – 8 Discussione dei dati e prospettive. – 9 Conclusione.

Keywords Educational linguistic politics. Social representations. Linguistic attitudes. Motivation.

1 Introduzione

La politica linguistica ha tre componenti concettuali principali estremamente interrelate: le pratiche dei membri della comunità linguistica, le credenze e la gestione della lingua. In quest’articolo ci interessiamo meramente alla seconda componente costituita da credenze sulla lingua ovvero le opinioni e gli atteggiamenti dei locutori rispetto alle lingue studiate, nonché i valori che essi assegnano alle lingue presenti nella vita sociale e educativa e come le valutano (Spolsky 2004, 2008).

Questo studio vuole accertare in prima linea che le rappresentazioni sociali (d’ora in poi RS) degli studenti influiscono sulla motivazione all’apprendimento dell’italiano presso le scuole statali marocchine. Il nostro obiettivo centrale è mostrare che gli atteggiamenti degli studenti verso

l'italiano sono primordiali per definire il suo statuto e dunque incidono sulle decisioni degli attori educativi in termini di politica linguistica nei confronti dell'italiano come seconda lingua straniera. L'enfasi del nostro lavoro è sullo studente poiché rappresenta l'attore diretto dell'intero processo d'apprendimento essendo colui che subisce l'influenza proveniente dal contesto socioculturale al quale appartiene (la famiglia, i vicini ecc).

Le RS ci consentono di analizzare e spiegare da dove derivano le idee precostruite degli studenti verso l'italiano e il perché sia difficile superare questi pregiudizi stereotipati che influenzano positivamente o negativamente il processo d'apprendimento e d'insegnamento.

Questo articolo è diviso in quattro parti principali: nella prima sezione presenteremo una panoramica dell'italiano nel sistema educativo marocchino riportando la genesi della sua immissione e la sua evoluzione. Nella seconda sezione evidenzieremo il potere che esercita la politica linguistica educativa sui comportamenti linguistici e attraverso quali meccanismi esso si estrinseca. Ulteriormente confermeremo l'idea di fondo di questo lavoro in quanto le RS hanno un impatto sulla motivazione degli studenti d'italiano basandosi sugli studi sperimentali svolti in merito. Le ultime sezioni le dedicheremo alla presentazione della metodologia di ricerca che abbiamo adottato e dei soggetti sottoposti all'indagine. Analizzeremo i dati e forniremo le eventuali prospettive per motivare gli studenti a imparare l'italiano. Il documento si conclude con una breve conclusione.

2 L'italiano nel sistema educativo marocchino

La genesi sistematica dell'implementazione dell'italiano nel sistema educativo marocchino risale al 1986-87 rispettivamente a Rabat e Casablanca presso le università come lingua opzionale o facoltativa agli studenti universitari volontari e interessati (Bousetta 2006). A livello dei licei poi delle scuole medie statali l'italiano appare l'ultima seconda lingua straniera ad essere introdotta nel 1993-94. L'ufficializzazione dell'insegnamento dell'italiano presso le istituzioni educative marocchine è avvenuta grazie a una decisione politica in occasione della visita ufficiale del defunto re Hassan II in Italia, durante la quale si è firmato a Roma, il 25 novembre 1991, un trattato di amicizia e cooperazione tra la Repubblica italiana e il regno del Marocco. Negli articoli dell'accordo (particolarmente art. 9¹) si

1 Art. 9: «Le alte parti contraenti, nello spirito delle tradizionali relazioni culturali esistenti tra i due Paesi, dedicano un particolare attenzione alla promozione della conoscenza dei rispettivi patrimoni nazionali nei campi dell'istruzione, dell'arte e della cultura. Esse favoriscono lo sviluppo e l'insegnamento della lingua italiana in Marocco e della lingua araba in Italia nonché confermano la loro disponibilità a favorire gli scambi di docenti, studenti e borsisti, ed a promuovere iniziative nei settori delle mostre dell'arte, del cinema, della musica e della cultura».

è raccomandato la collaborazione congiunta delle due parti a favore della promozione dell'italiano in Marocco (Eddakhch 2017).

I primi corsi dell'italiano presso le scuole statali sono stati avviati nell'anno accademico 1993-94 da due insegnanti di madre lingua italiana, incaricati dal Ministero degli Affari Esteri italiano, in quattro scuole superiori: Hassan II e Omar Khayyam a Rabat, e Chawki e Moulay Idriss I a Casablanca (Boussetta 2006).² Contemporaneamente l'Italia ha avviato un corso di formazione presso l'università Mohammed V a Rabat a favore di un gruppo di 9 tirocinanti che sono stati assunti come il primo gruppo d'insegnanti d'italiano nelle scuole superiori situate a Rabat, Sale, Casablanca, Mohammedia e Kenitra. Nel 1994 la formazione dei docenti d'italiano nelle scuole medie superiori è stata affidata all'ENS-Rabat. Solo nel 2005 il centro pedagogico regionale CPR (Centre Pédagogique Régional³) ha provveduto alla formazione di insegnanti incaricati dell'insegnamento presso le scuole medie (Eddakhch 2017).

Partendo dalla posizione strategica del Marocco che costituisce il luogo d'incontro delle civiltà e dal ruolo che dà il Paese alla comunicazione con tutto il mondo perciò ci si adotta nell'insegnamento una strategia linguistica che incoraggia il plurilinguismo. L'insegnamento dell'italiano, insieme alle altre seconde lingue straniere, si basa sulle indicazioni della carta nazionale dell'educazione e della formazione del Regno del Marocco e in particolar modo della nona leva – ove si mette in fuoco l'importanza d'impadronirsi delle lingue straniere sin dalla prima età – e da tutti i documenti ufficiali riguardo l'insegnamento delle lingue straniere (cf. Charte nationale). Nella stessa prospettiva le riforme del sistema educativo che si sono susseguite (piano d'urgenza, pedagogia d'integrazione e la visione strategica⁴) hanno ribadito l'importanza della padronanza

2 Dalle statistiche pubblicate dal ministero, nell'anno scolastico 1993-94, il numero complessivo degli allievi liceali che studiavano l'italiano allora non superava le 50 unità.

3 Sin dal 2011 le missioni del CPR (l'attuale CRMEF, Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation) si sono amplificate così ha incluso la formazione di insegnanti sia per la scuola elementare, media e media superiore. Al fine di accedere al corso di formazione degli insegnanti d'italiano era obbligatorio, da questa data, avere la laurea negli studi italianistici. Tuttavia, tale formazione si è sospesa in entrambi i cicli (quello della scuola media e media superiore).

4 Il sistema educativo marocchino è stato soggetto di diverse riforme miranti il suo miglioramento: la carta nazionale aveva fissato una durata di 10 anni (2000-10) per intraprendere le orientazioni del sistema educativo nazionale. Davanti al deceleramento dell'applicazione degli obiettivi ambiziosi della summenzionata riforma, il ministero dell'educazione nazionale e della formazione professionale marocchino ha reagito adottando il piano d'urgenza al fine di velocizzare il ritmo della riforma. Nel quadro di questo programma nel 2010 il ministero ha annunciato l'applicazione della cosiddetta pedagogia d'integrazione: è un approccio promosso in Marocco dal pedagogo Xavier Roegiers eppure è risultato inadeguato alla realtà marocchina ed è stato abolito. L'ultima riforma in fase di attuazione è la visione strategica del 2015-30 progettata dal consiglio superiore dell'educazione, della formazione

delle lingue straniere da parte gli studenti marocchini come mezzo di apertura che agevola la comunicazione con tutto il mondo. L'obiettivo dell'insegnamento di queste lingue, come è stato indicato nelle istruzioni ministeriali, è di permettere all'apprendente di usarle oralmente e per iscritto nelle diverse situazioni comunicative. Pertanto tale insegnamento mira a rendere l'apprendente capace di distinguere fra la sua cultura e la cultura straniera e impadronirsi dei principi di dialogo fra le culture, di tolleranza e rispetto dell'altro.

È doveroso sottolineare che la fase di apprendimento dell'italiano nella scuola media ha l'obiettivo di familiarizzare gli studenti con la lingua che potranno continuare a studiare nelle scuole superiori e costituisce dunque uno stadio di preparazione per la fase successiva, nella quale verranno approfonditi gli obiettivi raggiunti nel ciclo precedente. Tutto ciò permette allo studente di usare meglio una delle seconde lingue straniere per poter superare l'esame nazionale di maturità nelle materie essenziali della specializzazione fra le quali esiste, appunto, la materia della seconda lingua straniera (inglese, spagnolo, tedesco, italiano) (Boussetta 2006).

A livello dell'insegnamento superiore il primo dipartimento d'italiano è messo in piedi nel 2001 presso la facoltà di Lettere e Scienze Umane dell'Università Mohammed V a Rabat. In detto dipartimento impartiscono lezioni 6 professori marocchini formati a Bologna e una lettrice reclutata dal Ministero degli Affari Esteri italiano. Il primo gruppo di quanti si sono laureati quattro anni dopo ha potuto accedere alla formazione degli insegnanti presso l'ENS a Rabat. Solo nel 2010 è stato creato il secondo dipartimento d'italiano all'Università di Ain Chok a Casablanca (Eddakhch 2017). Al fine di consentire ai laureati di proseguire i loro studi si è avviato nel 2013 un Master di didattica delle lingue latine: italiano, spagnolo e portoghese presso l'ENS. Nell'anno accademico del 2017-18 ha visto la luce un altro Master in traduzione letteraria, culturale e edizione in seno all'università Mohammed V a Rabat. Inoltre, i titolari di un Master in italiano hanno la possibilità di candidarsi al dottorato in seno all'università di Mohammed V presentando un progetto alla commissione responsabile che una volta valutatolo, lo approva.

Dopo 20 anni di inserimento dell'italiano nel sistema educativo marocchino oggi è presente in diversi livelli di istruzione sin dalla terza media. A livello superiore, secondo i dati del 2015-16 sono 12 professori universitari d'italiano che impartiscono lezioni a un numero complessivo di 203 studenti di cui 143 sono iscritti nel dipartimento di Rabat, 60 in quello di Casablanca. Tuttavia, il numero dei laureati non supera complessivamente la cifra di 27 unità nei due dipartimenti, nello specifico 17 a Rabat e 10 a Casablanca. (Ministero dell'educazione nazionale).

e della ricerca scientifica per superare gli ostacoli del sistema scolastico. Tale riforma è centrata sulla diversità delle lingue d'insegnamento e sul riconoscimento delle varie componenti culturali della società marocchina.

Sul piano dell'evoluzione diacronica, il numero degli insegnanti d'italiano è aumentato da due docenti nell'anno scolastico 1993-94 a più di 62 docenti nell'anno scolastico 2015-16; costoro operano in 50 licei, mentre ben 33 docenti risultano attivi in 29 scuole medie. La regione di Rabat-Salé Zemour Zaer congiuntamente a quella di Casablanca costituiscono i centri dove si insegna di più l'italiano nelle scuole medie e in quelle superiori. Pare che questo sia dovuto al fatto che Casablanca e Rabat sono state la 'culla' dell'italiano in Marocco.

Secondo le statistiche del 2016-17 reperite dalla Direzione della strategia, delle statistiche e della pianificazione (DSSP) il numero complessivo degli studenti d'italiano in tutto il regno non supera la cifra di 3.140 studenti nella scuola media e di 3.507 nella scuola media superiore. Una percentuale assai ridotta rispetto al numero degli studenti di altre lingue straniere, quali l'inglese, lo spagnolo e il tedesco che contano rispettivamente 867.637, 35.584 e 10.279 presso le scuole medie superiori.

A Rabat, dove è situato il liceo Moulay Abdellah, il contesto della presente ricerca, studiano l'italiano 1.127 alunni in 7 scuole superiori della delegazione e 605 in tre scuole medie (cf. ispettorato d'italiano).⁵ Nel predetto liceo, costruito nell'anno scolastico 2001-02, lavorano 7 docenti della seconda lingua straniera, di cui due sono insegnanti di lingua italiana mentre gli altri sono d'inglese. L'italiano è stato inserito nei programmi scolastici di tale istituzione dall'anno scolastico 2010-11. Da quando fu introdotto, il numero delle classi d'italiano è stato sempre in aumento continuo. Tuttavia, attualmente si registra un regresso dovuto essenzialmente alla riluttanza degli studenti di apprendere l'italiano. In questo liceo sono presenti 6 classi di indirizzo lettere: 2 di tronco comune, 2 di primo anno del cosiddetto 'baccalaureat' e infine 2 di secondo anno baccalaureat.⁶ Pari a un volume orario settimanale di 27 ore. Gli studenti che vi apprendono l'italiano sono più di 260 unità. Essi provengono dalla scuola media Talha Ibn Oubaid Allah, anche essa è situata nello stesso distretto, dove studiano l'italiano per due ore settimanali. Ogni anno si iscrivono al

5 Da menzionare i docenti d'italiano prendono come punto di partenza il libro di testo 'autorizzato' dal ministero dell'Educazione Nazionale. Nel nostro contesto uno dei manuali adottati è Benvenuti 2007, il primo libro di testo prodotto in Marocco da due autrici marocchine, docenti d'italiano di scuola superiore ed edito dalla casa editrice marocchina Afrique Orient. Inoltre, i docenti d'italiano adottano per i livelli avanzati libri di testo del progetto *Rete* di P.E. Balboni e M. Mezzadri, dell'edizione Guerra di Perugia.

6 Il sistema scolastico marocchino è suddiviso in tre cicli: l'insegnamento fondamentale dura 9 anni. Il primo ciclo dura 6 anni (la scuola primaria), mentre il secondo ciclo tre anni (la scuola media). L'insegnamento secondario ha una durata triennale (la scuola superiore) al termine del quale si ottiene il diploma di maturità. Il primo anno scolastico di questo ciclo, il cosiddetto tronco comune poiché è in comune per ciascun indirizzo (lettere e scienze umane, scienze sperimentali, scienze matematiche, scienze tecnologiche, scienze economiche e scienze agronomie). Dopo il primo anno comune, i vari indirizzi si suddividono in un

corso d'italiano, oltre agli studenti con una conoscenza minima d'italiano ottenuta dalla scuola media, anche ragazzi che hanno studiato per un anno scolastico altre lingue straniere (inglese, spagnolo o tedesco) in altri licei o scuole medie.

3 Politica linguistica e atteggiamenti linguistici

La politica linguistica (d'ora in poi PL) è un insieme di idee, leggi, regolamenti, regole e pratiche che intendono raggiungere il cambiamento linguistico previsto nella società, nel gruppo o nel sistema (Rubin, Jernudd 1971).

La sua attuazione può essere esperita a diversi livelli, dai documenti di pianificazione linguistica molto formali alle dichiarazioni informali (cioè il discorso linguistico, politico e sociale). Indagare pertanto sulla PL non dovrebbe essere limitato alle politiche formali, dichiarate e ufficiali, ma dovrebbe estendersi anche allo studio dei meccanismi potenti e palesi, che vengono messi in atto nella maggior parte delle società da coloro che hanno autorità per manipolare, imporre, creare e perpetuare le politiche e le pratiche *de facto* al fine di esercitare un controllo sulla lingua (Schiffman 1996).

E in quanto scienza sociale, lo studio della PL si basa su un approccio osservazionale e richiede un'attenta descrizione del comportamento linguistico della comunità linguistica in cui un dato idioma viene parlato, la penetrazione nei sistemi di credenze culturali, nelle condizioni socio-politiche di uso della lingua e negli interessi linguistici e non linguistici dei diversi gruppi che sono impegnati nel processo di pianificazione linguistica (MacLean 2001). Pertanto la PL si interessa alle RS poiché sono malleabili nel senso che determinano l'evoluzione e il cambiamento degli atteggiamenti linguistici della comunità linguistica che conviene prendere in considerazione nelle politiche linguistiche e negli approcci educativi (Castelloti 2001).

biennio più specifico che permette allo studente un'ulteriore specializzazione. Alla fine del secondo anno (primo anno baccalaureat) i discenti passano l'esame regionale nelle discipline secondarie ossia quelle non di indirizzo. Il risultato di questo esame organizzato a livello regionale, concorre per il 25% a determinare il voto finale dell'esame conclusivo che si tiene alla fine del terzo anno (secondo anno baccalaureat). È l'ultimo anno che conclude il corso di studi della scuola media superiore nel quale gli studenti passano l'esame organizzato a livello nazionale nelle principali discipline di indirizzo. Il risultato di questo esame costituisce il 50% del risultato finale. Il 25% rimanente è costituito dalla media scolastica ottenuta dallo studente durante l'ultimo anno. Sicché il voto che permette di ottenere il diploma di maturità è calcolato da un'equazione che comprende quello dei controlli continui dell'ultimo anno (25%), dell'esame regionale (25%) e dell'esame nazionale (50%). Nel caso in cui lo studente ottiene un voto vicino alla media (9/20), gli viene data la possibilità di ripetere l'esame in una sessione di recupero dove mantiene il voto più alto nelle materie passate in entrambi le sessioni. Occorre sottolineare che tale diploma coincide con quello di maturità nel sistema scolastico italiano necessario per l'accesso all'università e a svariati indirizzi professionali.

Il filone della PL, Shohamy (2006) mette il punto sul ruolo chiave che svolge la PL nell'influenzare e perpetuare comportamenti linguistici e assicurare che le ideologie si trasformino in pratica in un processo che va dall'alto verso il basso. A tale riguardo, Ferguson (2006) sostiene che il modo in cui le lingue sono gestite all'interno di un particolare sistema plasmano le opinioni e gli atteggiamenti dei cittadini nei confronti delle lingue.

Non va trascurato che il processo non va solo dall'alto verso il basso (macro-contesto, eppure le attitudini dei locutori nei confronti della lingua a loro volta hanno un impatto sulle decisioni degli ideatori della PL. A tale proposito, Shohamy (2006) ha spiegato che il pubblico non è consapevole dell'influenza che esercita sulla PL in un processo che va dal basso verso l'alto. In questo lavoro, ci interessa proprio il livello micro individuato da Hult e Johnson (2015) come luogo in cui si sviluppa una PL e dove gli individui hanno la capacità di influenzare lo statuto della lingua in base ai loro atteggiamenti linguistici.

In sostanza, le RS tendono a tessere un legame tra politiche linguistiche e pratiche pedagogiche nella misura in cui orientano le scelte, pesano sulle pratiche e influenzano l'apprendimento (Castelloti, Moore 2002).

4 Rappresentazioni sociali e motivazione degli studenti

Oggi giorno la nozione di RS è diventata più presente nel campo della didattica delle lingue in quanto si tratta di un contesto in cambiamento continuo a livello sociale, educativo e istituzionale (Castelloti 2001; Moore 2001). Questo concetto preso in prestito dalla psicologia sociale è stato introdotto nel 1961 dallo studioso franco-romeno Serge Moscovici, che definisce le RS come l'insieme delle conoscenze, delle credenze, delle opinioni condivise da un grande numero di persone. In effetti, le rappresentazioni sono dette sociali perché sono socialmente costruite e trasmesse. Esse incidono sui comportamenti delle persone, sulle immagini sociali, che un gruppo o un singolo individuo ha di un determinato fenomeno sociale. È un'attività mentale attraverso la quale rendiamo presente allo spirito un'immagine, un oggetto o un avvenimento assente (Moscovici 2005).

Castellotti e Moore (2002) hanno asserito quanto sia importante prendere in considerazione le RS nella ricerca della didattica delle lingue. Il loro studio consente di capire il 'perché' di certi fenomeni inerenti all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue, i fattori che influiscono su questo processo e di conseguenza aiutano a adottare strategie d'apprendimento e azioni didattiche più appropriate. Anche Dabène (1997) riporta che la percezione di un parlante nei confronti delle lingue, delle loro norme, delle loro caratteristiche, del loro statuto, delle loro posizioni rispetto ad altre lingue influenza le procedure e le strategie che egli sviluppa per apprenderle e utilizzarle.

Secondo Castellotti e Moore (2002) esiste un legame forte tra le RS e i processi di apprendimento. Le prime contribuiscono a rinforzare o indebolire gli ultimi. Sicché un'immagine negativa su una lingua corrisponde automaticamente a una visione di un apprendimento difficile e insoddisfacente di questo idioma. Una rappresentazione negativa è sinonimo di demotivazione e di conseguenza nascita di certi ostacoli nelle fasi di apprendimento. Nella stessa prospettiva, Py (2004) che ha lavorato molto sulle RS degli immigrati e nell'ambito della padronanza della lingua ha convalidato la stessa ipotesi, secondo la quale le attitudini e le rappresentazioni dell'apprendente costituiscono un fattore fondamentale in grado di incidere decisamente sulla motivazione. Egli distingue fra RS d'uso e di referenza. La prima consiste nel resistere all'apprendimento di un idioma senza esplicitare o giustificare le ragioni che lo conducono a tale atteggiamento. La seconda, invece, illustra il modo in cui il soggetto può esprimere un giudizio negativo su una lingua tramite espressioni verbali prefabbricate: cliché, detti, proverbi o espressioni stereotipate.

Gli studi condotti tentano di spiegare i comportamenti linguistici influenzati dall'immagine che il parlante e il suo contesto sociale hanno delle lingue, dimostrando che le immagini dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento della lingua in questione svolgono un ruolo fondamentale sull'apparato psichico dei partecipanti (Castellotti 2001). La famiglia, la scuola, il contesto sociale degli apprendenti e dei loro genitori, il Paese in cui apprendono la lingua bersaglio e infine il loro Paese di origine sono fattori che influiscono sulla formazione delle RS.

Moussouri (2010) sottolinea che esiste un'influenza reciproca fra le rappresentazioni del contesto naturale e quelle sviluppate all'interno del contesto scolastico. Queste due categorie di rappresentazioni delle lingue influiscono sul processo finale d'apprendimento. Paiono della stessa idea, studiosi come Matthey e Moore (1997), i quali assodano l'esistenza di un continuum tra le RS che si eseguono a livello della famiglia e quelle che intervengono a livello della scuola, sottolineando l'impatto che sussiste tra le rappresentazioni attuate in famiglia e quelle sviluppate in un contesto formale quale l'aula.

È importante sottolineare che indagare sulle RS in ambito scolastico è di rivale importanza, poiché la scuola costituisce uno spazio in cui intervengono vari attori interni e esterni. In effetti, le idee presenti nell'ambito scolastico, le diverse visioni del mondo, dello spazio e della società condivise dai diversi gruppi di alunni influenzano i comportamenti degli studenti e si traducono in atteggiamenti positivi o negativi a seconda del caso. Secondo Elamé e Marchionni (2008), la scuola è un'industria che produce le RS nella misura in cui fabbrica i contenuti che organizza in temi, discorsi, saper fare e saper essere nella realtà. La classe costituisce, pertanto, il micro-contesto in cui si manifestano gli atteggiamenti linguistici degli studenti. Naturalmente questo contesto si rapporta strettamente

con il macro-contesto che include la politica linguistica adottata dallo stato verso la lingua bersaglio e che emerge esplicitamente nel curricolo dell'insegnamento delle lingue, le istruzioni pedagogiche ecc. (Castellotti 2001).

Le rappresentazioni costruite nel contesto familiare si suddividono in due sotto livelli: un livello sociale e un altro individuale. A livello sociale le rappresentazioni dipendono principalmente dalla politica linguistica del Paese verso la lingua bersaglio e che emerge esplicitamente nel curricolo dell'insegnamento delle lingue, le istruzioni pedagogiche ecc. (idem). Lo statuto formale o informale della lingua straniera o seconda veicolato dai discorsi ufficiali determina la posizione della lingua all'interno della società. La lingua può essere vista come una lingua utile-inutile, facile-difficile, prestigiosa-mediocre, simpatica o antipatica. Questo statuto non è sempre esplicito e può manifestarsi anche in modo indiretto, per esempio attraverso la decisione dei genitori sulla scelta della lingua da far apprendere ai figli. Lo statuto delle lingue ha un effetto diretto sulle aspettative e sugli atteggiamenti degli apprendenti e di conseguenza sul modo di imparare: in base all'immagine che si ha della lingua-oggetto, il discente studierà con più o meno impegno e interesse tale lingua (Dabène 1997).

Nel contesto sociale, le RS dipendono anche dal modo d'acquisizione della lingua straniera o seconda: se, ad esempio, all'interno della famiglia si apprendono le lingue in modo successivo o aggiuntivo l'una rispetto all'altra o in modo simultaneo con altre lingue, ciò muta l'atteggiamento di un apprendente. Ulteriori fattori che stanno alla base delle RS all'interno del contesto familiare sono lo spazio comunicativo e interazionale della famiglia e di ogni individuo, il percorso familiare migratorio e storico e infine le relazioni stabilite con le culture della lingua straniera o seconda (idem).

Inoltre, esiste un forte rapporto fra l'immagine che un apprendente ha foggato su un Paese e le rappresentazioni palesatesi durante l'apprendimento della lingua di tale Paese (Berger 1998; Candelier, Hermann-Brennecke 1993; Cain, De Pietro 1997; Muller 1998; Perrefort 1997; Zarate 1993, citati in Castellotti, Moore 2002). Le rappresentazioni dell'apprendimento delle lingue sono condizionate da fattori legati alla concezione dell'oggetto e alla sua specificità disciplinare. Dunque è compito dell'insegnante, prima di intraprendere un corso di una data lingua, stimolare l'atteggiamento pre-costruito sulla lingua bersaglio.

Cain e De Pietro (1997) da un'indagine svolta su studenti liceali in tanti Paesi europei che imparano il tedesco, l'inglese e il francese hanno notato che nelle rappresentazioni elaborate da questi studenti, la lingua e il vissuto legato al loro apprendimento intervengono come fattori importanti e stabiliscono una relazione tra giudizi della difficoltà e il successo nell'apprendimento e la messa in valore del Paese in questione. Nella stessa direzione Dörnyei (2005) sostiene che l'atteggiamento è il predittore più coerente del successo di qualcuno nell'apprendimento di una lingua straniera.

Secondo Falk (1978) gli studenti che ammirano un certo idioma e che hanno un desiderio di integrarsi nella società dove la lingua viene usata, sono gli studenti che hanno più successo nell'apprendimento di una L2. Dunque atteggiamento e successo d'apprendimento di una lingua seconda sono strettamente correlati. Chamber e Heisler (1999) a loro volta confermano che l'apprendimento di un idioma avviene più facilmente quando uno studente ha un atteggiamento positivo nei confronti della lingua che vuole imparare. Mentre colui che ha un atteggiamento negativo verso una lingua che apprende lo impara difficilmente. Pertanto la componente affettiva contribuisce nello stesso modo, o di più, all'acquisizione di una lingua. Nella stessa direzione Masgoret e Gardner (2003) avanzano l'ipotesi secondo cui l'atteggiamento nei confronti di una lingua, insieme al desiderio di imparare una lingua e l'intensità motivazionale, fanno parte del concetto della motivazione. Quest'ultimo costituisce un forte impulso e indica fino a che punto un individuo vuole raggiungere un livello alto di competenza linguistica.

Secondo Mariani (2010) gli atteggiamenti sono una variabile che incide seriamente sui processi e sugli esiti di apprendimento linguistico e interculturale. Tuttavia, lo studioso precisa che le reazioni esteriori, verbali o comportamentali estrinseche, non coincidono necessariamente con le convinzioni profonde. Egli parte dall'ipotesi secondo cui gli schemi mentali posseduti da un individuo, vengono accompagnati da reazioni di accettazione o di rifiuto dell'esperienza di apprendimento o di alcuni suoi aspetti, di piacere o dispiacere nello svolgere particolare attività, di accordo o disaccordo con le proposte dell'insegnante, e a giudizi e valutazioni che implicano approvazione o disapprovazione. Cosa che spiega il ruolo svolto dagli atteggiamenti nel condizionare le intenzioni, le decisioni e i comportamenti di un individuo.

Studiare una lingua richiede decisamente che esista una motivazione, altrimenti ci sarà solo apprendimento a breve termine e non acquisizione. Balboni (2006, 53) sottolinea che «per compiere un'attività faticosa occorre motivazione; se non c'è motivazione, non c'è un ri-disegno della competenza acquisita, c'è solo una collocazione temporanea delle informazioni nella memoria a medio termine - il che è sufficiente per superare i compiti in classe, ma risulta inutile con il tempo». La motivazione costituisce, pertanto, un paradigma di rilevante importanza nel processo apprendimento-insegnamento di una data lingua, ma rischia di essere indebolita dalle RS negative accumulate dagli apprendenti. Nei paragrafi seguenti presento la metodologia e i risultati ottenuti indagando la correlazione tra motivazione e RS.

5 La metodologia di ricerca utilizzata

Per capire i fenomeni sociali, le ricerche che riguardano la teoria delle RS adoperano sia approcci quantitativi sia qualitativi. In questa ricerca abbiamo adottato una metodologia quantitativa (il questionario) e qualitativa (focus group) (Berruto 2007).

I dati presenti in questo lavoro sono stati rilevati nell'ambito di un'indagine condotta sul campo nel 2016-17 che ha fatto ricorso inizialmente a strumenti di natura qualitativa (focus group, disegni) per identificare gli aspetti salienti del fenomeno da indagare e per permettere una individuazione più mirata dei contenuti dello strumento di rilevazione (questionario) utilizzato nell'analisi quantitativa. Nella seconda fase quantitativa si è effettuata un'indagine campionaria che si è avvalsa dei risultati della fase preliminare per far emergere gli atteggiamenti messi in atto nei confronti dell'apprendimento della lingua italiana.

L'ultima azione prevista per la fase qualitativa dell'indagine era la tecnica del Focus Group con gli studenti del secondo anno del baccalaureat⁷ all'inizio dell'anno scolastico 2016-17. La scelta di questo campione non era arbitraria ma aveva come fine quello di sapere come era il loro atteggiamento verso la lingua italiana, non appena hanno iniziato a studiarla, se vi fosse stato un mutamento dopo 2 o 3 anni di studio e infine scoprire i fattori responsabili di tale cambiamento.

Le interviste agli studenti sono state svolte nel mese di settembre 2016. Un gruppo di studenti del liceo Moulay Abdellah a Rabat è stato sottoposto a compilare un questionario in lingua italiana distribuito alla fine dell'anno scolastico 2015-16. Per la somministrazione del questionario gli studenti sono stati ripartiti in tre gruppi di 50 unità ciascuno. Ai soggetti erano preliminarmente lette le istruzioni, quindi gli è stato presentato il questionario sotto un profilo di obiettività e infine sono state illustrate le sue finalità. Inoltre, gli è stato assicurato che il questionario non è in nessun modo una prova di verifica linguistica bensì si trattava di sapere le loro sincere opinioni e percezioni sull'apprendimento dell'italiano al liceo. Durante lo svolgimento del questionario ulteriori chiarimenti linguistici sono stati effettuati soprattutto per gli studenti che hanno una scarsa conoscenza dell'italiano. La compilazione del questionario è avvenuta durante l'orario scolastico, in un'aula precedentemente predisposta dall'insegnante e ha richiesto in media 10 minuti. Abbiamo utilizzato un questionario semplice e facile da compilare per la rilevazione delle RS degli studenti d'italiano. Il questionario è stato articolato su due dimensioni. Tuttavia, si è notato che per effettuare questa operazione il tempo impiegato variava a seconda del livello linguistico dei discenti.

⁷ Va tenuto in considerazione che l'italiano, insieme alle altre seconde lingue straniere (l'inglese, lo spagnolo e il tedesco), costituisce una materia importante che acconsente di ottenere il diploma di baccalaureat prevalentemente per l'indirizzo di lettere e scienze umanistiche.

Complessivamente il numero dei questionari compilati dagli studenti d'italiano doveva essere più di 150. Infatti, alcuni questionari sono stati scartati, perché sono stati compilati parzialmente, il che non avrebbe contribuito alla ricerca. L'obiettivo del questionario con gli studenti d'italiano è quello di sapere la loro opinione sull'apprendimento dell'italiano e l'influenza delle loro RS sul processo di apprendimento della lingua italiana.

Oltre agli studenti d'italiano un altro questionario è stato sottoposto a una cinquantina di studenti d'inglese, seguendo la stessa procedura, ma in lingua araba. Questo questionario è servito a elicitarle le attitudini e gli atteggiamenti di quegli studenti che apprendono altre lingue straniere sull'insegnamento dell'italiano.

6 I partecipanti alla ricerca

La nostra indagine prende le mosse dall'ambizione di indagare sulle RS degli studenti liceali sulla lingua italiana nel liceo Moulay Abdellah. Ci siamo posti, dunque, l'obiettivo di conoscere il punto di vista non solo dello studente d'italiano, ma anche di quello d'inglese.

La ricerca è stata condotta su un campione costituito da 200 studenti suddivisi in studenti d'italiano e studenti d'inglese. 150 sono studenti d'italiano e sono ripartiti come segue: 70 allievi del tronco comune, 45 del primo anno baccalaureat e 35 sono studenti del secondo anno baccalaureat. Gli studenti d'inglese sono 50 e frequentano il tronco comune (il primo livello nella scuola media superiore). La scelta di questi partecipanti è stata dettata dall'esigenza per scoprire le opinioni e i pregiudizi di questa categoria e per analizzare le idee che hanno sull'insegnamento dell'italiano al liceo. Da sottolineare che gli studenti d'inglese e d'italiano essendo stati compagni di classe nella stessa scuola media, continuano a comunicare fra di loro sulla loro vita scolastica e si suppone che una discussione sulla seconda lingua straniera abbia luogo nelle loro conversazioni.

Gli studenti coinvolti in questa ricerca sono giovani tra i 15 e i 21 anni. Più della metà sono studenti del tronco comune e del primo anno baccalaureat che studiano l'italiano per un monte orario di 4 ore alla settimana con un totale di 136 ore annue. Gli altri studenti frequentano l'ultimo anno di scuola superiore con un monte orario settimanale di 5 ore per l'indirizzo letterario con un totale di 170 ore annue e 4 ore per l'indirizzo scienze umane con un totale di 128 ore annue e di 3 ore per l'indirizzo scientifico con un totale di 102 ore ogni anno. Per questa categoria di partecipanti l'italiano è di estrema importanza visto che fa parte degli esami nazionali di baccalaureat.

La scelta di questi studenti non era arbitraria, ma è stata fatta in base al loro livello scolastico. È stato preso in considerazione anche il rendimento scolastico degli studenti in italiano. Il campione comprende studenti di livello insufficiente. Si tratta di quegli studenti di scarso livello che riescono

difficilmente a partecipare al corso d'italiano. Sono stati coinvolti anche studenti con livello mediocre, altri con livello discreto e altri di livello buono. Lo scopo è quello di ottenere risultati di ampio respiro circa gli atteggiamenti verso la lingua da apprendere e soprattutto di avere campioni di indagine i più realistici possibili, variando al massimo il bacino dell'indagine.

Complessivamente si ritiene di aver accolto, con l'indagine, elementi validi sul pregiudizio e sulle RS degli studenti nella massima spontaneità, con andamenti in parte inaspettati e innovativi che spetta all'analisi dei dati illustrarli. Di seguito, infatti, analizzeremo e riporteremo i risultati emersi dall'indagine. Il questionario somministrato agli studenti è stato effettuato sotto la guida dell'insegnante d'italiano. Si nota un certo squilibrio a livello della rappresentazione dei due generi, in quanto il numero delle femmine è superiore a quello dei maschi.

Il questionario è composto da 19 domande di cui solo tre sono domande aperte più una serie di frasi su cui lo studente deve esprimere consenso o dissenso. Agli studenti d'inglese è stato sottoposto un questionario elaborato in lingua araba e composto da dodici domande. Le domande in generale non richiedono produzione da parte dei soggetti per renderne agevole la somministrazione. Queste domande sono per lo più (7/12) «domande chiuse». Tre sono domande aperte e una domanda è scalata. La prima parte del questionario ha lo scopo di raccogliere dati personali dei partecipanti e di esaminare dunque variabili riguardo all'età, al genere, al livello scolastico e al numero di anni di studio della lingua in questione. Per l'analisi del questionario sono stati raccolti i dati usando Excel 2013.

6.1 Studenti d'italiano

Come rivela l'indagine riguardo la parte mirante le informazioni personali si nota che i maschi sono 56; pari al 37,67% della popolazione. Le femmine sono 94 unità e rappresentano pertanto il 62,33% della popolazione di studenti d'italiano intervistata. L'età dei soggetti varia dai 15 ai 20 anni. Prevalgono l'età di 16 anni e quella di 18 anni (esse costituiscono rispettivamente il 33,33% e il 26,67%). Seguono per consistenza le età di 15 e di 17 anni (ciascuna età rappresenta il 16% dei soggetti intervistati). Si aggira sull'8% la fascia attorno ai 19/20 anni.

Da questa prima parte del questionario si deduce che il 46,67% degli studenti intervistati appartengono al tronco comune, invece quelli del primo anno baccalaureat ne rappresentano il 30%. Gli studenti del secondo anno baccalaureat costituiscono il 23,33% della popolazione intervistata. La maggior parte degli studenti intervistati, come si può dedurre, sono quelli del tronco comune, poiché il numero complessivo delle classi di questo livello al liceo Moulay Abdellah risulta solitamente superiore ri-

spetto a quelle degli altri livelli. Per quanto riguarda la durata di studio dell'italiano il 38,67% degli studenti intervistati ha studiato questa lingua per un anno mentre il 25,33% per due anni, il 16% per tre anni e infine il 20% l'ha studiato per quattro anni.

Riguardo le domande sul rapporto degli studenti con la lingua italiana prima dell'inizio del corso al liceo, si rileva che per l'85,33% degli studenti intervistati non ha scelto di studiare l'italiano, ma gli è stato imposto. Si nota che questa situazione è ricorrente nei tre livelli di scuola superiore. La popolazione intervistata, pur essendo in livelli avanzati, continua a considerare lo studio della lingua italiana un'impresa imposta da parte dell'amministrazione e dal sistema scolastico e non rispecchia la loro scelta e il loro punto di vista sul proprio percorso formativo.

Non essendo felici con l'obbligo dello studio della lingua italiana, la maggior parte degli intervistati (il 54,16% degli studenti del tronco comune, il 57,14% di quelli del primo anno baccalaureat e il 60% di quelli del secondo anno baccalaureat) ha fatto domanda di trasferimento per studiare l'inglese invece di studiare l'italiano. Una volta trovati iscritti nell'elenco delle classi di lingua italiana, il 45,83% degli studenti del tronco comune e il 55% di quelli del secondo anno baccalaureat, hanno rifiutato di studiare l'italiano. La maggior parte degli studenti del primo anno baccalaureat intervistati ha accolto la situazione consensualmente. Questo atteggiamento si verifica anche all'interno della famiglia. Infatti il 29,17% dei genitori degli studenti del tronco comune accetta che i figli studino l'italiano mentre il 35,42% lo rifiuta. La stessa percentuale non esprime nessun parere. Per il 42,86% dei genitori degli studenti del primo anno baccalaureat studiare l'italiano è una cosa positiva. Rifiuta il 28,57% lo studio dell'italiano da parte dei figli. Complessivamente la maggior parte dei genitori degli studenti intervistati (il 40%) rifiuta il fatto che i loro figli studino l'italiano.

Dal punto di vista psicologico, il 45,83% degli studenti del tronco comune dimostra una grande voglia di studiare l'italiano. L'italiano spaventa il 33,33% degli studenti del tronco comune. Mentre il 18,75% di loro ha poca voglia di studiare questa lingua. Solo il 2,08% odia la lingua italiana.

Per gli studenti del primo anno baccalaureat, la lingua italiana spaventa il 50% degli studenti intervistati. Il 28,57% ha una grande voglia di studiare l'italiano, mentre il 14,28% ha poca voglia di studiarlo. Un dato sorprendente è che nessuno degli studenti intervistati del primo anno baccalaureat odia la lingua italiana. Il 60% degli studenti intervistati del secondo anno baccalaureat ha una grande voglia di studiare l'italiano. Questa lingua spaventa il 20% dei soggetti e il 15% degli studenti coinvolti nella ricerca hanno poca voglia di studiare l'italiano. Solo il 5% odia la lingua italiana. Infatti complessivamente il 64% degli studenti intervistati non è interessato allo studio della lingua italiana. Andando in dettaglio il 41,66% degli studenti del tronco comune, il 28,58% degli studenti del pri-

mo anno baccaureat e un quarto degli studenti appartenenti al secondo anno baccaureat, è interessato allo studio della lingua italiana.

Indagando l'uso dell'italiano fuori del contesto scolastico, si rivela che più della metà degli studenti del tronco comune (52,08%), solo il 42% degli studenti intervistati del primo anno baccaureat e tre quarti degli studenti intervistati del secondo anno baccaureat (75%) preferiscono imparare l'italiano anche fuori della scuola. Il 75% degli studenti del tronco comune soggetti dell'intervista non usa l'italiano nelle comunicazioni fuori della classe. Invece più della metà degli studenti del primo anno baccaureat e il 65% degli studenti del secondo anno baccaureat utilizza l'italiano nelle loro comunicazioni fuori della classe.

Rapportando gli studenti con altre lingue dal questionario si attinge che il 100% degli studenti del primo anno baccaureat preferisce imparare altre lingue soprattutto l'inglese, perché lo considera lingua internazionale ed è anche 'tutto nel mondo' e perché tale idioma è lingua del lavoro, del 'pane'. Il 93% degli studenti del tronco comune vuole imparare altre lingue in particolare l'inglese e lo spagnolo. L'80% degli studenti del secondo anno baccaureat preferisce imparare altre lingue compreso il coreano e il turco. Inoltre più della metà (57%) degli studenti intervistati del tronco comune, il 60,42% di quelli del primo anno baccaureat, e solo il 45% del secondo anno baccaureat dichiara di conoscere meglio altre lingue straniere rispetto all'italiano.

Per la valutazione dello studio dell'italiano al liceo, come si può evincere da questi dati, in generale gli studenti intervistati trovano utile lo studio dell'italiano a scuola. Per analizzare in dettaglio il questionario, il 91,66% degli studenti del tronco comune intervistati considera utile lo studio dell'italiano a scuola. Oltre a ciò per il 56,25% degli studenti del tronco comune lo studio dell'italiano influenza negativamente sul proprio percorso formativo. Il 71% degli studenti del primo anno baccaureat sostiene che lo studio della lingua italiana ha un impatto negativo sul proprio percorso formativo. Più della metà degli studenti intervistati del secondo anno baccaureat (il 55%) condivide la stessa opinione.

Collegando lo studio dell'italiano ai risultati ottenuti a fine semestre o fine anno, per il 37% degli studenti del tronco comune la media ottenuta in italiano influenza positivamente sulla media generale. Per gli studenti del primo e del secondo anno baccaureat (rispettivamente il 71,42% e il 70%), la media della lingua italiana ha un impatto negativo sulla media generale.

Per l'87,50% dei soggetti appartenenti al gruppo del tronco comune, lo studio della lingua italiana non ha futuro. Il 71,42% e il 50% rispettivamente del primo anno baccaureat e del secondo anno baccaureat sostiene che studiare la lingua italiana ha futuro. Lo studio dell'italiano al liceo è servito all'85,41% degli studenti del tronco comune, al 100% degli studenti del primo anno baccaureat. La percentuale è alterata lievemente per gli studenti del secondo anno baccaureat (95%).

In generale la maggior parte degli studenti intervistati non dimostrano interesse nello studio post-baccalaureat in italiano. L'89,59% degli studenti del tronco comune non ha nessuna intenzione di continuare gli studi presso il dipartimento degli studi italianistici. La maggior parte dei soggetti non pensa che lo studio della lingua italiana aiuti a trovare uno sbocco lavorativo. Il 79,17% degli studenti del tronco comune, il 57,15% degli studenti del primo anno baccalaureat e il 90% degli studenti del secondo anno baccalaureat credono che l'apprendimento dell'italiano non aiuti a trovare un posto di lavoro.

Per la domanda scalata, unica nel questionario, il 34,67% dei soggetti ha messo l'italiano alla terza posizione fra le cinque lingue straniere studiate nelle scuole superiori (francese, inglese, spagnolo, tedesco e italiano). Fra questi soggetti il 78,79% è dato da studenti del tronco comune letterario. Il 10% di loro ha messo l'italiano nella prima posizione, per una serie di motivi quali: l'italiano è una lingua facile, piacevole e musicale. Il 70% di questi soggetti ha collocato l'italiano al terzo posto basandosi sull'idea che è una lingua interessante e utile prevalentemente per comunicare con gli italiani e per poter conoscere meglio la cultura dell'altro. Il 20% ha posto l'italiano alla quinta posizione, perché a loro avviso l'inglese resta una lingua internazionale usata in vari Paesi del mondo (l'italiano è parlato comunemente soltanto in Italia). L'italiano secondo gli stessi soggetti non aiuta a trovare uno sbocco di lavoro senza dimenticare che non ha importanza strumentale nella società marocchina. Per i suddetti motivi, gli studenti tendono a preferire l'inglese all'italiano.

Per gli studenti del primo anno baccalaureat la maggioranza (55%) ha messo l'italiano al quarto posto, perché preferisce studiare un'altra lingua. Alcuni soggetti giustificano la loro scelta dicendo che l'italiano è una lingua poco usata in Marocco e di conseguenza non offre opportunità lavorative. Il 33,75% hanno collocato l'italiano al primo posto, perché gli interessa la lingua e prova piacere a studiarla.

La maggior parte degli studenti del secondo anno baccalaureat ha messo l'italiano al quinto posto. Essi sostengono che l'italiano non ha futuro, perché ostacola il loro percorso formativo soprattutto quando si tratta di esami di ammissione agli istituti universitari. Solo una percentuale minima ha messo l'italiano al terzo posto partendo dalla situazione linguistica odierna nel nostro Paese, dove il francese è considerato la prima lingua straniera seguita dall'inglese, come seconda lingua straniera. Questo gruppo di soggetti considera l'italiano come terza lingua straniera in Marocco e spera addirittura che diventi la prima lingua straniera.

Nel complesso i soggetti non sono d'accordo con l'idea di abolire lo studio dell'italiano nei licei marocchini. Numericamente il 68,75% dei soggetti appartenenti al livello del tronco comune, l'85,71% degli studenti del primo anno baccalaureat e il 57% degli studenti del secondo anno baccalaureat contrastano l'affermazione di cui sopra. Il 12,50% degli studenti

del tronco comune, il 14,29% di quelli del primo anno baccaureat e il 10% di quelli del secondo anno baccaureat assecondano completamente l'affermazione.

Per l'affermazione sulla diffusione dell'italiano in tutti i licei del Regno, la percentuale sale per le tre categorie di soggetti quando si tratta di essere parzialmente d'accordo (il 39,58% per gli studenti del tronco comune, il 71,42% degli studenti del primo anno baccaureat e il 50% degli studenti del secondo anno baccaureat).

Il 100% degli studenti intervistati nei tre livelli assecondano pienamente l'affermazione secondo la quale agli studenti bisogna dare l'opportunità di scegliere la lingua straniera da imparare a livello della scuola superiore. La metà degli studenti del secondo anno baccaureat trova l'italiano lingua facile. Assecondano la stessa affermazione il 35,42% degli studenti del tronco comune e il 28,58% del primo anno baccaureat. Il 37,50% degli studenti del tronco comune, il 57,14% degli studenti del primo anno baccaureat e il 30% di quelli del secondo anno baccaureat sono pienamente d'accordo con l'affermazione che l'italiano è lingua di immigrazione. Il 20% dei soggetti del tronco comune, il 14,28% del primo anno baccaureat e il 40% di quelli del secondo anno baccaureat contestano tale affermazione.

La maggior parte degli studenti del tronco comune e quelli del secondo anno baccaureat considera l'italiano lingua necessaria per il percorso scolastico dello studente (rispettivamente il 66,66% e il 45%). Nessuno dei soggetti appartenenti al gruppo del primo anno baccaureat ritiene necessaria la lingua italiana per il percorso scolastico degli studenti.

Il 43,75% degli studenti del tronco comune è d'accordo in parte con l'affermazione che sia positivo insegnare l'italiano al liceo. È totalmente d'accordo con la stessa affermazione il 33,34% degli studenti dello stesso livello. Ribadisce pienamente l'affermazione il 71,42% degli studenti del primo anno baccaureat. La maggior parte dei soggetti riguardanti il secondo anno baccaureat è interamente d'accordo con l'idea che sia positivo insegnare l'italiano al liceo. Solo il 10% di loro non lo trova congruo o utile.

6.2 Studenti d'inglese

Il campione è costituito per il 63% da femmine e per il 37% da maschi. Nell'insieme l'età dei soggetti varia dai 15 ai 18 anni. Prevalgono l'età di 15 anni e quella di 16 anni (rispettivamente il 45,45% e il 33,33%). Segue per consistenza le età di 17 e di 18 anni (rispettivamente il 12,12% e il 9,09% dei soggetti intervistati).

Gli intervistati sono studenti del tronco comune. Per quanto riguarda il numero di anni di studio dell'inglese, il 36,36% ha studiato l'inglese per un anno. Il 18,18% l'ha studiato per due anni. Il 30,30% l'ha studiato per tre anni e il 15,15% l'ha studiato per quattro anni.

Analizzando le risposte degli intervistati riguardo l'importanza delle lingue, si nota che il francese occupa la prima posizione secondo il 63,64% dei soggetti mentre il 33,33% di loro ha attribuito questa posizione alla lingua inglese. Solo il 3,03% ha messo l'italiano alla prima posizione. Nessun intervistato ha conferito questa posizione allo spagnolo e al tedesco.

Per quanto riguarda la seconda posizione, l'inglese merita questa posizione per il 45,45% degli studenti intervistati. Solo il 12,12% delle risposte assegna la seconda posizione alla lingua italiana. Più studenti, pari al 36,36%, hanno conferito la terza posizione alla lingua italiana. La stessa posizione è stata attribuita alla lingua spagnola con una percentuale leggermente inferiore (il 33,33%). Più studenti hanno affidato alla lingua tedesca la quarta e la quinta posizione.

I soggetti che hanno assegnato la prima e la seconda posizione alla lingua italiana costituiscono un piccolo gruppo che rappresenta il 15% degli studenti d'inglese intervistati. Secondo loro l'italiano merita questa posizione, perché è una lingua interessante e piacevole. Invece quelli che le hanno conferito la terza, la quarta e la quinta posizione hanno sostenuto che per loro l'italiano non è una lingua pratica, non ha prospettive future e non offre tante opportunità lavorative. Per quanto riguarda la domanda attinente alla scelta della seconda lingua straniera, il 45,45% degli studenti intervistati è contento della scelta che ha fatto per quanto riguarda lo studio della seconda lingua straniera, mentre il 54,55% si sentono obbligati a studiarlo. La lingua italiana piace al 63,64% degli studenti d'inglese intervistati. Al 36,36% dei soggetti non piace l'italiano, perché per loro è una lingua difficile, che non è usata nella comunicazione quotidiana in Marocco rispetto all'inglese.

Circa l'atteggiamento degli studenti intervistati verso la lingua italiana, il 60,61% degli intervistati esprime un atteggiamento negativo nel caso venisse sostituita la lingua inglese con quella italiana. Il 39,39% non sarebbe contrario se dovesse studiare l'italiano al posto dell'inglese. Relativamente all'opinione del campione sull'inserimento dell'italiano come materia curriculare, il 52,73% del campione è d'accordo con l'insegnamento della lingua italiana al liceo mentre il 16,36% sembra avversaria. Non ha nessuna opinione il 40% dei soggetti.

A proposito del rapporto del campione con altre lingue, il 75,76% degli studenti d'inglese intervistati preferisce imparare altre lingue oltre all'inglese, mentre il 24,24% preferisce imparare solo l'inglese. Per quelli che vorrebbero imparare altre lingue oltre all'inglese una buona percentuale di loro preferisce imparare lo spagnolo o il tedesco perché le trovano due lingue interessanti e piacevoli.

Per quanto concerne l'utilità dello studio dell'italiano al liceo, il 63,64% dei soggetti trova utile lo studio dell'italiano a scuola. Il 36,36% considera inutile l'apprendimento dell'italiano al liceo. Alla domanda «Ti piacerebbe studiare l'italiano fuori il contesto scolastico?» le risposte del campione si

distribuiscono nel modo seguente: il 27,27% vorrebbe studiare l'italiano fuori il contesto scolastico mentre non piacerebbe studiarlo al 72,73%. Al 93,94 % del campione interessa studiare le lingue, il 6,06% di loro invece non vorrebbe impararle affatto. Inoltre, il campione è stato chiamato a esprimere la propria opinione sul futuro dell'italiano. Il 60,61% degli intervistati non pensa che lo studio della lingua italiana abbia futuro, solo il 39,39 di loro lo vede positivamente.

Legando lo studio delle lingue alla società marocchina, al campione è stato chiesto di esprimere il loro punto di vista sulla visione della società marocchina sullo studio dell'italiano. Per il 69,70% dei soggetti, la società marocchina ha una visione negativa dell'italiano, mentre il 30,30% pensa che la società marocchina veda positivamente lo studio dell'italiano.

Alla domanda «Secondo te, l'apprendimento dell'italiano aiuta a trovare un posto di lavoro?» emerge che per il 93,94% degli studenti d'inglese l'apprendimento dell'italiano aiuta a trovare un posto di lavoro, solo il 6,06% non la pensa in tal senso. Questo dato rivela un enorme divario fra le opinioni degli studenti d'italiano e quelli d'inglese, i primi hanno risposto negativamente riguardo le opportunità lavorative che offre l'italiano, i secondi - invece - pensano il contrario. Al campione è stata proposta, altresì, una serie di affermazioni che dovevano contrassegnare o meno in base alla loro opinione. Il 60,61% non è d'accordo con l'abolizione dello studio dell'italiano nelle scuole marocchine. Pochi intervistati, pari al 12,12%, sono d'accordo che lo studio dell'italiano venga abolito nelle scuole marocchine.

Solo il 27,27% degli intervistati è pienamente d'accordo sul fatto che si debba diffondere lo studio dell'italiano in tutte le scuole marocchine, mentre il 51,52% si dichiara sfavorevole alla diffusione dello studio dell'italiano nelle scuole marocchine.

Il 93,94% dei soggetti è completamente d'accordo che si debba dare agli studenti l'opportunità di scegliere la seconda lingua straniera da imparare. Per il 42,42% e il 45,45% l'italiano è una lingua facile. Solo il 12,12% considera l'italiano lingua difficile. La maggior parte degli studenti d'inglese intervistati considera l'italiano lingua di immigrazione (il 39,40% e il 39,39%).

Il 69,70% conferma che la maggior parte degli studenti preferiscono studiare l'inglese. Il 51,52% degli intervistati sostiene che la media della lingua italiana influenza la media generale.

7 Analisi dei dati ottenuti dal focus-group e dai disegni prodotti dagli studenti

Per consolidare maggiormente i dati ottenuti mediante il questionario, è stata adottata anche la tecnica del focus group per raccogliere le opinioni e le attitudini degli studenti riguardo la lingua italiana. Agli studenti è stato dato spazio per esprimere le loro preoccupazioni circa lo studio della lingua italiana. È stato svolto un colloquio collettivo con i soggetti campionati. Durante tali scambi di pareri gli studenti dovevano esprimersi a ruota libera su temi attinenti allo studio della lingua italiana. Gli studenti erano invitati a ragionare usando un pensiero critico.

Durante la discussione sulla lingua italiana è emerso quanto segue. Molti di loro presumono che l'italiano sia una bella lingua e piacevole. Hanno anche espresso il loro interesse a studiarla. Gli studenti amano scoprire anche nuove informazioni sulla cultura italiana. Ma tutti i soggetti hanno affermato che all'inizio avevano rifiutato di impararla, perché secondo il loro punto di vista non è una lingua così importante e utile quanto l'inglese. A loro avviso, l'italiano è la lingua dell'arte, del piacere, della bellezza. È una lingua estetizzante contraddistinta dalla sua musicalità, fine a sé stessa, eppure senza alcuna ambizione di progresso. Si deduce dalla discussione aperta con gli studenti che c'è un amore condiviso dell'italiano e dell'Italia, ma la maggior parte non trova l'esigenza di una conoscenza formale da utilizzare eventualmente nelle istituzioni pubbliche. Sicché l'apprendimento dell'italiano è un atto d'amore, che pochi però sono disposti a fare. Questa immagine ancorata è condivisa non solo dai loro genitori, ma anche dalla società marocchina. Ciò si è dimostrato dal fatto che i loro genitori considerano lo studio dell'italiano inutile come hanno riportato gli stessi intervistati. Gli studenti che hanno problemi con la materia di lingua italiana e che assistono pedissequamente al corso d'italiano, pensano che sia una lingua difficile, non riescono a capirla e la studiano solo per dovere, perché devono sostenere l'esame nazionale di baccaureat. Questi studenti hanno ammesso che inizialmente non erano interessati all'italiano come disciplina curricolare, perciò non ottenevano buoni voti, si assentavano molto e rifiutavano di svolgere i compiti ma ultimamente soprattutto dopo le attività culturali di lingua italiana⁸ e l'uso degli strumenti tecnologici e

8 Al fine di motivare gli studenti allo studio d'italiano e coinvolgerli, dunque, nell'atto didattico si organizzano annualmente presso il liceo eventi culturali quali la giornata della lingua e della cultura italiana in cui gli studenti presentano delle opere teatrali scritte da loro e recitate in italiano, delle scenette comiche inerenti alle varie unità didattiche, dei monologhi, delle poesie, delle canzoni, dei cori, dei balletti nonché dei filmati creativi interculturali su temi eterogenei tra cui la cucina italiana, i gesti degli italiani, le visite di solidarietà e di scoperta fatte fuori il contesto scolastico e altre iniziative di volontariato. Gli eventi culturali rappresentano un'opportunità che consente di mettere in scena le capacità linguistico-comunicative e artistiche del discente e di scoprire pertanto il suo lato nascosto di creatività che viene

ludici (video, audio, ppt, giochi ecc.) da parte il docente d'italiano hanno cominciato ad amare questa lingua.

Gli studenti pensano che l'insegnante svolga un ruolo fondamentale nell'avvicinare gli studenti alla lingua, nello stimolare il loro interesse per l'apprendimento di tale idioma e nel far cambiare la loro errata opinione su di esso. Alcuni studenti hanno dimostrato anche il loro disagio dall'incapacità di comunicare in italiano, benché abbiano una buona padronanza delle regole grammaticali. Secondo loro ciò è dovuto alla mancanza degli ambiti di uso dell'italiano in situazioni comunicative reali. Altri invece pensano che tutte le lingue siano importanti e si sentono fortunati perché hanno la possibilità di apprendere l'italiano, una lingua che arricchirà il loro curriculum professionale.

Durante lo svolgimento dell'attività del FG, alcuni studenti hanno prodotto disegni dove hanno espresso il loro atteggiamento sull'italiano. Abbiamo notato dai disegni prodotti da due studenti che uno è motivato ed ama non solo la lingua italiana, ma anche la cultura italiana perché fa accenno nel disegno ai monumenti storici e agli aspetti culturali d'Italia (la Torre di Pisa, il Colosseo di Roma, la maschera del carnevale, le gondole di Venezia, il gelato, il vino, il formaggio). Poi ha scritto anche «ti amo Italia» ciò dimostra che questo studente è appassionato dalla lingua italiana cosa che si traduce nei buoni risultati. Invece il secondo studente non è interessato alla lingua, anzi prova un sentimento negativo verso l'italiano. Dunque si deduce dal disegno che questo studente ha un atteggiamento negativo perché dice nettamente «odio l'Italia e la lingua italiana anche» e esprime il suo disagio in relazione ai voti che ottiene nella lingua italiana rispetto ad altre materie. Poi si domanda sul perché è obbligato a studiare l'italiano. Questo sentimento di trovarsi a studiare una lingua straniera contro voglia costituisce un ostacolo psichico per lo studente, perciò si crea un certo sentimento di odio verso questa lingua concepita come un male, un danno, una punizione e addirittura come atto di discriminazione. Questo sentimento risulta difficile da superare malgrado gli sforzi del professore per motivarlo a studiare questa lingua. Da quello che si nota nella prassi didattica quotidiana, il professore è capace di cambiare quest'immagine negativa con le diverse tecniche ludiche, ma ci sono dei casi che difficilmente cambiano opinione, poiché la visione negativa verso l'italiano è

maggiormente trascurato. L'organizzazione di giornate culturali costituisce, inoltre, un modo pratico per far capire agli studenti come apprezzare la propria cultura e quella degli altri. Per lo svolgimento di tali attività adottiamo un approccio partecipativo dove tutti gli studenti hanno un compito da svolgere e che costituisce parte integrante del tutto. Cerchiamo di far coinvolgere nelle attività culturali prevalentemente quelli meno motivati a studiare l'italiano. Il risultato delle suddette iniziative è ragguardevole; notiamo un sensibile cambiamento di atteggiamento degli studenti verso la disciplina appresa e ciò ha un impatto positivo sulla prassi quotidiana. Di fatti, registriamo un aumento notevole della percentuale della partecipazione degli studenti e della loro frequenza che diventa senz'altro più costante e assidua.

ormai fossilizzata, cosa che rende il lavoro dell'insegnante un'impresa assai onerosa. Come lo sostiene giustamente Albert Einstein «è più facile spezzare un atomo, che un pregiudizio».

8 Discussione dei dati e prospettive

Dai dati ottenuti e analizzati tramite i questionari e i FG, si nota che il nucleo centrale si manifesta nell'idea stereotipata che l'italiano sia una lingua inutile, residuale con poca importanza a livello sociale. Secondo la maggior parte della popolazione intervistata è una lingua che non ha prospettive future a livello conoscitivo e lavorativo. Gli studenti hanno un atteggiamento negativo verso l'italiano. Secondo loro chi studia questa lingua spreca tempo e energia senza ottenere fini concreti che si traducono, secondo i soggetti intervistati, in opportunità di lavoro sporadiche o quasi inesistenti. Si deduce, dunque, che gli studenti nutrono un sentimento negativo di fronte all'insegnamento dell'italiano.

Questo nucleo centrale ha naturalmente impatti negativi a livello psicologico su quegli studenti che, nutrendo quest'idea, affrontano l'apprendimento dell'italiano con poco entusiasmo. Pertanto gli studenti demotivati non raggiungono buoni risultati. La mancanza di motivazione genera conflitti continui fra gli studenti e l'insegnante da una parte e tra gli studenti e l'amministrazione dall'altra, influisce negativamente sul rendimento scolastico. Quindi le RS negative sull'apprendimento della lingua italiana incrinano negativamente sulla motivazione degli studenti ad imparare questa lingua.

Il reperimento dei dati dei questionari e le interviste, nonché i FG hanno permesso di raccogliere informazioni di prima mano sulle RS che i soggetti hanno cristallizzato sulla lingua italiana. Da questi dati si è reperito che a tutti i livelli coinvolti i partecipanti condividono la stessa l'idea stereotipata e predominante sull'italiano come lingua inservibile nella società marocchina. Lo studente d'italiano perde la motivazione a studiare questa lingua perché è immerso totalmente in un contesto che rifiuta lo studio della lingua stessa. Egli vede nello studio dell'italiano una punizione e un ostacolo. Quelli più brillanti con lo studio dell'italiano si sentono penalizzati all'accesso alle grandi scuole, tutte volte a richiedere la conoscenza prevalente dell'inglese. Anche i compagni di scuola che studiano inglese ritengono l'italiano lingua inutile socialmente, soprattutto per comunicare con giovani di altre nazionalità e di altre lingue. Tutte queste considerazioni causano una situazione di rigetto da parte dello studente, che si trova iscritto al corso d'italiano contro voglia: l'italiano è imposto il che spiega il disinteresse preconcepito del discente allo studio di tale lingua.

Gli studenti, trovandosi nell'obbligo nel percorso di studiare l'italiano a livello di liceo, optano per una motivazione prettamente strumentale.

L'italiano diventa solo, per l'arco dei tre anni di liceo, lingua 'utile' perché alla fine della scuola si devono sostenere degli esami nazionali, fra cui ci sarà anche l'italiano come lingua straniera. Adottando questa modalità di studio per i docenti d'italiano diventa quasi impossibile parlare di acquisizione e neanche di vero apprendimento, perché lo studio della lingua resta custodito nella memoria a breve termine. Tutto questo è confermato dalla mia esperienza e osservazione personale come insegnante di italiano presso la scuola media superiore.

Come proposta per superare questa situazione sfavorevole dell'italiano bisognerebbe intervenire a diversi livelli:

- a. A livello glottodidattico si dovrebbe adottare diverse strategie e approcci eterogenei che facciano sì che lo studente venga coinvolto nell'atto didattico attraverso il rinnovamento e l'aggiornamento delle tecniche glottodidattiche. Le attività didattiche adottate in classe renderebbero così l'apprendimento un processo significativo e coinvolgente. Si dovrebbe altresì rinnovare i libri di testo in adozione in modo che prendano in considerazione gli interessi degli studenti.
- b. A livello della vita scolastica si dovrebbe proporre delle attività parascolastiche che offrissero allo studente le opportunità adeguate per poter esprimersi usando l'italiano. La scuola dove si studia l'italiano dovrebbe aprirsi al mondo esterno organizzando puntualmente degli scambi culturali con studenti italofoni.
- c. A livello universitario bisognerebbe coordinare i lavori liceali a quello universitari. Sarebbe proficuo organizzare degli incontri periodici con rappresentanti dei dipartimenti degli studi italianistici per presentare i piani di studi.
- d. A livello amministrativo si dovrebbe organizzare incontri di orientamento per spiegare e chiarire ai discenti le prospettive dello studio d'italiano affinché si possa agevolare la prassi e evitare pertanto eventuali conflitti all'interno della classe tra l'insegnante d'italiano e lo studente.
- e. A livello lavorativo bisognerebbe attivare corsi di formazione di nuovi docenti in modo tale che si possano creare nuovi sbocchi di lavoro, aumentando il numero dei docenti, crescerebbe di conseguenza anche quello dei discenti d'italiano.
- f. A livello bilaterale bisogna incentivare gli studenti all'apprendimento dell'italiano attraverso l'offerta di borse di studio per i soggetti più bravi e meritevoli così che possano frequentare corsi d'italiano nelle università e di conseguenza mettersi in contatto con parlanti nativi.
- g. A livello sociopolitico, infine, sarebbe auspicabile che si desse vita a politiche linguistiche atte a permettere all'italiano di superare la sua immagine negativa e di posizionarsi come una lingua di grande valenza nella vita socio-economica marocchina.

9 Conclusione

Pur cercando di superare le RS che gli studenti hanno sulla lingua italiana per motivarli ad apprendere volentieri, resta un processo difficile da intraprendere perché, come sostiene Jodelet D. (1989), le immagini, le idee precostruite da un gruppo o da un individuo sono difficili da superare. Il pensiero sociale è legato più alla convenzione e alla memoria che alla ragione. Tale idea è ancorata nella memoria dello studente.

Dalla ricerca condotta siamo giunti a confermare l'ipotesi che le RS costituiscono un fattore di grande peso sulla situazione motivazionale degli studenti. La ricerca stessa era una risposta alle domande formulate durante la fase di osservazione. Svolgendo questo studio, chi scrive ha avuto modo di trovare delle risposte puntuali al caso dell'italiano nel liceo Moulay Abdellah dove si nota spesso la riluttanza continua dello studio dell'italiano, malgrado gli sforzi a rendere piacevole e significativo lo studio di questa lingua. Non va trascurato che questo rifiuto preliminare a impartire corsi d'italiano è pari ad altre istituzioni scolastiche dove sussistono classi d'italiano e genera abitualmente problemi disciplinari.

È ben evidente che l'immagine negativa dell'italiano che domina fra gli studenti in quanto lingua inutile e di poco valore economico in Marocco influisce sullo statuto de facto di tale idioma costituzionalmente infilato tra le seconde lingue straniere insieme all'inglese, allo spagnolo e al tedesco ma de facto è una lingua lontana di avere un prestigio linguistico in seno al mercato globale delle lingue presenti nel regno. Ciò porta a confermare l'idea di fondo di questo contributo che le RS condivise tra gli studenti hanno un impatto diretto nella definizione dello statuto effettivo della lingua italiana nella scena linguistica marocchina («influenza dal basso verso l'alto», Shohamy 2006, 124).

La situazione descritta in precedenza è preoccupante per il futuro della lingua italiana a livello universitario e post-universitario. Tale preoccupazione è condivisa anche per lo studio al dipartimento d'italiano dove ci si chiede se tale situazione è identica anche tra gli studenti universitari. Dunque come soluzione possibile per promuovere la lingua di 'Dante' in Marocco è opportuno discutere apertamente con gli studenti sulle loro preoccupazioni, sulla loro percezione circa tale apprendimento e sulle connotazioni che associano alla lingua oggetto di studio. È importante altresì evidenziare i loro pregiudizi relativi alla cultura e chiarire il vantaggio di studiare non solo l'italiano, ma le lingue in generale nell'ambito di una apertura sempre più consapevole alla diversità linguistica.

I responsabili scolastici, pertanto, dovrebbero offrire maggiori sbocchi di lavoro, conferire maggiore prestigio a questa lingua e darle effettiva e fattuale importanza. L'insegnante d'italiano, a sua volta, dovrebbe

cercare di rendere la lingua italiana piacevole agli studenti organizzando periodicamente attività culturali motivanti e cercando di sviluppare negli studenti, oltre alla competenza linguistico-comunicativo, la competenza interculturale.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET.
- Berruto, Gaetano (2007). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma: Editore Laterza.
- Berger, Catherine (2002). «Y a-t-il un avenir pour l'anglais». Castellotti, Moore 2002, 107-17.
- Boussetta, Abdelkrim (2006). «Gli italiani e l'italiano in Marocco». Santipolo, Matteo (a cura di), *L'italiano: Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET, 217-31.
- Castellotti, Véronique (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Presses universitaires de Rouen. Collection Dyalang.
- Castellotti, Véronique; Moore, Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à la diversité plurilingue*. Tour; Lyon: Université François Rabelais; ENS Lettres et Sciences Humaines. URL <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> (2018-09-14).
- Cain, Albane; De Pietro, Jean-F. (1997). «Les représentations des pays dont on apprend la langue». Matthey, Marinette (éd.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 300-7.
- Candelier, Michel; Hermann-Brenneke, Gisela (1993). «Entre le choix de l'abandon». *Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Chambers, J.K.; Heisler, Troy (1999). «Dialect Topography of Quebec City English». *Canadian Journal of Linguistics*, 44, 23-48.
- Dabène, Louise (1997). «L'image des langues et leur apprentissage». Matthey, Marinette (éd.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 19-23.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Eddakhch, M. (2017). «Second Foreign Language Policy in Morocco: Where Does Italian Fit?». Erguig, R.; Boudhal, A.; Sabil, A.; Yeou, M. (eds.), *Cultures and Languages in Contact IV*. El Jadida: Publications of the Faculty of Letters and Human Sciences, 467-86.

- Elamé, Esoh; Marchionni, Rosanna (a cura di) (2008). *Rappresentazioni sociali. Nuova via dell'intercultura. Percorsi didattici*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Falk, Julia S. (1978). *Linguistics and Language: a Survey of Basic Concepts and Implications*. New York: Wiley.
- Fawzi Karrami, Jihad (2015). *L'impatto delle rappresentazioni sociali sulla motivazione degli studenti d'italiano. Il caso di liceo Moulay Abdellah a Rabat* [tesi di master]. Rabat: Ecole Normale Supérieure.
- Ferguson, Gibson (2006). *Language Planning and Education*. Great Britain: Edinburgh University Press.
- Jodelet, Denise (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Hult, Francis M.; Johnson, David C. (2015). «Introduction in Research Methods». *Language Policy and Planning: a Practical Guide*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons Inc., 1-7.
- MacLean, C.G. (2001). «Language Diffusion Policy». Mesthrie, Rajend (ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. United Kingdom : R.E. Asher, 634-44.
- Mariani, Luciano (2010). «Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico». *Italiano LinguaDue*, 1, 253-70. DOI 10.13130/2037-3597/641.
- Masgoret, A-M.; Gardner, R.C. (2003). «Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: a Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates». *Journal of Research in Language Studies*, 53(1), 167-210. URL <http://users.telenet.be/cr32258/Attidus%20motivation%20L2.pdf> (2018-03-18).
- Matthey, Marinette; Moore, Danièle (1997). «Alternance des langues en classe; pratiques et représentations dans deux situations d'immersion». *Tranel*, 27, 63-8.
- Moscovici, Serge (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Moore, Danièle (2001). «Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajet méthodologiques». Moore, Danièle (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Référence, modèles, données et méthodes*. Paris: CREDIF Didier, 9, 1-15
- Moussouri, Evangéla (2010). «Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine». *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), 139-68. DOI 10.4000/rdlc.2153.
- Muller, Nathalie (1998). «'L'allemand, c'est pas du français!' Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand». Castellotti, Véronique, *Une langue a d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Université de Rouen, 9-38.
- Perrefort, Marion (1997). «Et si on hachait un peu de paille?, Aspects linguistiques des représentations langagières». Castellotti, Moore 2002, 51-62.

- Py, Bernard (2004). «Pour une approche linguistique des représentations sociales». *Langages*, 154(2), 6-19.
- Rubin, Joan; Jernudd, Björn H. (eds.) (1971). *Can Language be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii.
- Shohamy, Elana (2006). *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.
- Shiffman, Harold (1996). *Linguistic Culture and Language Policy. The Politics of Language*. New York: Routledge.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2008). «Investigating Language Education Policy». King, K.A.; Hornberger, N.H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 10. 2nd ed. Berlin: Springer, 27-39.
- Zarate, Geneviève (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier. Coll. Crédif-Essais.
- Zarate, Geneviève (eds.) (1997). *Les représentations en didactique des langues et culture*. Paris: Didier Erudition.

Altri documenti riferiti alla politica linguistica

- Trattato di Amicizia e Cooperazione tra la Repubblica Italiana e il Regno del Marocco*. URL http://www.anolf.it/archivio/download/allegato_legge_24_03_03_G.U.n.91_18_04_03.pdf (2018-09-12).
- La charte nationale d'éducation et de formation*. URL https://www.coimbra-group.eu/tempus/Docs/charte_fr.pdf (2018-09-12).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, secrétariat d'état chargé de l'enseignement supérieur. *Maroc universitaire 2015-2016*. URL http://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/3752/Maroc_Universitaire_2015-2016.pdf (2018-09-12).

Emotions and Autonomy in Foreign Language Learning at University

Micò Beseghi

(Università degli Studi di Parma, Italia)

Abstract This article explores the role of emotions in foreign language learning at university level. Drawing on the recent literature regarding the affective dimension in language learning, it illustrates the ways in which students experience emotions in foreign language learning. Particular emphasis is given to the way in which students' emotions, both positive and negative, emerge and change during their learning process. The article presents a study conducted among university students learning English in a co-directed and autonomy-inspired environment. Following a qualitative approach, students' emotional expression was investigated, by means of individual advising sessions and group sessions, as well as in written form. The relationship between emotion, motivation and self-awareness in a semi-autonomous learning context was explored in order to consider the impact of the affective dimension on students' progress and achievement.

Summary 1 Introduction. – 2 What Is an Emotion? – 2.1 Emotions and Learning. – 2.2 Learner Autonomy and Motivation. – 3 Method. – 3.1 Understanding Students' Emotions: the Role of the Language Counsellor. – 3.2 Categorising Emotions: a Taxonomy. – 3.3 Managing Emotions. – 4 The Study. – 5 Results and Discussion. – 5.1 First Advising Session. – 5.2 The Evolution of Emotions. – 6 Conclusions.

Keywords Emotions. Learner autonomy. Language advising. Motivation.



If we want to help people learn, we must expect to
encounter emotion, and we must take it seriously.
(Zull 2002, 52)

1 Introduction

The present study is an investigation of the role of emotions in autonomous language learning processes in order to offer an insight into the emotional dimension of language learning and to suggest ways to guide students in the regulation of their emotions. In the last few decades, much research has focused on autonomous learning (among others, Benson 2001; Dickinson 1987; Holec 1981; Little 1991 and 2007; Littlewood 1996 and 1999; Oxford 2003). However, less attention has been paid to the specific relationship between autonomous learning and emotions in academic settings

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/003

Submitted: 2017-09-11 | Accepted: 2018-08-28

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

(Bown, White 2010; Dörnyei, Ushioda 2009; Tassinari, Ciekanski 2013). In this article, learning-related emotions are first considered from a psychological, neurological and educational perspective and then the affective dimensions involved in autonomous language learning are illustrated with reference to the data collected. More specifically, the article presents the findings of a research study carried out with university students at the Language Centre of the University of Parma, within the context of an autonomy-inspired language-learning environment.

In order to help students prepare for their English exam,¹ the Language Centre introduced a co-directed and autonomy-inspired learning programme (Holec 2009), which gives learners the opportunity to follow personalised learning paths according to their specific needs (Beseghi, Bertolotti 2012 and 2016). The fundamental guiding principles of this programme are based on the idea that students can learn better if they are in control of and responsible for their own learning process (Benson 2011; Little 2007; Murray 2009 and 2011). Indeed, the co-directed programme, as the name itself suggests, does not include teacher-based language lessons, but offers learning strategies and activities, which are provided in mini-lessons delivered by a teacher or language advisor both in class and online (on the university e-learning platform). Furthermore, regular one-to-one meetings with the language counsellors, small group workshops and mock tests throughout the learning programme contribute to making students more aware of their own personal progress and their individual needs (Beseghi, Bertolotti 2016). Indeed, the co-directed programme, which is not compulsory but voluntary, is complementary or alternative to classroom teaching, and aims to cater for situations where learning needs are too diverse to be satisfied by traditional methods. The students usually make the first contact with the teacher or language counsellor, especially when they feel discouraged and demotivated. This is why teachers and counsellors need to take their students' emotional sphere into consideration when they start working with them.

2 What Is an Emotion?

Interest in the role of emotions in academic settings, especially in how emotions shape student engagement and learning, has grown substantially in the last decades (Calvo, D'Mello 2011; Méndez López, Pena Aguilar 2013; Pekrun, Linnenbrink-Garcia 2012 and 2014; Pekrun 2006; Schutz, Pekrun 2007). For a long time research in the Western world has "concentrated on

1 All the students enrolled at the University of Parma must take an English exam (CEFR level B1 for Bachelor's degrees and B2 for Master's degree). The test, introduced by the Language Centre in 2005, has a standardised format assessing three receptive abilities: Use of English, Reading Comprehension, Listening Comprehension.

understanding the rational, cognitive functions of our mind, while misusing or denying whatever falls within the realm of the emotions or the non-rational” (Arnold, Brown 1999, 3). In the field of second language acquisition, two scholars have systematically investigated the role of emotions in foreign language learning: Jane Arnold (1999), whose studies belong to the *cognitive theory of emotions*, and the neurolinguist John Schumann (2004), who has explored what happens in the brain when we learn a language. This recent growing interest in emotions is also found in other disciplines such as economics, neuroscience, anthropology and the humanities. However, as far as educational psychology is concerned, research on emotions is still rather limited (Pekrun, Linnenbrink-Garcia 2014, 1). In Italy, the role of emotions in language learning and teaching has been increasingly investigated in the last years (for review, cf. Balboni 2013).

It is not easy to give a precise definition of what an emotion is. According to Frenzel and Stephens (2013, 5), “emotions are multidimensional constructs comprising affective, psychological, cognitive, expressive, and motivational components”:

- The *affective* component is the core of an emotion; it means that emotions are felt and that they are not mere thoughts or cognitive mental states: “there is no emotion without the affective experience, and without emotion there is no affective experience” (5).
- The *physiological* component refers to the fact that “bodily processes are set in motion when we experience an emotion” (5). These processes take place in the peripheral nervous system (the body) as well as in the central nervous system (the brain), where emotions have specific central arousal patterns in areas such as the amygdala and the cerebral cortex.
- The *cognitive* component is related to the arousal of distinct thoughts. For example, when experiencing fear, people may have thoughts about failure, or, when experiencing satisfaction, they may have thoughts about the positive consequences of the situation.
- The *expressive* component of emotions refers to all the facial expressions and body movements, gestures or postures that are shown when experiencing an emotion and make emotions recognisable to others.
- The *motivational* component refers to the fact that emotions can trigger behaviour.

Frenzel and Stephens underline that, when observing students in academic settings, it is important to distinguish between *state* emotions - which are momentary conditions, aroused in specific situations - and *trait* emotions - which refer to persistent characteristics of the student in question (2013, 7).

Balboni (2013, 11) defines emotions as “risposte adattive [...] della mente alle pressioni esterne”. According to the *cognitive theory* or *ap-*

praisal theory, the evaluation (*appraisal*) of a situation produces an emotional response or reaction (*arousal*). On this regard, it is useful to bear in mind Damasio's distinction between *emotions* – “changes in body state in response to a positive or negative situation” and *feelings* – “the perceptions of these changes” (Damasio 1994, in Balboni 2013, 13).

2.1 Emotions and Learning

For a long time, in the field of educational psychology, as well as in other fields, emotion and cognition were considered as incompatible realities that would never meet. From the 1990s onwards, different scholars have tried to demonstrate the opposite. LeDoux (1996) and Zull (2002 and 2004) explain that emotion and cognition are partners in the mind: “Emotion and thought are physically entangled. This brings our body into the story because we feel our emotions in our body, and the way we feel always influences our brain” (Zull 2004, 70). Moreover, emotions tend to overpower cognition rather than the opposite: “our emotions influence our thinking more than our thinking influences our emotions” (Zull 2002, 74). Therefore, the affective side of learning is not in opposition to the cognitive side. On the contrary, when both are used together, the learning process can be constructed on a stronger foundation. If teachers are aware of the cerebral structures that produce emotions and how they work, they may find new ways to motivate their students (Zull 2002).

Damasio (1994; 1995; 1996) illustrates the idea of the mixture of feeling and thinking, and demonstrates that emotions are a part of reason to such an extent that the absence of emotion compromises our rational capacity. Indeed, Zull (2004, 70) explains that this emotion connection may have important implications for students' motivation: “As part of the teacher's art, we must find ways to make learning intrinsically rewarding. Learning should feel good, and the student should become aware of those feelings”.

Zull argues that there is a connection between learning and pleasure. The parts of the brain that contribute to feelings of pleasure, joy, satisfaction, fulfilment, or happiness are located beneath the front cortex, which is “the place where goal-oriented activity is controlled and ideas about actions are generated” (Zull 2002, 61). The connection between the basal structures and pleasure highlights the distinction between passive and active learning: “any learning that involves some sense of progress and control by the learner might be expected to engage the basal structures. This would be learning that is pleasurable” (61).

If we acknowledge the connection between emotion and cognition, we should view learning as a global and dynamic process integrating positive and negative emotions that are felt both consciously and unconsciously. Through emotionally engaging situations, learning is not only more ap-

peeling but also more effective. In the construction of a learning environment, the emotional sphere must therefore be regarded as an essential component, as there is no learning without emotion.

2.2 Learner Autonomy and Motivation

The concept of autonomy is of great relevance in the learning process: providing students with the right amount of autonomy helps them gain the capability to control a situation, which in turn promotes the experience of positive emotions. As stated by Balboni (2013, 18), the pleasure of autonomy is a fundamental emotion, which is possible when the students are in control of their own learning.

According to Tassinari (2012, 28), learner autonomy is “a complex construct, a construct of constructs”, a *meta-capacity* made up of different components: *cognitive* and *metacognitive* (knowledge, awareness, beliefs), *affective* and *motivational* (feelings, emotions, motivation), *action-oriented* (skills, behaviours, decisions) and *social* (interaction/negotiation with peers, advisors, teachers). A fundamental element of autonomy is the learners’ awareness of their affective and motivational dimension. Indeed, learner autonomy and emotions are closely associated with another theoretical construct: motivation. Dörnyei (2001, 1) defines motivation as “an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”. This concept is “related to one of the most basic aspects of the human mind, and most teachers and researchers would agree that it has a very important role in determining success or failure in any learning situation” (2). Balboni (2006, in Bier 2013, 429) describes motivation as “the energy that activates the brain and the mind”, thus highlighting the connection between emotion and cognition. According to his model, the motivational context of a language learning situation is determined by three elements: *pleasure*, *need* and *duty* (Balboni 2006, 2011, 2013). He claims that pleasure is the most powerful factor precisely because it is the result of emotions. Together with Balboni’s motivational model, other four well-known motivational approaches have been taken into consideration in the present study in order to interpret students’ emotions: *self-efficacy* theory (Bandura 1997), *attribution* theory (Weiner 1992), *achievement motivation* theory (Atkinson, Raynor 1974), and *self-determination* theory (Deci, Ryan 1985). According to Bandura (1997), *self-efficacy* refers to the belief that people can make a difference via their actions. If students believe they can obtain the desired effects through their own actions, they are more motivated to undertake activities or to persist in the face of difficulty. *Attribution theory* assumes that past actions, and how people interpret past successes and failures, determine current and future behaviour (Weiner 1992). For instance, if students repeatedly fail

the English exam, they may attribute this failure to their capacities and they might not want to take the exam again because they think that the cause of failure is something they cannot change. Instead, if students attribute the reason for failing the exam to their own poor effort, then they will be more likely to take it again. According to *achievement motivation theory*, motivation can be influenced both positively and negatively by expectancies of success, incentive values, need for achievement and fear of failure (Atkinson, Raynor 1974). In *self-determination theory*, Deci and Ryan (1985) distinguish between different types of motivation based on the different reasons or goals that give rise to an action. The most basic distinction is between *intrinsic* motivation and *extrinsic* motivation: intrinsic motivation involves behaviour performed for its own sake, while extrinsic motivation concerns behaviour as a means to an end (Dörnyei 2001). According to Ryan and Deci (2000, 70), intrinsic motivation, “the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn”, can be enhanced in the presence of three conditions: competence, relatedness and autonomy (70). Learners need to feel competent, to be cared about by others (teachers and peers), to understand that they have choices and that they can determine what they do. Students’ intrinsic motivation is therefore closely connected with their emotional experiences and the social context.

Following Balboni’s model of motivation, the co-directed learning programme encourages learners to find a balance between need, duty and pleasure. Students decide to join the learning programme out of their need to learn English in order to pass their exam, which is part of their duty as university students. The pleasure of learning, as this article shows, becomes possible when students are able to process their emotions and develop their own autonomous learning path.

3 Method

3.1 Understanding Students’ Emotions: the Role of the Language Counsellor

A co-directed learning programme encourages students to develop the conscious feeling of self-awareness and to manage their emotions while they become more autonomous, under the guidance and help (co-direction) of language teachers and/or advisors.

The growing importance given to autonomous learning has led to the shift from a teacher-led to a more learner-centred approach and to the development of a new professional role, the language counsellor or advisor, who promotes, encourages and supports learner autonomy (Mozzon-McPherson 2007). The language counsellor may be a distinct figure from

the teacher, or the teacher may acquire new skills and functions for supporting students (Mozzon-McPherson 2003). Whatever the case, the role of an advisor is to help learners become more responsible for the decisions regarding their learning, from determining their goals to evaluating their own learning process and outcome. Within the co-directed learning programme, the language counsellor has the fundamental role of assisting students in reaching their primary goal, that is, to learn English, while offering guidance in the processing of emotions.

Bown and White (2010, 434) defined three steps in the processing of emotions in language learning:

- a. the perception stage, in which students understand their emotional states;
- b. the reflection stage, in which learners reflect on their emotions,
- c. the self-regulation stage, in which learners manage their emotions and correct their self-beliefs.

Ciekanski (2007, 125) defines language advising as “a professional as well as an interpersonal relationship that concerns learning in its cognitive and subjective, as well as personal dimensions”. Tassinari and Ciekanski (2013, 264), following on from the work of Carette and Castillo (2004), mention three main areas in which language advisors can support learning and foster learner autonomy:

- a. listening to students’ perceptions and beliefs about language learning and themselves as learners;
- b. offering theoretical and methodological information about language learning and learning strategies;
- c. offering psychological support.

This last area is not only fundamental but also challenging, especially when students are not fully aware of their difficulties. That is why the language advisor aims to guide learners from the perception to the self-regulation phase, providing them with a deeper understanding of the affective aspects of the learning process.

3.2 Categorising Emotions: a Taxonomy

Different models have been proposed by different scholars to categorise emotions. In this study, the analysis of the students’ emotions is based on Pekrun et al.’s (2002) taxonomy of academic emotions, also known as level-two emotions, *id est*, “emotions that are directly linked to academic learning, classroom instruction, and achievement (e.g., enjoyment of learning, pride of success, or test-related anxiety”, Pekrun et al. 2002, 92). In Pekrun et al.’s categorisation, “meta-emotions” refer to the feelings about one’s

emotions, for instance, when a student feels angry about his/her anxiety (93). Making students aware of their meta-emotions or feelings may assist them in dealing with negative emotions as well as promoting positive ones.

In their qualitative studies, Pekrun et al. (2002, 94) observed that students experience a rich and diverse emotional life. The scholars distinguished between positive and negative emotions, and between task- and self-related and social emotions. Task- and self-related can be further divided into prospective, process-related and retrospective (cf. Table 1).

Table 1. The domain of academic emotions (Pekrun et al. 2002, 92)

	Positive Emotions	Negative Emotions
Task- / Self-Related	Hope, anticipatory happiness	Anxiety, hopelessness
Prospective	Enjoyment	Boredom
Process-Related	Joy of success, satisfaction, pride,	Sadness, disappointment, shame,
Retrospective	relief	guilt
	Gratitude	Anger
Social	Empathy	Envy
	Admiration	Contempt
	Sympathy	Antipathy

The present study explores the *emotional diversity* characterising university students' affective life, without limiting the range of emotions considered. Negative emotions tend to be more evidently displayed and to be studied more frequently in literature: anxiety – in particular, test anxiety – is one of the most widely researched emotions, having been addressed in more than a thousand studies (Pekrun et al. 2010). However, positive emotions are experienced as often as negative ones (Pekrun et al. 2002). Since the co-directed learning programme is mainly targeted at students who find it hard to prepare for the English exam or have failed it repeatedly, it is interesting to see which emotions play a role in the learning process, exploring how the language advisor can promote the shift from extrinsic to intrinsic motivation.

3.3 Managing Emotions

Negative emotions interfere with learning when students become frustrated to the point of feeling helpless or incompetent. In fact, some students may have difficulty in learning because their minds are cluttered with pessimistic thoughts and negative memories. Advisors can help students understand that emotions can be managed, regulated and controlled. They can help students reduce their anxieties and the impact that negative

emotions have on motivational energy. When students become upset by an event such as a failed test, they often react in a way that further impedes learning. This tendency can be inverted if students learn how to regulate or manage their emotions. First of all, they need to learn to acknowledge and express their feelings. Secondly, they need to be able to manage negative emotions and come up with successful strategies. Learning how to cope with emotions and feelings constitutes a sort of “emotional intelligence” (Goleman 1995) that can help students to succeed. According to Goleman, the main components of emotional intelligence are:

- *self-awareness*: the ability to recognise one’s own feelings. We can support students in developing this self-confidence by helping them understand how they are feeling;
- *self-regulation*: the ability to manage one’s own emotions. We cannot eliminate anxiety or frustration but we can help students learn to manage their feelings;
- *self-motivation*: the ability to generate feelings of enthusiasm, confidence and persistence, especially in the face of obstacles;
- *empathy*: the ability to recognise emotions in others. We can encourage students to empathise with another student who is facing a difficult time.

It is the language advisor’s role to foster learners’ emotional intelligence, in a learning environment that should be aimed at:

- reducing *inhibition*, because making mistakes is part of language learning (Arnold, Brown 1999, 9);
- enhancing *self-esteem*, because it is fundamental for successful cognitive and affective activity (12);
- promoting *motivation*, especially the shift from extrinsic to intrinsic motivation, where the learning experience is its own reward (14).

4 The Study

By way of a qualitative study, students’ academic emotions were investigated in order to see how they changed during the learning process, and specifically, how they evolved throughout the period of the co-directed learning programme, whose duration is usually of one semester. A group of fifty students from different university departments who were attending the co-directed learning programme was selected for the study. Participation was voluntary and students agreed to share their learning experience. However, they were not informed about the purpose of the study, in order not to influence their emotional response.

As Pekrun et al. (2002, 103) suggest, “Starting with qualitative, exploratory analysis can help in appreciating the complexity of real-life affective

experience, and thus lay the groundwork for constructing measures and undertaking quantitative studies". The first phase of the present investigation concerned the observation of how students express emotions – consciously and unconsciously, directly and indirectly. Following Tassinari and Ciekanski's model of analysis (2013), language advising sessions were chosen as the main tool to explore the students' affective experiences. Their verbal expressions of emotions were analysed by taking into consideration direct reference to emotions and the use of affective and evaluative words (Tassinari, Ciekanski 2013). During the interaction with the counsellors, learners were allowed to use their first language so as to avoid limitations in their narrative.

The data obtained from the advising sessions were first analysed and then integrated with students' responses to a questionnaire that was specifically designed to trigger awareness of the emotional dimension of learning. Throughout the different stages of interaction with students, the qualitative analysis focused on the language of emotions, not only at a verbal level, but also at a non-verbal one, that is, paralinguistic features (e.g. facial expressions, laughter, tears, etc.).

5 Results and Discussion

5.1 First Advising Session

The investigation of emotions started with the first advising session, which usually takes place at the beginning of each semester. Once the students express their interest in the learning programme, they take part in a preliminary advising or learner awareness session, a pedagogical dialogue in which students are asked to describe their previous and current experience of language learning. The first advising session is therefore focused on students' personal stories and experiences. Through their narrative, their consciousness emerges or, to quote Damasio's book title (2010), "self comes to mind".

The most frequent situation that leads to a first advising session and consequently to the voluntary enrolment in the co-directed learning programme is when students experience negative emotions such as frustration and anxiety. The preliminary advising session is in fact dedicated to reflection, focusing on a series of core aspects, including language learning and competence, learning strategies and needs. For example, students who do not feel competent enough in the foreign language tend to postpone taking the exam until the end of their studies. This, however, contributes to increasing their anxiety because failing the English exam also means postponing their graduation. Reflection is encouraged at this stage because it is a useful way for the students to first identify their

emotions and then to set goals to move forward. The counsellor sets up a trusting relationship with the students by carefully listening to them, by being respectful and empathetic and by helping them to identify, express and understand their feelings (Mozzon-McPherson 2001). The advising session functions as a two-way process where counsellor and student influence one another: “both parties are in a learning and teaching role” (Mozzon-McPherson 2000, 121).

During the preliminary advising sessions, a number of different emotions were registered, with a striking preponderance of negative task- and self-related emotions, among which – surprisingly – anxiety is not the most frequent. Table 2 lists the emotions that emerged during the first advising session, in which 48 students out of 50 (96%) reported negative ones, both directly and indirectly.

Table 2. Emotions that emerged during the first advising sessions listed in order of frequency

Negative Emotions	
Task- / Self-Related	Frustration (91%)
	Disappointment (86%)
	Fear (84%)
	Worry (84%)
	Anxiety (83%)
	Stress (82%)
	Lack of self-esteem (82%)
	Self-doubt/insecurity (80%)
	Shame (78%)
	Uneasiness (76%)
	Discouragement (76%)
	Helplessness / Hopelessness (74%)
	Apprehension (70%)
	Tension (68%)
	Nervousness (58%)
Sadness (56%)	
Anger (48%)	
Despair (38%)	

What emerged from the first advising session is that students’ negative attitude is very often the consequence of previous negative experiences with language learning. From the perspective of attribution theory, many students reported poor foreign language learning at school, which negatively influenced their subsequent attitude to language learning in general and led to insecurity and lack of self-confidence as language learners. Moreover, the majority of students expressed their frustration because of a past failure, such as a failed exam, which may have occurred many times. This perception of inadequateness is also magnified by the fact that other students passed the exam the first time round without any difficulty. From

the perspective of achievement motivation theory, their anxiety is also enhanced by achievement pressure and fear of failure: some students explained that if they kept failing the test they would have to postpone their graduation and as a consequence spend more money on university tuition, ask their parents to help them economically, lose job opportunities, etc.

Frustration (91%), disappointment (86%), fear (84%) and worry (84%) were the most frequently reported emotions in the first advising sessions, followed by anxiety (83%). The main negative impact of these emotions was the loss of self-confidence and self-esteem (82%), leading to insecurity (80%), shame (78%), uneasiness (76%) and discouragement (76%). A range of different emotions and meta-emotions emerged when students explained their failure to overcome major obstacles in language learning: some students experienced sadness (56%) and even despair (38% of them cried), while others were nervous (58%) and even angry with themselves (48%). In a significant number of cases (74%), the judgment of their capabilities and their perception of themselves as language learners appeared to be seriously damaged to the point where they convinced themselves that they were incapable of foreign language learning.

In the first advising session, the language counsellor needs to be a good listener, without appearing to judge students and without asking too many questions. The aim of the first meeting is to make learners feel at ease, to build a relationship based on trust, and to help them set reachable goals.

5.2 The Evolution of Emotions

The first advising sessions are typically carried out in one-to-one meetings, to allow students to express their emotions, feelings and thoughts without any restriction or fear of being judged by their peers. After the first meeting, the students start following their learning path, which consists of mini-lessons and a series of study sessions in the language laboratory under the guidance of language advisors as well as study sessions carried out autonomously by the students at home. Furthermore, the co-directed learning programme promotes the social dimension of learning, by including subsequent group meetings and social interaction. Indeed, peer interaction is a fundamental factor in developing self-confidence and self-awareness: during successive advising sessions, a significant number of students (90%) reported that coming into contact with other learners experiencing similar difficulties was beneficial. In point of fact, while high school students are used to experiencing learning in small classrooms of twenty/twenty-five learners, university students typically experience a more individual kind of learning, due to larger classes. Because of this lack of group cohesion, they may feel isolated and ashamed to ask for help, especially when they think they are not making any progress. For this reason,

the co-directed learning programme aims to provide integrated support of language advisors and peers. Certainly, emotions occur not only within individuals, but also within entire groups; such emotional experiences are known as “collective emotions” (Goetz et al. 2003). In this perspective, emotions are seen as contagious and can be transmitted through social interaction. Individual and collective emotions coexist, influence and interact with one another also in academic contexts.

Throughout the course of their learning, students can request further meetings with the advisors in order to clarify doubts and to discuss their progress. During these meetings evidence of positive emotions was recorded, both task/self-related and social, such as hope, enjoyment, satisfaction, pride and relief (cf. Table 3).

Table 3. Positive emotions emerging during follow-up advising sessions

Positive Emotions	
Task- / Self-Related	Hope (88%) Satisfaction (80%) Relief (76%) Enjoyment (74%) Surprise (59%) Self-confidence / Self-awareness (55%) Pride (54%) Joy (52%) Enthusiasm (48%)
Social	Gratitude (92%) Empathy (70%) Admiration (60%)

Hope was reported as the most common positive emotion (88%) that emerged during follow-up sessions, together with satisfaction (80%) and relief (76%). This might be explained by the fact that during the co-directed programme students are given the opportunity to take a mock test. The mock test is a fundamental stage in the development and management of emotions: it is delivered several times throughout the programme, with the same types of tasks and same external conditions as the exam, such as the time limit and the prohibited use of a dictionary. Test anxiety is not decisive in this context, since students’ test results are simply indicative of their possible progress. When the students show some improvement in their performance in the mock test, more positive task-related emotions come to the surface, such as pride (54%), joy (52%), enthusiasm (48%) and even surprise (59%). The mock test can thus influence motivation positively, generating the expectancy of success, in accordance with achievement motivation theory. At this stage, students become more self-confident and aware of the fact that they can actually improve (self-efficacy theory). This

is a crucial moment, and the counsellors can encourage them to benefit from positive emotions, turning harmful into helpful anxiety. As pointed out by Frenzel and Stephens (2013, 30) positive task-oriented emotions promote intrinsic motivation and persistence in the face of challenges and obstacles (self-determination theory). When learners experience positive outcome-related emotions in achievement situations, they feel encouraged to persevere in achieving their goal, thus acting according to extrinsic motivation.

A positive emotion closely connected to intrinsic motivation, enjoyment, also emerged in the students' discourse (74%). When they began to realise that language learning was not an impossible mission for them, but simply a challenge that they could face and overcome, they started to enjoy the learning process, showing more enthusiasm and satisfaction, which led to increased self-confidence and self-awareness (55%). The emergence of positive emotions becomes of great relevance when students work autonomously: the feelings of enjoyment and enthusiasm lead them to explore the language in new ways that go beyond learning for its own sake (e.g. watching films and TV series in the original language, reading articles or books, etc.) and ultimately lead to the pleasure of learning.

In addition, it was possible to observe the development of positive social emotions such as gratitude (92%), empathy (70%) and admiration (60%), experienced towards both counsellors and peers. At this stage, it is the role of the counsellor to help the students focus on positive emotions and capitalise on them, for example, by showing appreciation for their improvement, praising them for their efforts and pushing them to move forward.

At the end of the co-directed learning programme, the students were asked to fill in a questionnaire (in their L1) concerning their learning experience. By integrating the analysis of the advising sessions with their responses and comments, their emotional reactions and the evolution of their emotions during the learning process were further explored. The students' comments clearly show the shift from negative to positive emotions: a significant number of students refer to initial fear (87%), discouragement (85%) and insecurity (84%), which later turned into more positive emotions and feelings such as awareness (85%), confidence (75%) and determination (70%). By way of example, a selection of students' responses are reported below.² The words in italics (Author's emphasis) highlight the affective and evaluative language used by the students:

- Initially I was *afraid* that I wouldn't make it, and that everything would be useless. Then, little by little, I gained more *confidence* until I felt *calm* and *prepared* for the exam.

² The comments were written originally in Italian and were later translated into English for the purpose of this article.

- At the beginning I was *insecure* about my language competence and this prevented me from learning. By doing the various activities of the programme I acquired more *awareness* and *confidence*, which made me feel more *positive*.
- At first I was *discouraged* and *insecure*, but as I kept training I gained more and more *confidence*.
- I have always loved English but I was convinced it was not for me. Now I have gained more *familiarity* with the language and I have *overcome my language learning block*.
- My attitude towards the foreign language has changed dramatically: at first, learning English seemed an *insurmountable obstacle* to me, now I believe I can continue to improve my language skills. Yes I can!!
- Perceiving my language improvement was *motivating* and *satisfying*. Now I feel more *autonomous* when I learn.
- I found myself in a situation of absolute *tranquillity*: I felt *safe* and I could concentrate better on my learning.
- I now have more *willpower* and *determination* to study, increased learning abilities, *increased self-esteem* thanks to group study and collaboration.
- I could overcome my difficulties thanks to the *relationship* with other students and the *psychological support* offered by the teachers.

These remarks indicate how emotion, motivation and (meta-)cognition are interrelated, especially in a co-directed and autonomous learning context. Thanks to the one-to-one meetings, peer interaction, progress checking and (self-)reflection, learners were able to regulate their emotions and transform self-determined extrinsic motivation into intrinsic motivation, becoming more self-conscious in the process. The shift from negative to positive emotions is possible if teachers/counsellors first listen to and then understand their students' affective dimension, acting not only as facilitators in the autonomous language learning process but also as coaches in the students' management of their emotional sphere.

6 Conclusions

The data obtained in this study have demonstrated how crucially important it is for language counsellors and teachers to focus on affective aspects in their students' learning process and to take them in careful consideration in order to support their learning progress. Despite the qualitative nature of the study and the small sample size, the findings presented in this article indicate that emotions play a pivotal role in the learning process, especially in a co-directed and autonomy-inspired context, where learners have the opportunity to be assisted by language

counsellors in the processing of emotions, from the perception to the self-regulation stage. Furthermore, a co-directed environment that encourages students to reflect on their emotions allows them to develop autonomy and self-awareness, to change their perceptions of themselves as learners and to experience the pleasure of learning.

As pointed out by Tassinari and Ciekanski (2013) language advising certainly provides a privileged opportunity to study the emotional responses of the students to the language learning experience. Within the dialogic relationship between counsellors and learners, it is possible to investigate the affective dimensions of learning and to help learners to cope with their emotions. The figure of the language counsellor turns out to be of great significance. As underlined by Mozzon-Mc Pherson (2007), advisors contribute to the development of new types of teachers, who (re) define their role in response to the learners' changing needs, and new types of language learners, who are more autonomous, in control of their learning and are aware of their emotional dimension. The role played by language counsellors is thus crucial and requires continuous research and professional training, so that reflection on the affective aspects of learning can become an integral part not only of the practice of language advising but also of language learning and teaching at university.

The findings of this study highlight the fact that students experience a wide variety of academic emotions, thus confirming the results of previous studies (Goetz et al. 2003; Pekrun et al. 2002; Pekrun et al. 2010), and that the pleasure of learning is obtained when students learn to understand, process and control their emotions. Further qualitative as well as quantitative studies are certainly needed to explore the impact of emotions in academic settings. Moreover, the affective dimension of counsellors and teachers also needs to be systematically investigated, as research in this field is still scarce (Balboni 2013, Bier 2014). If it is true that there is no learning without emotion, it is also true that there is no teaching without emotion.

References

- Arnold, Jane (ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, Jane; Brown, Douglas (1999). "A Map of the Terrain". Arnold 1999, 1-27.
- Atkinson, John W.; Raynor, Joel O. (eds.) (1974). *Motivation and Achievement*. Washington: Winston.
- Beseghi, Micol; Bertolotti, Greta (2012). "Designing Tailor-made Academic Paths for University Language Students". *Language Learning in Higher Education – Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education*, 3(2), 319-37.
- Beseghi, Micol; Bertolotti, Greta (2016). "Fostering Autonomy in University Language Students: a Self-study Programme". Schwienhorst, Klaus (ed.), *Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research – Challenges and Issues*. IATEFL Learner Autonomy SIG, 62-75.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Italiano Lingua Materna: Fondamenti di didattica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E. (2013). "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico". *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 2(1), 7-30. DOI 10.14277/2280-6792/1063.
- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Benson, Phil (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson.
- Benson, Phil (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. 2nd ed. London: Pearson.
- Bier, Ada (2013). "The Motivation of Adolescent Pupils to Learn English as a Foreign Language". *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 2(2), 429-59. DOI 10.14277/2280-6792/62p.
- Bier, Ada (2014). "The Motivation of Second/Foreign Language Teachers". *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 3(3), 505-22. DOI 10.14277/2280-6792/119p.
- Bown, Jennifer; White, Cynthia (2010). "Affect in a Self-Regulatory Framework for Language Learning". *System*, 38(3), 432-44.
- Calvo, Rafael A.; D'Mello, Sidney K. (eds.) (2011). *New Perspectives on Affect and Learning Technologies*. New York: Springer.
- Carette, Emmanuelle; Castillo, Désirée (2004). "Devenir conseiller: Quels changements pour l'enseignant". *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97.

- Ciekanski, Maud (2007). "Fostering Learner Autonomy: Power and Reciprocity in the Relationship Between Language Learner and Language Learning Adviser". *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-27.
- Damasio, Antonio R. (1994). *Descartes' Error: Emotion Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Damasio, Antonio R. (1995). "Toward a Neurobiology of Emotion and Feeling: Operational Concepts and Hypotheses". *Neuroscience*, 1, 19-25.
- Damasio, Antonio R. (1996). "The Somatic Marker Hypothesis and the Possible Functions of the Prefrontal Cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 351(1346), 1413-20.
- Damasio, Antonio R. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon Books.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dickinson, Leslie (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Frenzel, A.C.; Stephens, E.J. (2013). "Emotions". Hall, Goetz 2013, 1-56.
- Goetz, Thomas; Zirngibl, Anne; Pekrun, Reinhard; Hall, Nathan (2003). "Emotions, Learning and Achievement from an Educational-Psychological Perspective". Mayring, Philipp; Rhoeneck, Christoph V. (eds.), *Learning Emotions. The Influence of Affective Factors on Classroom Learning*. Frankfurt: Peter Lang, 9-28.
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hall, Nathan C.; Goetz, Thomas (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald Group Publishing.
- Holec, Henri (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Pergamon.
- Holec, Henri (2009). "Autonomy in Language Learning: a Single Pedagogical Paradigm or Two?". Kjisik, Felicity et al. (eds.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: Tampere University Press, 21-47.
- LeDoux, Joseph E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster.
- Little, David (1991). *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (2007). "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.

- Littlewood, William (1996). "Autonomy: an Anatomy and a Framework". *System*, 24(4), 247-35.
- Littlewood, William (1999). "Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts". *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Méndez López, Mariza G.; Pea Aguilar, Argelia P. (2013). "Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation". *Profile*, 15(1), 109-24.
- Mozzon-McPherson, Maria (2000). "An Analysis of the Skills and Functions of Language Learning Advisers". *Links & Letters*, 7, 111-26.
- Mozzon-McPherson, Maria (2003). "Language Learning Advising and Advisers: Establishing the Profile of an Emerging Profession". *Actes de la IX Trobada de Centres d'Autoaprenentatge*. Generalitat de Catalunya, 179-196. Col·lecció COM/Materials didàctics 9. URL <http://llengua.gencat.cat/permalink/50a3ea09-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219> (2017-08-07).
- Mozzon-McPherson, Maria (2007). "Supporting Independent Learning Environments: an Analysis of Structures and Roles of Language Learning Advisors". Rubin, J. (ed.), "Counselling in Language Learning Settings", special issue, *System*, 35(1), 66-92.
- Murray, Garold (2009). "Self-Access Language Learning: Structure, Control, and Responsibility". Kjisik, Felicity et al. (eds.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: Tampere University Press, 118-42.
- Murray, Garold (2011). "Metacognition and Imagination in Self-Access Language Learning". Gardner, D. (ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep: Zirve University, 5-16.
- Oxford, Rebecca L. (2003). "Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy". Palfreyman, David; Smith, Richard C. (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures*. Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 75-91.
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Titz, Wolfram; Perry, Raymond (2002). "Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: a Program of Qualitative and Quantitative Research". *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, Reinhard (2006). "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice". *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-41.
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Daniels, Lia M.; Stupnisky, Robert H.; Perry, Raymond (2010). "Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion". *Educational Psychologist*, 102(3), 531-49.
- Pekrun, Reinhard; Linnenbrink-Garcia, Lisa (2012). "Academic Emotions and Student Engagement". Christenson, Sandra L.; Reschly, Amy L.; Wylie, Cathy (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.

- Pekrun, Reinhard; Linnenbrink-Garcia, Lisa (eds.) (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 259-82.
- Rosenberg, Erika L. (1998). "Levels of Analysis and the Organization of Affect". *Review of General Psychology*, 2(3), 247-70.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schumann, John (2004). *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Schutz, Paul A.; Pekrun, Reinhard (eds.) (2007). *Emotion in Education*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Tassinari, Maria G. (2012). "Evaluating Learner Autonomy: a Dynamic Model with Descriptors". *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40.
- Tassinari, Maria G.; Ciekanski, Maud (2013). "Accessing the Self in Self-Access Learning: Emotions and Feelings in Language Advising". *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(4), 262-80.
- Weiner, Bernard (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage.
- Zull, James (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Virginia: Stylus, Sterling.
- Zull, James (2004). "The Art of Changing the Brain". *Educational Leadership*, 62(1), 68-72.

‘Grammatica’ e ‘grammatiche’ per la lingua italiana a stranieri

Antonella Benucci
(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Abstract The contribution presents a reflection on an ever-present aspect of teaching second and foreign languages: the weight of linguistic reflection and of the choice of formal contents in teaching. Over the years, educational linguistics has matured more and more adequate responses to the diversification of the types of learners of Italian as a second/foreign language, that will be summarized in this contribution.

Sommario 1 Perché ancora una riflessione sulla lingua italiana a stranieri. – 2 La scelta dei modelli linguistici. – 3 Curricoli, sillabi e programmazione. – 4 L'apprendente e i processi di apprendimento. – 5 Prime conclusioni.

Keywords Reflection. Programming. Models. Education. Learners.

1 Perché ancora una riflessione sulla lingua italiana a stranieri

Occuparsi di grammatica italiana significa indagare in un'area di intersezione tra molteplici ambiti scientifici: linguistica generale, linguistica applicata, linguistica acquisizionale, pragmalinguistica, storia della lingua italiana, sociolinguistica, linguistica educativa ma anche pedagogia e intercultura. Pur senza entrare nello specifico dei differenti modelli e punti di vista si propone una riflessione trasversale su quale può essere il ruolo della grammatica, o meglio delle grammatiche, nell'attuale insegnamento dell'italiano a stranieri le cui prospettive di ricerca sembrano concentrarsi sui rapporti tra l'oggetto di studio e la persona, sui processi formativi e sulle relazioni tra educazione linguistica e sulle connessioni derivanti dall'uso del prefisso 'inter' (interazione, intercultura, intercomprensione ecc.).

Il contributo espone dunque brevi riflessioni nell'ambito dell'ormai ampio dibattito svolto in passato sul rapporto insegnamento/apprendimento della 'grammatica'¹ che riguarda tre aspetti principali: la scelta di modelli

1 Si sintetizza con il termine 'grammatica' lo studio del lessico, della morfosintassi, degli aspetti fonologici e ortografici di una lingua.

linguistici e sociolinguistici; la selezione e la sequenziazione degli aspetti formali in fase di programmazione; il ruolo della riflessione grammaticale e le modalità di sviluppo della competenza metalinguistica nell'apprendente. Il primo aspetto rimanda a due ambiti disciplinari che in passato erano in Italia in posizione di rigoroso isolamento, linguistico e glottodidattico, che infine hanno stabilito strette connessioni grazie anche al diffondersi di una 'nuova' disciplina, la linguistica educativa (Ferreri 2012; Vedovelli 2009; Vedovelli, Casini 2016). Riguardo alle problematiche della programmazione credo che oggi sia per tutti evidente che non è possibile insegnare una determinata lingua in tutta la sua completezza, che occorra invece individuare gli aspetti e le varietà più rispondenti alle necessità degli apprendenti e assumere informazioni sulla maggior frequenza d'uso di determinate forme in particolari situazioni comunicative o tipi di testo. In Italia a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento è stata avviata la riflessione sul ruolo della presa di coscienza della 'grammatica' da parte dell'apprendente, inizialmente per lo studio della LM (cf. Balboni 2006; Maraschio, Caon 2011), negli anni Ottanta per l'italiano LS e dai Novanta per l'italiano L2 (si vedano le sintesi di Lo Duca 2003, 2004), in seguito in base ai diversi utenti e alle loro esigenze (cf. tra gli altri: Vedovelli 2017; Benucci, Grosso 2015; Benucci 2014; Cardona, Luise 2018; Mazzotta, Santipolo 2018), sulle competenze (Balboni et al. 2017; Caon 2016; Andorno, Valentini, Grassi 2017; Jafrancesco 2018; Diadori, Caruso, Lamarra 2017), sulla didattica CLIL (Langé, Cinganotto 2015; Jafrancesco 2016; Balboni, Coonan 2014).²

Per il terzo aspetto è fondamentale il ruolo dell'insegnante che, in connessione con le trasformazioni del modo attuale e con le aspettative degli individui e della società, esercita sempre più in una situazione di sfida: l'insegnante ha una natura dinamica, si deve adattare ai cambiamenti e essere psicologicamente e culturalmente disponibile al nuovo e applicare nella pratica quotidiana i modelli più attuali e funzionali agli scopi dell'apprendimento. Infatti qualsiasi strategia didattica implica che si prenda atto delle diversità di ciascuno e che si selezionino modalità differenziate di intervento in base a fattori sia affettivi e sociali (variabili motivazionali e attitudinali, fattori attinenti la personalità, dinamiche del gruppo ecc.) sia cognitivi (capacità intellettive, attitudini evolutive ecc.). Dunque la programmazione di un intervento didattico strutturato comporta: momenti conoscitivi (dove e su chi si interviene: il Paese, lo studente, i bisogni e le motivazioni), momenti di decisione (in base ai traguardi che vengono posti:

2 Sui concetti di L2 e LS e per una prima ricognizione sull'italiano L2 si veda Caon 2011, per la bibliografia dell'educazione linguistica in Italia cf. Balboni 2011; Daloiso 2015a. Molti dei contributi più recenti si rivolgono alla didattica per specifici tipi di pubblico - in base alle diverse lingue materne, al loro stato sociale, all'età, ai bisogni e alle motivazioni di studio (cf. tra gli altri Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017; Ballarin, Bier, Coonan 2018; Daloiso 2015b, 2017).

lingua e cultura coinvolte, programmi ufficiali) e momento operativi (come intervenire: materiali didattici e tecniche didattiche).³

2 La scelta dei modelli linguistici

Per stabilire il modello di lingua da insegnare occorre una riflessione sull'influenza delle teorie glottodidattiche ma anche sulla lingua di oggi, sulla pressione che hanno esercitato i mass media e sull'aumento della presenza del parlato - e di nuove forme di parlato/scritto su internet e dispositivi mobili - per la comunicazione quotidiana. La glottodidattica oggi accorda il giusto peso alla dimensione socio-pragmatica della lingua (a partire da Santipolo 2002), impensabile prima che si fossero acquisite descrizioni per l'italiano L1 e del formarsi della 'nuova norma' che Sabatini già nel 1985 definì 'italiano dell'uso medio' o che si producessero descrizioni esaurienti sulle strutture dell'italiano.⁴ Tuttavia ancora troppi manuali di italiano per stranieri, pur avendo mutato gli approcci di fondo, continuano a contenere descrizioni di 'grammatica' prescrittive, normative e monolinguistiche: non si ha piena coscienza del cambiamento linguistico avvenuto degli ultimi anni, non viene considerata per esempio neppure l'influenza sempre più grande delle microlingue nell'italiano di oggi, del rapporto con la 'lingua comune' e del contatto con le altre lingue, quelle dell'immigrazione, ormai sempre più presenti e importanti in Italia.⁵ Tali strumenti oggi non dovrebbero più prescindere dalla tipologia del destinatario a cui si rivolgono, su cui tarare la qualità e la tipologia dell'input linguistico: la consapevolezza degli stimoli comunicativi ai quali sarà, o è già, esposto l'apprendente, al di fuori della situazione didattica è fondamentale per individuare gli obiettivi linguistici e didattici da proporre; oltre a distinguere tra livello descrittivo e di uso dovrebbero considerare il rapporto tra LM e L2/LS e tra regole linguistiche e regole 'personali' di corrispondenze costruite durante l'apprendimento, sull'importanza delle quali ormai la linguistica acquisizionale e costruttivista ci obbligano a riflettere.

3 Vari contributi sono rivolti alla formazione degli insegnanti e alle nuove sfide per la loro professione in base alla differenziazione dei tipi di apprendenti, su questo cf. almeno Corrà 2017; Diadori, Carrea 2017; Serragiotto 2017.

4 Solo alla fine degli anni Ottanta l'italiano si è dotato di grammatiche di riferimento, cf. Serianni 1988; Renzi 1988 e ss.; per gli aspetti dell'uso rispetto alla norma cf. Berruto 1987 e successivi contributi di altri sociolinguisti e linguisti, per una particolare attenzione all'italiano L2 cf. vari contributi di Palermo e Troncarelli.

5 Ciò malgrado siano ormai presenti sempre ampie riflessioni teoriche su questi aspetti, cf. tra gli altri Balboni, D'Alessandro, Di Sabato, Perri 2017; Troncarelli 2016; Palermo 2016, 2017; Calaresu, Dal Negro 2018.

Lo scopo principale dell'osservazione dei materiali per la programmazione e la pratica didattica è dunque, da una parte, quello di rilevare il livello formale, cioè normativo, quali strutture della lingua e le varietà sono assunte per modello, insomma la mutata consapevolezza dei fatti linguistici; dall'altra di valutare l'efficacia degli strumenti adottati per condurre la riflessione metalinguistica e se le procedure didattiche indotte dalle tecniche didattiche proposte nelle azioni didattiche e nei manuali portino effettivamente allo sviluppo di una coscienza metalinguistica funzionale all'apprendimento.

Nell'apprendimento in immersione lo studente viene in contatto con una serie di informazioni provenienti dall'ambiente extradidattico e necessariamente si confronta con le varietà del repertorio, comprese quelle substandard e alloglotte; deve essere in grado di comprendere che cosa gli viene insegnato e del perché siano state scelte come oggetto di apprendimento alcune varietà e non altre. È necessario che sia cosciente degli aspetti sociolinguistici italiani, della variazione dei registri e della dimensione diamesica (lingua scritta, parlata e trasmessa), del perché certe strutture apprese sono spesso in contrasto con la lingua che sente per strada, dai mass media in particolare da internet. Nell'apprendimento all'estero le motivazioni sono differenti ma portano ad un uguale risultato: anche se ormai il libro di testo non costituisce più, insieme alla voce dell'insegnante, l'unico input linguistico a disposizione grazie ai testi reperibili sul web, si sa che non potrà essere sufficiente per preparare l'apprendente, una volta venuto in contatto con i nativi, ad affrontare la realtà linguistica. Oggi più che mai sembra opportuno che anche le dimensioni diamesica e diafasica della lingua siano oggetto di apprendimento in LS e che le strutture descritte e consigliate nel momento di riflessione in LS siano adeguate ai modelli di lingua proposti dalle varie tipologie testuali.

La domanda linguistica non è più elitaria come un tempo, quando non era necessario chiedersi quale modello di lingua adottare e quello scritto e letterario copriva ampiamente la richiesta, i campi individuati dalle più recenti indagini motivazionali⁶ sono quelli in cui viene impiegata per lo più una varietà di lingua che ha recuperato la componente pragmatica e che si è allontanata dall'uso asituazionale della lingua. Ne consegue che, se per competenza comunicativa si intende la capacità di impiegare la lingua in un contesto realmente comunicativo, non si possono ricalcare gli interventi per l'italiano sulla base di comportamenti universali, su quelli per altre lingue, a rischio di continuare a proporre modelli inadeguati: data la complessità della situazione italiana non è possibile descrivere un modello di lingua che non tenga conto di tutte le variabili del sistema, anche se non tutte sono

6 Che tuttavia andrebbero aggiornate dato che le indagini più complete come quelle di Balboni, Santipolo (2003), De Mauro et al. (2002) risalgono ormai ai primi anni del Duemila. Ma per dati più recenti si vedano Melero Rodríguez 2016; Balboni 2016.

da apprendere indifferentemente e in modo attivo ma secondo il grado di competenza, l'età e gli scopi specifici (per una riflessione generale cf. Balboni 2018). Per esempio gli immigrati (di recente o vecchio insediamento) hanno esigenze di inserimento nel contesto sociale e lavorativo, unite ad una accentuazione del carattere strumentale della domanda di apprendimento, necessitano di interventi mirati ma soprattutto di carattere essenzialmente pragmatico e concepiti/tenuti da personale specializzato e non improvvisato magari sull'onda emotiva del volontariato; pubblici come quelli europei mantengono motivazioni 'più tradizionali' per l'impiego dell'italiano come quelle genericamente culturali, di preparazione a un soggiorno di scambio universitario, turistiche, ad ogni modo non caratterizzate da una urgente volontà integrativa e strumentale, in molti casi sarebbe sufficiente proporre strumenti perché possano proficuamente comprendere un testo scritto o una conversazione in italiano e cavarsela in interazioni di sopravvivenza (Cerruti, Corino, Onesti 2014; Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014; Beacco et al. 2017).

3 Curricoli, sillabi e programmazione

Se il curriculum è 'il manifesto glottodidattico' che riunisce mete educative, indicazioni metodologiche e obiettivi specifici, il sillabo dovrebbe costituire la descrizione dei contenuti degli interventi formativi ed essere alla base della costruzione di un qualsiasi materiale per l'insegnamento; è uno strumento operativo fondamentale e costituisce una forte scelta politica perché permette di effettuare una selezione, una sequenzialità e una graduazione dei contenuti.

Negli anni Ottanta del secolo scorso mancavano strumenti del genere per l'italiano (e a dire il vero mancavano anche grammatiche di riferimento) per questo all'Università per Stranieri di Siena si era sentita l'esigenza di avviare il dibattito su tale aspetto e di produrre modelli, prima a uso interno come il Sillabo Galli de' Paratesi,⁷ propedeutici alla pubblicazione del primo curriculum di italiano per stranieri in Italia, il Curriculum 1995 che conteneva un sillabo con attenzione anche ad aspetti sociolinguistici e socioculturali. Poi si sono avuti altri momenti di elaborazione teorica che hanno portato alla creazione di altri materiali ad uso interno sotto la guida di Lo Duca e Catricalà cui sono seguiti la proposta di Lo Duca (2006) di sillabo per un pubblico specifico, gli studenti in scambio universitario, e poi quella di Benucci (2007) di sillabo generico. L'orientamento della ricerca condotta presso l'Università per Stranieri di Siena è stato fin dall'inizio quello di superare l'impianto dei sillabi formali, ma anche puramente fun-

7 Redatto tra il 1987 e il 1988 da Diadori, Cini, Benucci in collaborazione con esperti europei e italiani (Richterich, Beacco, D'Addio Colosimo, Evangelisti Allori, Giunchi).

zionali, che in Benucci (2007) si realizzava con l'assunzione della centralità del testo in quanto *déclancheur*, della consapevolezza dell'impossibilità di / e della rinuncia ad essere esaustivo, nel focus non solo sulle competenze linguistico-comunicative della componente comunicativa come è definita dal QCER, nel tentativo di trattare aspetti sociolinguistici e socioculturali selezionati per singoli livelli e non più indicati solo genericamente; aspetti necessari per trattare i 'saper fare con la lingua' ma anche il 'sapere la lingua e saperla integrare con gli altri codici'.

Il principio organizzatore di questo sillabo era stato proprio il testo, in quanto input comunicativo e linguistico, nella piena condivisione di quanto affermato dal QCER (2001, 143) quando precisa a proposito di descrizioni che quella fondata su una organizzazione delle forme «frantuma il significato, mentre quella basata sull'organizzazione del significato frantuma la forma». Non si vuole suggerire che si debba procedere dalla forma al significato né dal significato alla forma, piuttosto che la competenza morfosintattica debba essere vista come strettamente correlata a quella testuale e pragmatica, secondo una visione allargata del sapere regolistico che la collega alla più generale competenza comunicativa, considerando necessariamente due livelli: conoscenza degli elementi discreti e consapevolezza del loro posto e peso nel sistema anche se per la natura stessa, universalistica, del sillabo non è possibile tenere conto delle lingue presenti nella classe, né inserire elementi di riflessione basati sulla costruzione mentale che si costruisce individualmente l'apprendente, aspetto invece realizzabile e raccomandabile per sillabi destinati a specifiche tipologie di studente.

La formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia è divenuta una costante preoccupazione in ambito educativo ed è stata oggetto di dibattito dopo le prime risposte emergenziali ai bisogni di sopravvivenza comunicativa passando per la necessità per soddisfare le misure normative in merito all'ottenimento del permesso di soggiorno fino al riconoscimento delle loro differenti identità di 'nuovi italiani'.

Si è giunti così, nel riconoscimento che ai corsi di alfabetizzazione è necessario affiancare un quadro di riferimento per interventi di formazione destinati a specifici ambiti e contesti professionali, a progettare modelli di sillabo per settori professionali specifici sui quali tarare idonei materiali didattici. L'immigrato lavoratore deve poter decodificare istruzioni spesso di vitale importanza non soltanto per il corretto svolgimento dell'attività professionale ma anche per la sicurezza sul luogo di lavoro, o per comprendere la lingua della burocrazia. Fattori di natura pragmatica, sociolinguistica e culturale possono compromettere la riuscita degli scambi comunicativi: la competenza comunicativa in italiano, così come d'altronde di specifici aspetti culturali, risulta allora fondamentale non soltanto per trovare un impiego ma perché sia possibile conservarlo, migliorare le proprie condizioni sociali e interagire con i colleghi (Benucci 2014; Fratter, Marigo 2018; Menegale 2018).

D'altronde però se è necessario offrire agli immigrati percorsi di formazione linguistica, comunicativa e culturale spendibili per esigenze immediate e pratiche, occorre tali percorsi si differenzino da quelli impiegati in altri contesti (per es. corsi universitari) soprattutto per il carico metacognitivo e per i modelli linguistici formali: la 'grammatica' riguarderà in primo luogo le strutture linguistiche di base (grammatica, lessico, pronuncia ecc.) e quelle di più immediata spendibilità nella quotidianità. Dato che la competenza delle strutture linguistiche non sempre coincide con la capacità di interpretare e usare le regole in maniera appropriata ed essere capaci di interagire mentre invece è possibile impiegare certe 'routines comunicative' senza conoscerne le regole di formazione, nella programmazione di corsi per adulti immigrati la correttezza grammaticale e la profondità della riflessione metalinguistica avranno un peso minore rispetto a quello accordato a percorsi per altri tipi di pubblico, presenteranno ad esempio omissioni di elementi previsti per livello basico di competenza e inserzioni di altri considerati adeguati per un livello alto ma emergenziali per gli scopi di apprendimento. La 'grammatica' o meglio le 'grammatiche' per questo tipo di pubblico devono essere più che mai ispirati al criterio della funzionalità. Una maggiore tolleranza nella richiesta di corrette performance diviene di conseguenza auspicabile perché non tutte le strutture saranno processate e non di rado saranno apprese memonicamente, ma la 'grammatica' formale sarà poi anche affiancata dal possesso di altre 'grammatiche' (anche non verbali) che permetteranno all'apprendente di sopravvivere professionalmente aiutandosi con indici socioculturali e situazionali. Un'altra distinzione utile sarà quella di attribuire un diverso peso al corretto impiego delle regole in una comunicazione a livello di comprensione rispetto a quello della produzione.

4 L'apprendente e i processi di apprendimento

A circa un secolo di distanza dai primi tentativi di fondare scientificamente l'insegnamento delle lingue straniere, la didattica dell'italiano L2/LS sembra aver colmato il ritardo iniziale. I lavori statunitensi di matrice strutturalista e comportamentista sono restati almeno fino agli anni Settanta del secolo scorso un punto di riferimento per chi si occupava di questa disciplina in Italia ma la polemica contro l'impianto logistico e universalistico della grammatica tradizionale è stata risentita da noi almeno fino agli anni Ottanta portando all'antigrammaticalismo e al primato delle capacità imitativo-analogiche. Da questo periodo in cui predominava l'evitamento della riflessione sulle forme della lingua si è passati oggi all'adozione di approcci fondati su principi costruttivisti e metacognitivi in accordo con le più recenti tendenze metodologiche dato che il ruolo della 'grammatica' e la modalità in cui viene presentata è correlato all'impostazione teorica

che sottostà alle varie metodologie. Per anni tutto ciò che si faceva nell'insegnamento linguistico era finalizzato all'apprendimento grammaticale, fino a quando l'attenzione si è spostata dal prodotto al processo e fino a quando in Europa la didattica delle lingue si è mossa da una posizione periferica dell'insegnamento verso una posizione centrale (formazione di individui sia in contesto scolastico che lungo tutta la vita) e da formazione alle lingue straniere a formazione mediante le lingue e educazione alla cittadinanza. Parallelamente è cresciuta la consapevolezza che le competenze parziali, acquisite sia in contesti istituzionali sia naturali, concorrono tutte alla costruzione delle identità individuali e all'integrazione sociale (cf. competenza soggiacente e educazione plurilingue).

I metodi che enfatizzavano lo scritto hanno ignorato il valore del parlato occupandosi della grammatica tradizionale, in particolare della morfologia e dei piccoli fatti di lingua, quelli che hanno posto l'accento sul parlato si sono spinti alle estreme conseguenze ignorando del tutto i riferimenti alle regole grammaticali e il reale rapporto fra parlato e scritto. La metodologia didattica proveniente in gran parte da aree linguistiche in cui la coscienza della lingua di uso e i problemi di identità sono stati superati prima che in Italia (per esempio quelle anglofone), ha indotto gli autori di materiali per l'insegnamento a stranieri ad accogliere atteggiamenti più disinvolti diretti a favorire la performance a scapito della correttezza formale. Studi più recenti in campo europeo, soprattutto francese e tedesco (Klein, Meissner, Coste, Degache ecc.), sono giunti addirittura ad avallare modelli di presentazione di morfosintassi tarati sulla lingua e le competenze dell'apprendente, sul suo repertorio naturalmente plurilingue, in cui trovano posto contemporaneamente la LM, la LS e altre LS, unite nella finalità di raggiungere una competenza all'uso delle lingue e del linguaggio più che di una singola lingua. Ma sono soprattutto le raccomandazioni contenute in alcuni documenti recenti del consiglio d'Europa che ci spingono a orientarci anche per lo studio dell'italiano LS verso la formazione di abilità e competenze parziali, anche per la 'grammatica'.

I lavori nel settore degli approcci plurali (CARAP 2007), e in particolare dell'intercomprensione (a partire da Capucho et al. 2007), hanno aperto una nuova via alla riflessione metalinguistica cui hanno accordato il giusto ruolo di conquista autonoma, pur se guidata, rivalutando certe posizioni della linguistica contrastiva, che erano state buttate via all'apparire degli approcci naturali e dei primi nozionali-funzionali, e dando valore al *transfert* e alla parzialità delle conoscenze.⁸

Il QCER infatti, affrontando i processi di intercomprensione e il plurilinguismo, afferma che si debba «uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata rappresentata dalla coppia L1/L2 [e] considerare

8 Si vedano anche Beacco et al. 2017; Beacco et al. 2016.

che l'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte» (QCER 2001, 205) e che la conoscenza di una lingua, anche quella materna, è sempre parziale, ma che tutte le conoscenze parziali sono meno parziali di quanto sembri perché chi ha già appreso una lingua conosce già molte altre cose di altre lingue anche senza rendersene conto. La consapevolezza di tali conoscenze permette di concentrare l'attenzione sulle similarità esistenti tra lingue, sui sistemi linguistici ma anche di tipo pragmatico e culturale; in questa ottica il docente perde il suo ruolo centrale e collabora con gli apprendenti spinti a loro volta a modificare le proprie rappresentazioni sulle lingue e sull'apprendimento e ad accettare un apprendimento euristico e autonomo in una classe che si trasforma in una comunità collaborativa della costruzione del senso.

Questa capacità dell'individuo di comprendere le lingue deve essere stimolata con un atto didattico, da cui si evince l'assoluta importanza della corretta gestione delle procedure didattiche da parte dell'insegnante e l'uso delle tecniche didattiche più idonee per lo sviluppo della riflessione metalinguistica.⁹ Si tratta di un mutamento di prospettiva che si auspica possa comportare anche profondi cambiamenti nel modo di insegnare la 'grammatica', nella definizione stessa di 'correttezza' e nella valutazione delle competenze. Infatti non si postula più il primato della correttezza formale in assoluto ma si promuove lo sviluppo della consapevolezza interlinguistica, lo stimolo a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze e conoscenze strategiche e metacognitive che riguardano almeno la LM e la LS ma anche altre LS contemporaneamente. La capacità linguistica degli individui è uno stato naturale ma può essere stimolata in un atto didattico (processo, competenza in costruzione), con procedure che potenzino le strategie cognitive e il ricorso ad ogni tipo di sapere acquisito (linguistico, culturale, procedurale, pragmatico). Ecco che la 'grammatica' necessariamente si trova ad allargarsi alle 'grammatiche' perché è possibile attivare e/o migliorare le strategie di comprensione/produzione sfruttando i processi cognitivi e psicoaffettivi oltre che la dimensione testuale ed extralinguistica della comunicazione (cf. Benucci 2007, 2008; Nitti 2017). Secondo il costruttivismo sociale e culturale l'apprendimento è un processo attivo, si impara ad imparare mentre si impara e appoggiandosi a strutture di conoscenza pregresse, a sua volta però la costruzione di conoscenza è un processo mentale con attività che coinvolgono altre facoltà e i sensi, e inoltre impariamo in relazione alle nostre conoscenze e credenze e quindi diviene indispensabile anche prendere in considerazione la componente affettiva dell'apprendimento.

9 Alle tecniche didattiche Balboni ha dedicato tre contributi fondamentali per lo sviluppo metodologico e didattico italiano (1991, 1998 e 2008).

Dunque oggi non si ha bisogno solo di buoni sillabi ma anche di manuali ispirati a questi principi che possano sviluppare le conoscenze procedurali,¹⁰ anche se con questo non si sostiene l'eliminazione della riflessione sulle strutture della lingua, anzi, si intende potenziarla ma con modalità diversa dal passato, avendo ben presente che ogni sapere è comunque 'parziale'.

Come si è avuto modo di ripetere in altre occasioni l'aspetto sociolinguistico del contatto fra emigranti e autoctoni non può scindersi dai termini della multiculturalità e della interculturalità ma anche dell'utilità e dalla spendibilità: la dimensione degli usi e degli atteggiamenti linguistici ha notevoli implicazioni sociali poiché i migranti hanno bisogni/motivazioni di tipo strumentale e integrativo e profili linguistico - culturali specifici.

Se dunque si dovrà valutare il peso di alcune varietà diatopiche con le quali essi vengono in contatto (e di quelle che sono loro più utili per l'inserimento) e dell'ambiente culturale in cui si muovono, si dovrà anche tenere conto della lingua in cui si è svolto il loro percorso scolastico (qualora vi sia stato) e delle caratteristiche dei domini nella loro cultura, primo tra tutti quello della scuola (come si sta a scuola, come ci si rivolge all'insegnante, quale livello di formalità è presente ecc.) Oltre a questo sarà bene raccogliere informazioni sulla situazione linguistica del Paese da cui provengono (lingua/e orale scritta/e, presenza di altre lingue - straniere - a scuola ecc.).

5 Prime conclusioni

Riguardo all'insegnamento della 'grammatica' per la didattica dell'italiano LS e L2 a nostro avviso vi sono ancora alcuni settori su cui deve essere maggiormente sviluppato il dibattito come quello culturale-pedagogico: ci si rivolge, salvo pochi casi, indistintamente a un arabo come a un francese, un cinese o a un giapponese, a uno spagnolo o a un tedesco e solo negli ultimi anni si è iniziato a differenziare l'insegnamento in base agli scopi professionali, ai settori specifici di apprendimento per la lingua. Non si distingue poi sufficientemente fra insegnamento di L2 e insegnamento di LS, e lo stesso materiale viene impiegato all'estero e in Italia.

Un altro aspetto importante è quello che riguarda la formazione pratica e teorica degli insegnanti che sono ancora molto legati al concetto di correttezza grammaticale indotto da vecchi approcci alle lingue straniere sui cui la maggior parte di essi si è formata ma soprattutto dalla mancanza di chiari e nuovi riferimenti metodologici che diano loro un orientamento e dei modelli coerenti con le nuove tendenze di educazione linguistica.

¹⁰ Per le tecniche più adatte alla riflessione sulla grammatica, o meglio sulle 'grammatiche' (fonologica, grafemica, testuale, morfosintattica, socio-linguistica, pragmalinguistica, extralinguistica) si veda il capitolo 3 di Balboni 2008.

Gli insegnanti avvertono, per la loro grande esperienza sul campo e la preparazione conseguita a livello individuale, la necessità di colmare tali lacune e di avvicinarsi agli ambienti in cui si elabora l'impianto teorico e sperimentale perché sanno che la carenza di una adeguata formazione può originare comportamenti non adeguati ma anche che chi si occupa di aspetti teorici deve confrontarsi con chi produce azioni didattiche. Negli ultimi anni si è avviato in parte a questi problemi grazie all'attivazione di numerosi corsi di formazione e di aggiornamento, così come sono aumentati i dibattiti e le iniziative sugli strumenti operativi: tuttavia un argomento che in questi corsi suscita sempre interesse, e che è la manifestazione del disorientamento e dei dubbi sul modo di operare in classe, continua ad essere quello della 'grammatica' identificata ancora con la morfosintassi e il lessico di una data lingua vista isolatamente dalle altre (soprattutto da quella materna dell'apprendente), senza considerare il livello superiore, quello linguistico - comunicativo e senza avere piena coscienza che i canali e le abilità comunicativi influiscono profondamente nella realtà comunicativa: parlare e scrivere non sono la stessa cosa e ancora, ascoltare e leggere neppure, né lo sono comprendere un testo scritto e uno orale e tanto meno produrli.

La conoscenza del *background* socioculturale e linguistico degli apprendenti è un'esigenza sempre più sentita da molti docenti, specialmente nel quadro dell'insegnamento a ragazzi e adulti immigrati.

Concludendo, tra gli assi paradigmatici del repertorio, la variazione diafasica (storicamente più presente in didattica delle lingue in quanto relativa a livelli di formalità / informalità) interessa in particolare lo scritto e il parlato e quindi le tipologie di testi con i quali si attua l'apprendimento (sia a livello di testi espositivi che di testi che si chiede di produrre allo studente); la variazione diamesica interessa la tipologia di materiali autentici; la diastratica il livello di orientamento nello spazio socioculturale e il reperimento di elementi atti a ricavare informazioni sugli interlocutori; la diatopica, in Italia, attraversa tutte le altre dimensioni ed in tutte è presente, costituisce un obiettivo di sensibilizzazione.

L'opposizione più forte all'inserimento di variabili sociolinguistiche in glottodidattica (cf. anche Mazzotta 2015; Cerruti, Corino, Onesti 2014) è che queste possono ostacolare l'apprendimento della LS/L2, con tale giudizio ci si sofferma soltanto sulla competenza attiva, mentre nessuno vuole sostenere che si debbano far acquisire competenze 'attive' in varietà diatopiche o diastratiche (ma in quelle diamesiche e diafasiche sì) né che si debbano esporre gli studenti in maniera indifferenziata a modelli di lingua non standard. Le variabili sociolinguistiche interessano in primo luogo le decisioni che stanno a monte dell'azione didattica vera e propria.

Riferimenti bibliografici

- QCER 2001 = *QCER - Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Andorno, Cecilia; Valentini, Ada; Grassi, Roberta (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (1991). *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana.
- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2011). «BaBELI: bibliografia dell'educazione linguistica in Italia». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 26, 209-34.
- Balboni, Paolo E. (a cura di) (2016). *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E.; D'Alessandro, Lucio; Di Sabato, Bruna; Perri, Antonio (a cura di) (2017). *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Napoli: Rubbettino.
- Balboni, Paolo E.; Santipolo, Matteo (2003). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- Ballarin, Elena; Bier, Ada; Coonan, Carmen M. (a cura di) (2018). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.30687/978-88-6969-227-7.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Mirjam, Egli Cuenat; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe publishing. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/archive> (2018-09-12).
- Beacco, Jean-Claude; Krumm, Hans-Jürgen; Little, David; Thalgott, Philia (eds.) (2017). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche /The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some lessons from research*. Suivi du Symposium ILMA (Strasbourg, 30 mars-1 avril 2016) Boston: De Gruyter Mouton. URL <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants> (2018-09-12).

- Benucci, Antonella (a cura di) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Benucci, Antonella (2008). «Intercomprensione e abilità parziali». Ciliberti, Anna (a cura di), *Un mondo di italiano. Italiano lingua non materna: promozione, insegnamento, ricerca*. Perugia: Guerra, 105-20.
- Benucci, Antonella (a cura di) (2014). *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: De Agostini; UTET.
- Benucci Antonella; Grosso, Giulia Isabella (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Berruto, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo; Sola, Chiara (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Calaresu, Emilia; Dal Negro, Silvia (a cura di) (2018). *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Milano: AItLA. Studi AItLA 6. URL <https://bit.ly/2Qo0UUD> (2018-09-12).
- Candelier, Michel; Camilieri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lörinez, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna et al. (2007). *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe.
- Caon, Fabio (2011). «Didattica dell'italiano L2: lo stato dell'arte e le sue prospettive». Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*. Torino: UTET università, 95-134.
- Caon, Fabio (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Capucho, Filomena; Alves, Adriana P.; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (a cura di) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Cardona, Mario; Luise, Maria Cecilia (2018). *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*. Lecce; Brescia: Pensa Multimedia.
- Cerruti, Massimo; Corino, Elisa; Onesti, Cristina (a cura di) (2014). *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafascica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Coonan, Carmen M. (2015). «Questioni linguistiche nel CLIL». Langé, Gisella; Cinganotto, Letizia (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*. Torino: Loescher, 29-38.
- Corrà, Loredana (a cura di) (2017). *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne.
- Curricolo 1995 = *Curricolo di italiano per stranieri* (1995). Roma: Bonacci.

- Daloiso, Michele (2015a). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2015b). *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher.
- Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia, Lorenzo (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, Pierangela; Carrea, Elena (a cura di) (2017). *La Nuova DITALS Risponde 1*. Roma: Edilingua.
- Diadori, Pierangela; Caruso, Giuseppe; Lamarra, Annamaria (a cura di) (2017). *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli: Guida.
- Ferreri, Silvana (a cura di) (2012). *Linguistica educativa*. Roma: Bulzoni.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Fratter, Ivana; Marigo, Luisa (2018). «Il sillabo interattivo. Una proposta per integrare autovalutazione e valutazione in entrata dell'italiano L2 rivolta a studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova». Ballarin, Bier, Coonan, 305-22. DOI 10.30687/978-88-6969-227-7/019.
- Jafrancesco, Elisabetta (a cura di) (2016). *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma: Aracne.
- Jafrancesco, Elisabetta (a cura di) (2018). *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*. Siena: Becarelli.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2006). *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (a cura di) (2011). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*. Torino: UTET Università.
- Mazzotta, Patrizia (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mazzotta, Patrizia; Santipolo Matteo (a cura di) (2018), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET Università.
- Melero Rodríguez, Carlos (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-072-3.

- Menegale, Marcella (2018). «La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL». Ballarin, Bier, Coonan, 539-62. DOI 10.30687/978-88-6969-227-7/032.
- Nitti, Paolo (2017). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche italiane.
- Palermo, Massimo (2016). «Testi cartacei e digitali: una sfida per il docente di italiano». D'Achille, Paolo; Palermo, Massimo (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologia ed esperienze didattiche a confronto*. Firenze, Cesati, 25-37.
- Palermo, Massimo (2017). «La grammatica di carta e la grammatica dell'apprendente». Ellero, Diego (a cura di), *L'esperienza veneziana del Dove 'l si suona. L'italiano, gli immigrati, gli italiani*. Roma: Società Dante Alighi, 29-39.
- Renzi, Lorenzo (1988). *Grande grammatica di consultazione*, vol. 1. Bologna: il Mulino.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo (1991). *Grande grammatica di consultazione*, vol. 2. Bologna: il Mulino.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (1995). *Grande grammatica di consultazione*, vol. 3. Bologna: il Mulino.
- Sabatini, Francesco (1985). «L'italiano dell' 'uso medio', una realtà tra le varietà linguistiche italiane». Holtus, Gunther; Radtke, Edgar (Hrsgg.), *Gesprochenes Italienisch Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, 154-84.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET libreria.
- Serianni, Luca (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di Alberto Castelvichi. Torino: UTET.
- Serragiotto, Graziano (2017). «Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere». Balboni et al. 2017, 111-19.
- Troncarelli, Donatella (2016). «La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2». *Italiano a stranieri*, 20, 8-14.
- Vedovelli, Massimo (2009). «Linguistica applicata e e linguistica educativa». *Rassena Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 37-46.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2017). *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL di Siena* (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne.
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

La dimensione metodologica

La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS

Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale

Michela Gronchi
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The present paper discusses the results of an action-research study involving a 15-year-old student who was diagnosed with severe dyslexia after coming to Italy through international adoption. The study investigates the literature on language acquisition in cases of early deprivation and the implications of the phonological deficit in students with dyslexia in a foreign language learning environment. The essay also reports the results of a learning program concerning phonological awareness that has been delivered in a two-month period to the student. The program outlines a possible methodological and practical framework for raising phonemic awareness in secondary school students with dyslexia and offers suggestions for classroom practice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Prima parte. Il quadro di riferimento teorico. – 2.1 L'apprendimento linguistico del bambino adottato nella normativa scolastica italiana. – 2.2 *Second first language acquisition* e l'ipotesi del periodo critico. – 2.3 Interazioni tra funzioni cognitive e ambiente nell'apprendimento del linguaggio. – 2.4 Bilinguismo, dislessia e lingua straniera. – 3 Seconda parte. Lo sviluppo della ricerca. – 3.1 Presentazione del caso: la documentazione e la diagnosi. – 3.2 Il programma di sensibilizzazione fonologica. – 3.3 L'osservazione sistematica. – 3.4 Analisi dei dati e conclusioni.



Keywords International adopted individuals. Phonological awareness. Second first language learning. Severe dyslexia.

1 Introduzione

Nello studio di caso qui esposto è stato realizzato un programma glottodidattico di sensibilizzazione fonologica in inglese come LS (lingua straniera) per una studentessa dell'età di 15 anni proveniente da adozione internazionale, alla quale era stato diagnosticato un DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) multidimensionale con una significativa destrutturazione linguistica. Le attività didattico-pratiche presenti in questo saggio sono state proposte alla ragazza durante l'attività di supporto allo studio svolta in un ambulatorio diagnostico e riabilitativo per i disturbi dell'apprendimento.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/005

Submitted: 2018-02-09 | Accepted: 2018-08-28

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

La presenza di criticità sia a livello scolastico sia psico-linguistico nella *performance* della studentessa hanno determinato la necessità di costruire un programma per migliorare non solo la sua competenza nella lingua straniera, ma anche l'approccio personale ad essa. La ricerca riguarda l'osservazione dello sviluppo della competenza fonologica nella LS nell'arco di due mesi, attraverso un programma mirato per un soggetto con significativa destrutturazione linguistica.

Questo lavoro si colloca nell'ambito della ricerca-azione, poiché è caratterizzato dall'intenzione di attivare un percorso di sensibilizzazione in LS che permetta di intervenire sul deficit fonologico della studentessa. Tutte le attività proposte sono state realizzate attraverso il confronto con l'équipe multidisciplinare dell'ambulatorio; i risultati ottenuti dalla realizzazione del programma fonologico sono stati discussi ed elaborati a livello collaborativo tra l'autore di questo lavoro e l'équipe multidisciplinare dell'ambulatorio.

Questo nostro contributo si articola in due parti: la prima sezione offre una riflessione sulla letteratura riguardante l'apprendimento linguistico in caso di istituzionalizzazione e sull'apprendimento della lingua inglese come LS per studenti con dislessia evolutiva; la seconda parte presenta le caratteristiche del caso preso in esame ed espone le modalità della ricerca descrivendone le fasi, i risultati e le ricadute in ambito glottodidattico.

2 Prima parte. Il quadro di riferimento teorico

Dall'analisi della letteratura emerge che l'apprendimento del linguaggio non sia deputato solamente alla presenza di strutture anatomiche efficaci, ma anche e soprattutto all'interazione sociale del bambino nell'ambiente di riferimento. L'interesse di questo lavoro si concentra su la realtà dei bambini istituzionalizzati che sperimentano un'assenza di rapporti socialmente ed emotivamente significativi, essenziali per l'attivazione delle capacità linguistiche. Si rifletterà sull'importanza della costruzione di valenze simboliche nell'interazione sociale, aspetto che costituisce un ambito di criticità nello sviluppo della comunicazione interpersonale nei casi di deprivazione precoce.

2.1 L'apprendimento linguistico del bambino adottato nella normativa scolastica italiana

La regolamentazione scolastica italiana presenta in termine di adozione delle Linee di Indirizzo aggiornate («Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati», 14 dicembre 2014), che introducono una novità rispetto alla normativa precedente relativa ai bambini stranieri

(«Linee guida per l'inclusione degli studenti stranieri», 19 febbraio 2014): il nuovo documento prende in esame le necessità in termini di diritto allo studio di minori che hanno un vissuto di istituzionalizzazione e di abbandono da parte della famiglia originaria. Il nuovo testo normativo indica vari aspetti dell'inserimento scolastico di questi alunni.

Le Linee di Indirizzo del 14 dicembre indicano le aree critiche di questi minori nello sviluppo delle abilità CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), rispetto alle BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) nella lingua italiana; le Linee di Indirizzo citano specificamente le criticità di apprendimento rilevate nei 14 mila¹ bambini provenienti da adozione internazionale in Italia nel periodo 2010-13, a cui la scuola cerca di dare una risposta risolutiva con il sostegno di tutor e mediatori linguistici.

L'attenzione all'area disciplinare linguistica, intesa in senso più ampio rispetto a quella dell'italiano come L2 (lingua seconda) si ritrova in un documento normativo precedente, la Circolare Ministeriale nr. 24 del 1 marzo 2006 («Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri»). La predetta circolare indica la prospettiva di globalizzazione e plurilinguismo europeo anche in relazione agli alunni stranieri e dispone che questi siano introdotti alle lingue straniere in modo graduale ed equilibrato. Questo è il solo documento in cui il legislatore faccia riferimento all'apprendimento linguistico in senso lato per i bambini stranieri; il documento non presenta delle vere e proprie linee guida, ma propone di permettere ai bambini, che si trovano in uno stato di svantaggio linguistico, di usufruire di percorsi personalizzati e individualizzati in modo da familiarizzare con le altre LS gradualmente. Nonostante la mancanza di riferimenti espliciti, la normativa scolastica italiana mette in rilievo la presenza di uno svantaggio linguistico per i bambini che provengono da adozione internazionale, dovuto alla deprivazione dell'ambiente linguistico di riferimento e all'inserimento in una nuova lingua (semi-linguismo).

2.2 *Second first language acquisition* e l'ipotesi del periodo critico

I bambini provenienti da adozione internazionale non seguono il tipico sviluppo di un bambino monolingue o bilingue, conseguentemente i test standardizzati che vengono applicati a questa popolazione non offrono un accurato esame delle loro abilità linguistiche (Glennen 2002). La tipologia di sviluppo linguistico di questi bambini viene definita *second first language acquisition*, perché la L1 (lingua materna) diventa completamente obsoleta quando la L2 (lingua seconda) viene pienamente acquisita. I

1 La fonte dei dati quantitativi è la Commissione per le Adozioni Internazionali (Rapporti Statistici 2011, 2012, 2013).

bambini a cui la L2 viene presentata prima che la L1 sia stata acquisita, mostrano dei disturbi linguistici in entrambe le lingue (Glennen 2002). Questa situazione può protrarsi per un lungo periodo di tempo finché la L2 viene completamente acquisita, trasformandosi in L1.

Da studi in merito alla relazione tra l'età di adozione e lo sviluppo del linguaggio (Mcacham 2006) emerge che la maggior parte delle adozioni internazionali avviene tra il primo e il quarto anno d'età (come nello studio qui proposto), un periodo critico per l'acquisizione linguistica. Alcuni casi di bambini vissuti in situazioni di estrema deprivazione (ad esempio Victor il ragazzo dell'Aveyron e il caso di Kaspar Hauser alla fine del XIX secolo, oppure la vicenda di Genie negli anni Settanta) hanno determinato la necessità di riflettere sulla CPH (*Critical Period Hypothesis*). La CPH sostiene che la capacità linguistica si sviluppa soltanto in risposta ad uno stimolo significativo in un periodo pre-determinato dell'infanzia. Nell'analisi di Brown et al. (1998) vengono presi in esame dei bambini che nella Romania pre-rivoluzionaria sono stati abbandonati in orfanotrofi ed hanno sperimentato la più severa deprivazione. Durante i loro anni di formazione non furono fatti tentativi per incoraggiare il loro sviluppo linguistico, sociale, cognitivo e fisico; l'ambiente privo di affetto e di stimoli ha dato come risultato un ritardo in tutte le aree dello sviluppo, ma in particolare nell'acquisizione del linguaggio (Skuse 1993).

2.3 Interazioni tra funzioni cognitive e ambiente nell'apprendimento del linguaggio

Alcuni studi sulle strutture corticali attivate dall'analisi acustica della voce (Berlin et al. 2000) hanno evidenziato che l'ascolto passivo della voce umana produce maggiore attività neurale rispetto ad altri suoni ambientali non vocali. Questi risultati confermano l'ipotesi che l'acquisizione del linguaggio sia un processo automatico realizzato dagli esseri umani, in possesso di informazioni genetiche che sottostanno a regolarità fonologiche e morfosintattiche di tutte le lingue. Sebbene, l'uomo posseda un apparato pre-programmato geneticamente per la discriminazione dei suoni del linguaggio, l'esperienza agisce in modo decisivo per lo sviluppo delle potenzialità linguistiche. La mancata esposizione a suoni e strutture linguistiche determina un decadimento delle strutture neurali deposte alla discriminazione e alla produzione di questi (Eimas 1985; Fabbro 2004).

La base sociale è presente nei quattro meccanismi deputati alla rapida ed efficiente acquisizione del linguaggio: il fenomeno del contagio, il comportamento ecolaliaco (la ripetizione di sillabe, parole e frasi senza che queste siano necessariamente comprese), l'accomodazione vocale (il rendere la propria espressione verbale sempre più simile a quella dell'interlocutore) e la sensibilità al ritmo del linguaggio (Aglioti, Fabbro 2006,

34). Questi meccanismi sono dettati da una motivazione sociale e un bisogno inconscio, che spingono il bambino a integrarsi e identificarsi con l'interlocutore. L'integrità delle strutture anatomico-fisiologiche e di precise funzioni cognitive da sole non sono sufficienti per garantire una piena maturazione e sviluppo del linguaggio, ma sono necessari stimoli specifici all'interno della società linguistica nella quale l'individuo è immerso (Aglioti, Fabbro 2006, 41).

Considerando che l'88% dei bambini adottati a livello internazionale proviene da orfanotrofi ed istituti di Paesi in cui il reddito medio è basso, la nutrizione scarsa e l'accesso alle cure mediche è insufficiente (Johnson 2000; Johnson, Dole 1999), è evidente che la vita in istituto e i fattori di rischio relativi alla salute e all'alimentazione determinano, un ambiente inadeguato per lo sviluppo del bambino nella sua totalità e in particolare per lo sviluppo linguistico.

2.3.1 Effetti della deprivazione a livello neurolinguistico

Secondo la teoria neurolinguistica dello sviluppo, un deficit linguistico è dovuto ad un ritardo nello sviluppo neurologico. Delle quattro fasi di sviluppo neurolinguistico individuate da Locke (1994, 1997) il nostro contributo si concentra sulla seconda fase, che risulta cruciale per lo studio di caso qui presentato. La fase di *utterance acquisition*, il cui inizio è previsto tra i 5 e i 7 mesi d'età, è deputata allo sviluppo a livello neurocognitivo dell'intelligenza sociale e a livello linguistico di espressioni stereotipate (*utterance*). Un ritardo in questa fase determina anche la mancata attivazione della terza fase, *analysis and computation*, che ha una finestra temporale fissa tra i 27 e i 37 mesi ed è finalizzata allo sviluppo del meccanismo di analisi grammaticale (con l'emergere di morfologia, sintassi e fonologia).

I bambini che subiscono un ritardo nella seconda fase dello sviluppo neurolinguistico sperimentano una scarsità di *stored utterance* e la conseguente mancata attivazione del meccanismo analitico al momento biologico necessario. In questo caso le risorse neurolinguistiche, che risultano dal processo di ritardo, sono appena adeguate per lo sviluppo del linguaggio orale, al punto da poter causare un grave svantaggio di codifica fonologica e decodifica della lingua scritta.

Inoltre, i processi cognitivi sociali presenti in questa fase sono deputati a stimolare la naturale comprensione del turno di parola a livello vocale, l'imitazione di pattern prosodici e di gesti comunicativi, l'interazione significativa con gli interlocutori e l'abilità di interpretare le loro intenzioni; per questo un ritardo neuromaturativo può causare una deprivazione di questi processi che orientano i bambini nel linguaggio, nell'apprendimento vocale e nella produzione precoce delle parole.

2.3.2 Le basi sociali del linguaggio nella linguistica cognitiva

Le teorie afferenti alla linguistica cognitivo-funzionale mettono in luce il ruolo cruciale dell'uso della lingua nella realizzazione delle strutture linguistiche (Langacker 1987, 2000). La linguistica *usage-based* presenta un approccio alla comunicazione fondato sulla dimensione funzionale e semantica del linguaggio, le cui convenzioni emergono per ottenere fini socialmente fondati. Queste teorie sostengono che l'essenza del linguaggio è la sua dimensione simbolica e la sua specificità a livello biologico (la comunicazione viene definita specie-specifica).

Le convenzioni sociali e simboliche che permettono ai parlanti di dirigere l'attenzione l'uno dell'altro su aspetti del mondo esterno, sviluppano la comunicazione interpersonale (Tomasello 2003, 8); anche la dimensione grammaticale della comunicazione linguistica, non è un atto puramente formale privo di significato, ma emerge dall'uso della lingua (Tomasello 1987; Levy, Nelson 1994). I simboli linguistici sono concepiti come «socially learned [...] understood by their users intersubjectively» (Tomasello 2003, 12): sono appresi per imitazione sociale, poiché è necessaria l'acquisizione della loro forma e del loro uso convenzionale a livello comunicativo (Tomasello et al. 1993); la loro comprensione, inoltre, avviene a livello intersoggettivo, ossia i vari interlocutori condividono le stesse convenzioni d'uso e di forma, permettendo loro una co-comprensione.

Nella visione *usage-based* anche gli aspetti pre-linguistici dei bambini molto piccoli assumono una funzione comunicativa e sociale, ad esempio l'atto di indicare (Bates et al. 1979; Carpenter et al. 1998; Lizskowski et al. 2008): questi gesti o atti presuppongono una base concettuale comune agli interlocutori (il bambino e l'adulto) e campi di attenzione condivisi. Infatti, tutta la comunicazione gestuale del bambino è anch'essa specie-specifica e assume finalità dichiarative, imperative o informative caratteristiche del linguaggio verbale che si svilupperà in seguito.

2.4 Bilinguismo, dislessia e lingua straniera

Il caso descritto in questo nostro contributo presenta un articolato profilo linguistico, su cui sussistono tre lingue, una L1, una L2 (l'italiano come lingua seconda) e una LS (la lingua inglese). Il vissuto in istituto, il processo di adozione e l'inserimento nella scuola italiana hanno determinato una situazione di forte complessità e fragilità linguistica. In una situazione ideale, le prime fasi di acquisizione della L1 sono strettamente correlate allo sviluppo delle funzioni cognitive; quando un bambino apprende una L2 dalla nascita lo sviluppo linguistico procede simultaneamente per le due lingue e per le altre funzioni cognitive. Questa situazione descrive un

esempio di bilinguismo additivo, che contribuisce alla realizzazione di una personalità bilingue (Cummins 2000).

Il caso descritto in questo lavoro si colloca in una situazione diversa: la studentessa aveva interrotto il processo di acquisizione della sua L1 (uno dei dialetti della regione dell'India da cui proveniva) a favore dell'apprendimento della L2 (la lingua italiana); conseguentemente il suo sviluppo generale, cognitivo e linguistico, risultava incompleto. I bambini giunti in Italia mediante adozione internazionale si collocano potenzialmente nella tipologia di bambini bilingui (Mazzetti 2003); tuttavia il bilinguismo della studentessa è di tipo sottrattivo, infatti la L2 si sviluppa a spese della L1 (Contento 2010). In questo quadro di fragilità linguistica la posizione della lingua inglese come LS determina un significativo impatto sulla motivazione all'apprendimento, spesso estrinseca e legata al senso del dovere. Inoltre, considerando anche la età anagrafica del caso preso in esame, la studentessa risulta ormai ben oltre la finestra temporale prevista per un'acquisizione ottimale della lingua straniera (Johnson, Newport 1989, 1991; Oyama 1976).

A conclusione del percorso diagnostico della ragazza, viene evidenziata la presenza di un DSA multidimensionale che determina delle difficoltà a livello linguistico. Le manifestazioni del disturbo che la studentessa presenta, variano in base alle caratteristiche delle lingue presenti nel suo profilo linguistico-cognitivo (Brunswick 2010; Smythe, Everatt 2002). Lingue ad ortografia opaca e lingue ad ortografia trasparente presentano un diverso grado di difficoltà per gli studenti con dislessia; nelle prime, infatti, sarebbe possibile osservare i segni della dislessia in modo più evidente che nelle seconde. La diversa incidenza percentuale della dislessia in merito alla distribuzione geografica sembra confermare la *Differential Dyslexia Hypothesis* (Brunswick 2010; Smythe et al. 2004), secondo la quale la dislessia si manifesta in modo parzialmente diverso nelle varie lingue, a tal punto che un individuo può sperimentare dislessia in una lingua ma non in un'altra.

2.4.1 Lo sviluppo della consapevolezza fonologica

Gli aspetti fonologici (*Phonological Deficit Hypothesis*) rivestono un ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico degli studenti con dislessia evolutiva; il deficit della componente fonologica del linguaggio è la causa scatenante delle difficoltà nella lettura accurata e nel riconoscimento scorrevole delle parole che tutti i soggetti dislessici sperimentano indipendentemente dalla lingua di riferimento (Smythe et al. 2004; Kvilekval 2007). La presenza di un deficit fonologico e le caratteristiche fono-ortografiche della lingua inglese determinano la necessità per i soggetti con dislessia di un lavoro finalizzato allo sviluppo della consapevolezza fonologica, che permetta di rendere esplicito il rapporto di inconsistenza tra fonema e grafema caratteristico della lingua inglese.

Le tappe evolutive dell'acquisizione fonologica si distinguono in due fasi (Nijakowska 2010):

- la fase relativa all'età pre-scolare che coinvolge la competenza fonologica epilinguistica;
- la fase relativa all'età scolare che riguarda il consolidamento della competenza fonologica e metafonologica.

Queste due fasi prevedono lo sviluppo di abilità fonologiche diverse, implicite per la prima fase ed esplicite per la seconda fase: le prime si realizzano in processi inconsci e automatici in merito alla somiglianza tra rime, sillabe, *onset* e *rime*; le seconde riguardano una competenza esplicita nell'analisi e sintesi di aspetti metafonologici (Costenaro, Pesce 2012). La consapevolezza fonologica non è un'abilità innata, per questo richiede l'attenzione di un intervento formale, in particolar modo nella seconda fase, caratterizzata dallo sviluppo di abilità più complesse e dalla comprensione della struttura fono-sillabica della lingua (Bentin 1992; Costenaro, Pesce 2012; Daloiso 2012b, 2015; Gillon 2004).

2.4.2 L'accessibilità linguistica in un programma di sensibilizzazione fonologica

L'importanza dello sviluppo della consapevolezza fonologica nell'acquisizione della lingua inglese come LS è determinata non solo dal deficit fonologico, tipico della dislessia evolutiva, ma anche dalle caratteristiche contrastanti che emergono tra italiano e inglese a livello cross-linguistico (Ziegler, Goswami 2005), tra cui gli aspetti prosodici, di sonorità e di profondità ortografica. La manipolazione dei fonemi sembra essere l'aspetto cruciale nello sviluppo della consapevolezza fonologica perché, a differenza delle altre abilità (ad esempio l'analisi della sillaba o dello schema incipit-rima), emerge in tempi diversi in lingue diverse ed è influenzata dall'accostamento al codice scritto, la cui *orthographic depth* determina la rapidità con cui i bambini riescono a mettere in relazione grafemi e fonemi.

Lo sviluppo della consapevolezza fonologica per uno studente con dislessia evolutiva richiede un'attenta riflessione sull'azione didattica, affinché il processo delle scelte teorico-metodologiche permetta di rimuovere barriere non solo fisiche, ma anche psico-cognitive, linguistiche e procedurali; queste azioni sono finalizzate a rendere accessibile il contatto con la LS, sia fisicamente sia intellettualmente. La teoria sull'accessibilità linguistica LTAT (*Language Teaching Accessibility Theory*) permette di identificare tre tipi di barriere nell'apprendimento della LS sperimentate dalla studentessa presentata in questo lavoro e di progettare un intervento specifico:

- barriere linguistiche relativamente alla consapevolezza fonologica;
- barriere cognitive per quanto riguarda i processi di automatizzazione e memorizzazione;
- barriere psicologiche relative all'ansia linguistica e alla scarsa auto-stima.

3 Seconda parte. Lo sviluppo della ricerca

La ricerca si è svolta in quattro fasi:

1. la prima fase è stata finalizzata alla visione della documentazione sul caso;
2. nella seconda fase è stato realizzato un programma di sensibilizzazione fonologica;
3. la terza fase si è svolta con il processo di *delivery* del programma e l'osservazione sistematica;
4. nella fase finale sono stati analizzati i dati e sono state riportate riflessioni e conclusioni in merito al programma attuato.

Nella fase della raccolta della documentazione sono stati analizzati i documenti in merito alle diagnosi cliniche e agli interventi didattici e riabilitativi attuati. Dalla raccolta dei documenti e dall'analisi dei bisogni della studentessa è stato identificato il lavoro esplicito sullo sviluppo della consapevolezza fonologica come metodo di elezione per un avvicinamento alla LS. Nella seconda fase della ricerca è stato realizzato un programma di sensibilizzazione fonologica, destinato al lavoro in ambulatorio con il tutor e alla revisione individuale a casa. La fase di progettazione ha portato alla realizzazione di un sillabo, una struttura di riferimento per il *lesson planning*, un inventario di attività da svolgere con la ragazza e dei materiali didattici specifici.

La terza fase della ricerca si è svolta parallelamente alla fase didattica. Il metodo d'indagine è stato quello dell'osservazione sistematica attraverso l'uso di molteplici strumenti di osservazione, tra cui l'*anecdotal record* (Dalloso 2017), il protocollo di lezione (Mariani, Pozzo 2002) e alcune griglie realizzate dal gruppo DEAL dell'Università di Venezia per la rilevazione di atipicità di apprendimento nella LS. La fase conclusiva è stata dedicata all'analisi e interpretazione dei dati a livello qualitativo attraverso la ricerca di *pattern* ricorrenti e l'identificazione di due categorie di eventi: gli aspetti fonologici relativi all'apprendimento linguistico della studentessa (*activity code*) e le modalità di approccio alla LS (*process code*).

3.1 Presentazione del caso: la documentazione e la diagnosi

Nel mese di febbraio del 2017 la ragazza, all'età di 15 anni ed inserita nella classe terza della scuola secondaria di primo grado, ha iniziato un percorso presso un ambulatorio diagnostico e terapeutico, per una rivalutazione della diagnosi di DSA che le era stata presentata nel 2014. La relazione clinica conclusiva ha dichiarato che non erano presenti evidenti deficit neurologici, sebbene a livello psicologico la studentessa mostrasse una significativa fragilità emotiva; sono state evidenziate le sue numerose risorse personali, come la buona autonomia e la costante eutimia. Il profilo neuropsicologico e cognitivo è stato definito *borderline*, a causa di una discrepanza nei vari indici delle prove: da una lato la velocità di elaborazione e comprensione verbale risultava regolare, ma i processi delle funzioni visuo-percettive si presentavano *borderline* con una significativa caduta della memoria lavoro.

Questa valutazione cognitiva ha messo in evidenza due aspetti cruciali per la comprensione del profilo linguistico della studentessa: da un lato le funzioni visuo-percettive risultavano compromesse, laddove nelle precedenti relazioni erano state definite compensatorie di aree di criticità; dall'altro si rilevava che, sebbene la prova di comprensione verbale fosse nella norma, la prova di accesso al lessico mostrava delle significative difficoltà nell'organizzazione del discorso e nel reperimento lessicale. La valutazione delle abilità di lettura e scrittura hanno mostrato prestazioni fortemente deficitarie sia nelle abilità di codifica, sia in quelle di transcodifica: nelle prime si è notato un mancato accesso lessicale alla lettura, ed un utilizzo improprio e inefficace della via fonologica o sub-lessicale con evidenti errori visuo-percettivi; nei processi di transcodifica si sono rilevati numerosi errori fonologici, dovuti presumibilmente ad un carico eccessivo sulla memoria fonologica.

Il forte decadimento della funzione attentiva nelle prove ha determinato un affaticamento durante lo svolgimento dei compiti che elicitano le funzioni deficitarie. In conclusione, è stato diagnosticato un disturbo evolutivo delle abilità scolastiche non specificato, con la presenza di maggiori criticità nella sfera della memoria lavoro, negli usi complessi del linguaggio, nelle abilità strumentali e nella sfera emotiva.

3.2 Il programma di sensibilizzazione fonologica

Il secondo momento della ricerca è stato dedicato alla strutturazione dell'intervento glottodidattico. L'approccio comunicativo si è rilevato inadeguato per la realizzazione del programma fonologico, presentando dei limiti per gli studenti con DSA (Kormos, Kontra 2008; Nijakowska 2010): manca in esso un'attenzione significativa alla relazione tra pronuncia e

spelling e può determinare ansia linguistica perché richiede una produzione immediata della lingua, senza che vengano esplicitati in modo esaustivo i suoi meccanismi di funzionamento (Daloiso 2012).

La scuola veneziana sopperisce all'inadeguatezza dell'approccio comunicativo definendo un nuovo approccio, quello comunicativo-formativo, che propone una visione della lingua finalizzata alla crescita globale dello studente (Freddi 1990a, 1990b). È questo approccio a determinare la scelta del metodo didattico per questo lavoro. Alcune delle attività presentate durante gli incontri con la studentessa, mostrano le caratteristiche dell'approccio strutturalistico per l'uso di *pattern drills*: queste tecniche, rifiutate dall'approccio comunicativo, sono risultate efficaci per un lavoro fonologico sistematico.

Nel definire il programma di sensibilizzazione ortografica e fonologica sono stati presi in considerazione alcuni principi a livello macro che rispettassero non solo le richieste formative della studentessa, ma anche il suo profilo psico-cognitivo, e alcuni principi a livello micro, significativi per lo sviluppo di un programma specifico di sensibilizzazione fonologica. In riferimento agli aspetti macro, numerosi autori (Caon, Rutka 2004; Daloiso 2017; Freddi 1990b; Nijakowska 2010; Schneider, Crombie 2003) hanno proposto dei principi generali significativi per la didattica della LS a studenti con DSA, tra questi sono stati selezionati ed adattati per il caso specifico i seguenti:

- flessibilità: le attività sono state create per essere utilizzate sia durante gli incontri con il tutor sia a casa in modo autonomo;
- multisensorialità: la ricerca neuroscientifica (Murray, Wallace 2012) sostiene che il processo di memorizzazione beneficia di una stimolazione di vari canali sensoriali, attraverso la quale possono essere colmate le difficoltà mnemoniche degli studenti con DSA (Schneider, Crombie 2003; Nijakowska 2010);
- carattere esplicito: con la studentessa vengono condivise le richieste delle attività e gli obiettivi di apprendimento, proponendo un insegnamento esplicito e strutturato dei suoni e della corrispondenza suono-lettera;
- sistematicità: il carattere di sistematicità è presente sia dal punto di vista della strutturazione a spirale delle attività e di iper-apprendimento (Daloiso 2017), sia dal punto di vista della scansione degli incontri che procedono in fasi costanti;
- ludicità: si privilegia il carattere giocoso della didattica, per ovviare all'ansia linguistica e sviluppare un ambiente accogliente.

Per la realizzazione delle attività fono-ortografiche (livello micro) si è tenuto conto del *phonological neighbourhood density principle* (De Cara, Goswami 2003) e della *psycholinguistic grain size theory* (Ziegler, Goswami 2005). Il *phonological neighbourhood density principle* sostiene che

i bambini riescono a riconoscere intuitivamente parole che condividono somiglianze sub-lessicali più ampie di un singolo fonema; invece, la competenza nel riconoscere fonemi simili in parole diverse viene sviluppata attraverso il processo di scolarizzazione. Questo principio è stato cruciale nel determinare su quali item lessicali fosse necessario lavorare con la studentessa, infatti sono state scelte parole che presentassero sul piano sub-lessicale somiglianze, piuttosto che differenze. Si è scelto di sviluppare la consapevolezza fonologica su parole CVC (Consonant-Vowel-Consonant) ad ortografia trasparente, con una sola unità fonologica in contrasto, rinforzando la conoscenza del principio alfabetico.

La teoria sviluppata da Ziegler e Goswami individua nell'identificazione dei *grain sizes* (livelli) ortografici e fonologici la condizione essenziale per l'acquisizione della lettura. Questa teoria definisce il principio di granularità, secondo il quale per acquisire una profonda conoscenza fonologica bisogna passare da unità più ampie e numerose, come le parole ad unità più piccole e di numero più contenuto, come i fonemi. I bambini con ritardo nello sviluppo del linguaggio sperimentano difficoltà nel raggiungere i sottolivelli, permanendo nella padronanza di unità più ampie. La relazione tra gli aspetti fonologici e quelli ortografici permette di evidenziare i nuclei di problematicità (consistenza e granularità) nello sviluppo della lettura. Un programma di consapevolizzazione fonologica non deve prescindere dal rapporto esistente tra suono e lettere, in particolar modo in studenti che hanno superato l'età della prima scolarizzazione.

3.2.1 Il sillabo

Il sillabo di questo programma è stato pianificato per una durata di due mesi, con un incontro alla settimana, per un totale di otto ore di lavoro in ambulatorio e una revisione non guidata a casa. Il programma si articola su quattro ambiti dello sviluppo della consapevolezza fonologica:

- l'ascolto nel discriminare suoni simili all'interno delle parole e isolare i suoni;
- la scrittura nel convertire i fonemi in grafemi;
- l'interazione nel riprodurre suoni non familiari;
- la lettura nel convertire i grafemi in fonemi.

La sensibilizzazione fonologica del programma riguarda:

- le *checked vowels*, /ɪ e æ ɒ ʌ ʊ/;
- alcune *free vowels*, /eɪ aɪ əʊ/;
- tre consonanti di difficile articolazione /θ ð h/.

Le *free vowels* vengono introdotte solo in confronto con le *checked vowels* nel contesto della *silent <e>* finale di parola. Il lessico previsto per lo sviluppo del programma utilizza parole monosillabiche con ortografia trasparente; vengono introdotti anche alcuni item ad alta frequenza necessari per la realizzazione di frasi, *<the is to a I on am>*.

Tabella 1. I gruppi fonologici del sillabo

/æ/	/ɪ/	/ɒ/	/e/
mat	fig	hot	pet
sat	hip	got	jet
bat	hit	dog	get
cat	him	fog	ten
fat	bit	hop	hen
hat	big	mop	bed
ran	tip		red
sad	Tim		
had	kid		
/æ→eɪ/	/ɪ→aɪ/	/ɒ→əʊ/	ʃ
gate	pine	bone	The
Kate	nine	stone	is
late	line	joke	to
cake	five	coke	a
lake	time	smoke	l
make	side	Rome	on
take	like	home	
game	kite		
made			
name			

3.2.2 La Lesson planning structure

La struttura degli incontri prevede un'articolazione su sei fasi flessibili della durata complessiva di un'ora. Le prime due fasi (*warm-up*, *new topic*) introducono il lavoro fonologico partendo dagli interessi della ragazza e proponendo attività di revisione e consolidamento nella fase iniziale di *warm-up*. È essenziale che in questo momento venga reso esplicito sia quanto ci si attende dalla studentessa in termini di apprendimento, sia quale sarà la dinamica dell'incontro, attraverso la condivisione di una scaletta tematica. La presentazione del *new topic* utilizza strategie visuali per sviluppare quello che Dalouis (2017) definisce *implicit phonological awakening*; queste attività hanno la finalità di creare un'atmosfera di serenità e collaborazione con la ragazza, in modo da preparare gradualmente l'approccio con le nuove informazioni.

Le due fasi successive (*familiarize with the new topic*, *reproduce the new sounds*) riguardano il lavoro esplicito sul focus fonologico previsto, ex-

plicit phonological awakening (Daloiso 2017), attraverso il coinvolgimento attivo della studentessa e lo sviluppo della consapevolezza articolatoria dei suoni. La fase *orthographic link* ha lo scopo di sensibilizzare alle regolarità ortografiche della lingua inglese in merito agli aspetti fonologici trattati e stabilire un legame con le attività scolastiche, svolte principalmente a livello recettivo (*reading*). La fase conclusiva (*reflect*) prevede la sistematizzazione delle nuove informazioni attraverso la realizzazione di mappe, schemi o file audio da utilizzare in autonomia nello studio a casa.

Tabella 2. La Lesson planning structure

Phase	Objectives	Sample activities
Warm-up 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - revision of sounds and orthographic patterns - creating a safe and relaxed atmosphere - providing an outline of the lesson for the student (timing, topics and expectations) 	<ul style="list-style-type: none"> - phonological groups revision (reading on the chart and with cards) - snap game - odd one out game - shared sound game - sound pattern sentences to read - mirror activities
New topic 8 min.	<ul style="list-style-type: none"> - introducing a new sound/new sounds in a meaningful setting - creating interest in the new topic - engaging the student in multisensory activities 	<ul style="list-style-type: none"> - listen to a song, watch a video or a picture related to the new topic - notice the new sound/sounds in context
Familiarise with the new topic 12 min.	<ul style="list-style-type: none"> - recognising the new sound/sounds and isolate them 	<ul style="list-style-type: none"> - matching act with cards - sound hunt game - odd one out - recording and listening of new words/sounds - establishing multisensory links to the new sounds
Reproduce the new sounds 8 min.	<ul style="list-style-type: none"> - developing phonological awareness - noticing changes in phonatory organs - reproducing new sounds or words in a safe environment 	<ul style="list-style-type: none"> - phonological groups reading and completing - post-it game - mirror activities
Orthographic link 7 min.	<ul style="list-style-type: none"> - introducing orthographic regularities - presenting SVO structure 	<ul style="list-style-type: none"> - alphabet arch activities - post-it game - sentences activities
Reflect 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - establishing a link between old info and new info - offering an opportunity to arrange the new info in a clear structure 	<ul style="list-style-type: none"> - mind maps, graphs, pictures - audio files

Tabella 3. Games bank

Alphabet arch: il gioco viene proposto in fase di revisione o durante l'*orthographic link*; consiste nel disporre le lettere che compongono i vari vocaboli su cui si decide di lavorare attorno ad un arco costruito con del cartoncino colorato. Il tutor predispose una delle lettere che compongono la parola all'inizio, al centro o alla fine dell'arco e lo studente completa la parola con le lettere mancanti.

Matching activities with cards: attività tradizionale di abbinamento tra parola e immagine. Si svolge anche con le frasi di revisione fonologica; possono essere fatti gran parte dei giochi di *pelmanism*.

Mirror activities: queste attività vengono svolte sia nella fase iniziale sia in quella di riproduzione dei suoni. Sono finalizzate allo sviluppo della consapevolezza articolatoria e si svolgono con l'uso di uno specchio.

Odd-one-out: questa attività si svolge con le carte (*pictures/words*) e consiste nell'individuare il suono che non è affine agli altri due o tre. Il tutor decide se lavorare sul suono iniziale o finale della parola.

Onset/rime slide: viene realizzata una striscia in cartoncino con un'apertura all'estremità sinistra. Sulla striscia è presente una *rime* fissa. Attraverso l'apertura lo studente fa scorrere un'altra striscia su cui sono stati scritti vari *onset*: lo scopo dell'attività è quello di leggere gruppi di parole che condividono lo stesso pattern di *rime* (<p-at, b-at, c-at, f-at, m-at, s-at>).

Phonological groups: i gruppi fonologici vengono utilizzati come strumento di supporto nell'identificazione della pronuncia corretta e come attività di lettura.

Post-it game: il gioco ha una finalità ortografica perché permette la ricomposizione delle parole che vengono rappresentate nelle sotto-componenti delle lettere. L'uso di due colori per le vocali e le consonanti permette allo studente la scoperta di *pattern* fissi (CVC o CVCV). Il tutor mostra un'immagine o pronuncia una parola e lo studente scrive la parola corrispondente utilizzando i post-it.

Rime house: il gioco consiste nel completare la casa (una *outline* di una casa con il tetto triangolare) con le immagini di parole che hanno la stessa *rime*. Il tutor posiziona un'immagine della parola guida sul tetto e lo studente deve completare con altre immagini del set dato.

Sentences activities: le frasi sono realizzate su base fonologica e vengono illustrate dallo studente o con illustrazioni già predisposte. Vengono lette e tradotte nella L1. Il lavoro si ripete ad ogni incontro per favorire la memorizzazione dei *pattern* sintattici.

Shared sound game: il gioco si svolge nell'identificare il suono in comune a due parole pronunciate dal tutor; inizialmente è preferibile individuare i suoni dell'*onset* o della *rime*, in seguito anche singoli fonemi.

Snap game: il gioco si svolge con un set di carte identico per ogni giocatore (il tutor e lo studente); le carte contengono parole con la *silent /e/* e le corrispondenti parole CVC. Il primo giocatore cala una carta a piacere e il secondo deve rispondere con una carta corrispondente, con la *silent /e/* o con la parola CVC. Se la coppia è corretta il secondo giocatore prende entrambe le carte. Il secondo turno è iniziato dal secondo giocatore e le fasi si ripetono. Il gioco si conclude quando non è più possibile creare coppie. Vince chi ha ottenuto un maggior numero di carte in coppia.

Sound hunt: il tutor propone un'attività di *noticing* di un singolo fonema e legge una lista di parole casuali (possono essere mostrate anche le immagini corrispondenti). Lo studente preme un campanello o batte la mano sul tavolo quando sente il suono/fonema richiesto.

3.3 L'osservazione sistematica

Gli strumenti utilizzati nella fase di osservazione sono stati di due tipi: un adattamento dell'*Anecdotal record* (Daloiso 2017, 166), da compilare successivamente alla conclusione di ogni incontro e un adattamento del protocollo di lezione (Mariani, Pozzo 2002). L'*Anecdotal record* consente di registrare le attività svolte con commenti immediati su di esse, mentre il protocollo di lezione prevede una riflessione più approfondita in merito alle dinamiche degli incontri, che coinvolgono la lingua, lo studente e il docente. L'*Anecdotal record* è stato adattato, ampliando la sezione delle osservazioni (*Teacher's Notes*, Daloiso 2017) e identificando nelle attività una sezione più ampia degli eventi presi in esame (*Fact*, Daloiso 2017). Il protocollo di lezione, pensato per un'attività tra docente tutor e docente tirocinante, è stato adattato per un solo docente: questo strumento di registrazione permette al ricercatore, rispondendo a delle domande guida, di riflettere sulla propria pratica didattica e gli effetti di questa sugli studenti (in questo caso un solo studente).

La griglia creata dal gruppo DEAL per la rilevazione della consapevolezza fonologica e sezioni del Piano Glottodidattico Personalizzato (Daloiso 2012) hanno completato gli strumenti di osservazione utilizzati. Sono stati analizzati sei incontri, rispetto agli otto previsti nell'arco dei due mesi di intervento, a causa della difficoltà di definire delle lezioni a scadenza regolare; questa situazione ha costituito un ostacolo sia nello svolgimento del programma glottodidattico, sia nei risultati effettivi che questo ha avuto sull'apprendimento della ragazza

3.4 Analisi dei dati e conclusioni

La lettura dei dati è stata a carattere qualitativo, attraverso la ricerca di specifici *pattern* che mostrassero un'alta frequenza e la loro conseguente interpretazione. Per la ricerca dei *pattern* sono state identificate due categorie appartenenti alla *content analysis* (Bogdan, Biklen 1982): un *activity code*, riguardante comportamenti positivi o le criticità relative agli aspetti fonologici, mostrati dalla studentessa durante lo svolgimento delle attività, ed un *process code*, che identificasse gli aspetti di cambiamento nell'approccio alla LS da parte della ragazza. I dati raccolti con gli strumenti di osservazione sono stati letti e analizzati ricercando queste due categorie.

In merito alla categoria *activity code* è stato possibile rilevare il persistere della difficoltà nella produzione dei fonemi /ʌ æ ə ð/; tuttavia, a conclusione dei sei interventi realizzati, la studentessa sembra mostrare la capacità di riconoscimento di questi all'interno di vocaboli conosciuti in un contesto di supporto (presenza del tutor lettore, uso di tabelle dei gruppi fonologici, ascolto di questi con le registrazioni, presenza di immagini

esplicative). I compiti di discriminazione di fonemi risultano più agevoli e comprensibili per la ragazza, rispetto a quelli di produzione attiva; è evidente che l'aspetto emotivo compromette in modo sensibile l'interazione in lingua straniera, anche in un ambiente protetto e accogliente come quello in cui si sono svolte le attività. Si assiste anche al persistere dell'inserimento del fonema /s/ in parole monosillabiche ad ortografia trasparente, laddove non richiesto. In conclusione, si rileva una maggiore sicurezza nell'uso delle parole CVC incontrate durante le lezioni e una sufficiente capacità di utilizzarle e pronunciarle in un contesto con supporto.

La categoria *process code* mostra i cambiamenti più consistenti al termine delle attività, che riguardano l'approccio della studentessa alla LS. Il profilo psico-cognitivo della ragazza è stato giudicato di estrema criticità, a causa della scarsa fiducia nelle proprie capacità e del contatto scolastico fortemente negativo con la LS. È stato rilevato un comportamento più rilassato e partecipativo negli ultimi incontri, determinato anche dal forte gradimento della componente ludica del programma. La serenità nell'approccio alle richieste del compito ha permesso anche di migliorare la gestione del carico della memoria a breve termine, estremamente deficitaria nel quadro cognitivo del caso qui descritto.

Bibliografia

- Aglioti, Salvatore M.; Fabbro, Franco (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Bates, Elizabeth et al. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Bentin, Shlomo (1992). «Phonological Awareness, Reading and Reading Acquisition: a Survey and Appraisal of Current Knowledge». *Haskins Laboratoires Status Report on Speech Research*, 111-112, 167-80.
- Berlin, Pascal et al. (2000). «Voice-Selective Areas in Human Auditory Cortex». *Nature*, 403, 309-12. URL <https://www.nature.com/articles/35002078> (2018-01-02).
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp (1982). *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, Lisa et al. (1998). «Language Development After Extreme Childhood Deprivation: a Case Study». *ICSLP-1998*. URL <https://pdfs.semanticscholar.org/3254/680a4c3595f17540dde3fee8b6f9b2442df4.pdf> (2018-01-02).
- Brunswick, Nicola (2010). «Unimpaired Reading Development and Dyslexia Across Languages». Brunswick, Nicola et al. (eds), *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. New York (NY): Psychology Press, 131-54.
- Caon, Fabio; Rutka, Sonia (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.

- Carpenter, Malinda et al. (1998). «Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174. URL https://www.jstor.org/stable/1166214?seq=1#page_scan_tab_contents (2018-01-02)
- Contento, Silvana (a cura di) (2010). *Crescere nel bilinguismo*. Roma: Carocci
- Costenaro, Verusca; Pesce, Antonella (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis». *EL.LE*, 1(3), 581-604. DOI 10.14277/2280-6792/38p.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daloiso, Michele (2012a). *La dislessia nella classe di inglese*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, Michele (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Novara: UTET.
- Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Cara, Bruno; Goswami, Usha (2003). «Phonological Neighbourhood Density: Effects in a Rhyme Awareness Task in Five-Year-Old Children». *Journal of Child Language*, 30, 695-710. DOI 10.1017/S0305000903005725.
- Eimas, Peter (1985). «La percezione del linguaggio nella prima infanzia». *Le Scienze*, 199, 26-32.
- Fabbro, Franco (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Freddi, Giovanni (1990a). *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi, Giovanni (1990b). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Gillon, Gail (2004). *Phonological Awareness. From Research to Practice*. New York: The Guildford Press.
- Glennen, Sharon (2002). «Language Development and Delay in Internationally Adopted Infants and Toddlers: a Review». *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 333-9. URL <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777163> (2018-01-03).
- Johnson, Dana (2000). «Medical and Developmental Sequelae of Early Childhood Institutionalization in Eastern European Adoptees». *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 31, 113-62. URL <http://psycnet.apa.org/record/2000-00695-004> (2018-01-03).
- Johnson, Dana; Dole, Kimberly (1999). «International Adoptions: Implications for Early Intervention». *Infants and Young Children*, 11(4), 34-5.
- Johnson, Jacqueline; Newport, Elissa (1989). «Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language». *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

- Johnson, Jacqueline; Newport, Elissa (1991). «Critical Period Effects on Universal Properties of Language: the Status of Subjacency in the Acquisition of Second Language». *Cognition*, 39, 215-238.
- Kvilekval, Pamela (2007). *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici*. Firenze: LibriLiberi.
- Kormos, Judit; Kontra, Edit (2008). *Language Learners with Special Needs: an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Langacker, Robert (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. 2 vols. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Robert (2000). «A Dynamic Usage-Base Model». Barlow, Michael; Kemmerer Suzanne (eds.), *Usage-Based Models of Language*. Stanford: SLI Publications, 1-64.
- Levy, Emmanuel; Nelson, Katherine (1994). «Words in Discourse: a Dialectical Approach to the Acquisition of Meaning and Use». *Journal of Child Language*, 21(2), 367-89.
- Liszkowski, Ulf et al. (2008). «Twelve-Month-Olds Communicate Helpfully and Appropriately for Knowledgeable and Ignorant Partners». *Cognition*, 108(3), 732-9. URL <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18721918> (2018-01-03).
- Locke, John (1994). «Gradual Emergence of Developmental Language Disorders». *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 605-20.
- Locke, John (1997). «A Theory of Neurolinguistics Development». *Brain and Language*, 58(2), 265-326.
- Mariani, Luciano; Pozzo, Graziella (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mazzetti, Marco (2003). *Il dialogo transculturale*. Roma: Carocci.
- Meacham, Anissa (2006). «Language Learning and the Internationally Adopted Child». *Early Childhood Educational Journal*, 34(1), 73-79.
- Murray, Micah; Wallace, Mark (2012). *The Neural Bases of Multisensory Processes*. Boca Raton (FL): CRC Press.
- Nijakowska, Joanna (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oyama, Susan (1976). «A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-Native Phonological System». *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-85.
- Skuse, David (1993). «Extreme Deprivation in Early Childhood». Bishop, Dorothy; Mogford, Kay (eds.). *Language Development in Exceptional Circumstance*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 29-46.
- Smythe, Ian; Everatt, John (2002). «Dyslexia and the Multilingual Child: Policy into Practice». *Topics in Language Disorders*, 22(5), 71-80.
- Smythe, Ian et al. (2004). *International Book of Dyslexia*. Chichester: Wiley.
- Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.
- Tomasello, Michael (1987). «Learning to Use Prepositions: a Case Study». *Journal of a Child Language*, 14, 79-98.

- Tomasello, Michael (2003). *A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Tomasello, Michael et al. (1993). «Cultural Learning». *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495.
- Ziegler, Johannes; Goswami, Usha (2005). «Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: a Psycholinguistic Grain Size Theory». *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Foreign Language Teacher's Motivation in Italy A Quantitative Study

Erika Pezzot

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract A considerable amount of literature has been published on foreign language learners' motivation while, although it is acknowledged that teachers play a crucial role in handling students' motivation and it is proved that motivated teachers positively influence learners' engagement in the learning process, far too little attention has been paid to language teachers' motivation. Therefore, it is our will to explore this issue in order to foster the research on it. This article presents the results of a quantitative study we have conducted in Italy. We have collected data through an online questionnaire and, taking into account several scientific principles and theories, we have investigated teachers' motivation through the analysis of: initial job motivation, a set of work values and rewards, job satisfaction and career satisfaction. Eventually, findings are discussed, and suggestions for further research are provided.

Summary 1 The Relationship Between (Teachers') Motivation, Affect and Cognition. – 2 Analysing Teachers' Motivation: a Set of Factors and Theories. – 3 A Study in Italy: Purpose, Participants, and Instruments. – 4 Analysis and Results. – 4.1 Initial Job Motivation. – 4.2 Values. – 4.3 Rewards. – 4.4 Career and Job Satisfaction. – 4.5 Values and Rewards' Match. – 4.6 Further analysis of some questionnaires. – 5 Discussion and Conclusion.

Keywords Teachers' Motivation. Emotion. Italy.

1 The Relationship Between (Teachers') Motivation, Affect and Cognition

As motivation has been widely investigated in the glottodidactic sphere (Titone 1977; Freddi 1994; Balboni 2008, 2012, 2013; Caon 2006; Schumann 1976, 1999; Dörnyei 1994, 1998, 2001, 2007; MacIntyre 2002; Ushioda 2008), we will just recapitulate some of the main aspects that are useful for the purposes of this article.

Motivation is:

- a. seen as the drive that determines behaviour and influences choice;
- b. strictly connected to a goal;
- c. not stable over time;
- d. complex, for it is affected by a multitude of factors (both intrinsic and extrinsic) which depend on the single individual.

Moreover, it is particularly influenced by emotion.

Emotions have been studied in many fields such as psychology, sociology, history, and have been recently put under the spotlight of neuroscience studies as well. It is precisely because there have been attempts to define emotions from so many viewpoints that it is difficult to give a precise definition of this concept. We will try at least to point out some of the main characteristics that emerge from the combination of several studies (Damasio 1994, 2003; Franks 2006; LeDoux 1996; Fabbro 1996; Arnold 1960; Ekman 2003; Méndez López 2011; Oxford 2015). To sum up, emotions are:

- a. evaluative personal responses to a specific event, person or object;
- b. automatic, therefore unconscious, fast, unintentional, not subject to control;
- c. appraised according to parameters of valence and arousal;
- d. influenced by our own past and values;
- e. context-dependent, both on an environmental, social and relational scale.

Confirmation about the tight bond between motivation and emotion is found in Damasio's (1994) **Somatic marker theory**. Later, together with Mary Helen Immordino-Yang, the two scholars state that "learning, attention, memory, decision making, motivation and social functioning, are both profoundly affected by emotion and in fact subsumed within the processes of emotion" (Immordino-Yang, Damasio 2007, 3).

The close relationship between motivation and emotion has been also highlighted from a glottodidactic point of view (Titone 1977; Dörnyei 1998; MacIntyre 2002; Balboni 2008).

If on the one hand emotion influences decision-making, i.e. cognition, on the other hand cognition influences emotion processing. Testament to this is the cognitive **Appraisal theory** (Arnold 1960) that points out the continuum between emotional and cognitive processes through the judgment the brain operates over an emotion.

Consequently, we can say that emotion and cognition (and motivation as well) are inseparably entwined.

As regards teachers, Zembylas claims that a particular attention to the emotional aspects "will contribute to a fuller understanding of the impact of emotions on the personal well-being and motivation of teachers" (Zembylas 2007, 336). Moreover, Balboni attests that

le emozioni influenzano la motivazione dell'insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua capacità cognitiva, ad esempio nel classificare gli studenti e nel valutarne i risultati. (Balboni 2013, 23)

Therefore, teachers' emotions **must** be taken into consideration as they strongly influence decision-making, behaviour and cognition.

In particular, teacher cognition is described as "the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think" (Borg 2003, 81).

Bier (2014) reports that past experiences in class, especially as student and as trainee, profoundly mark teachers' way of planning, behaving and making decisions, which are the concrete realisation of thoughts and beliefs. Thus, the role models a future teacher encounters deeply condition the behaviour that will be adopted in class, and therefore future teachers' cognition as a whole.

2 Analysing Teachers' Motivation: a Set of Factors and Theories

Working as a teacher is normally a matter of choice. Thus, there must be some original intrinsic and/or extrinsic motives that lead an individual to deciding to become a teacher.

As important is understanding which specific elements affect learners' motivation, so is knowing which ones influence teachers' motivation, especially considering that the reasons for taking up this career have significant impact on teachers' commitment to the job (Koran 2015).

Although intrinsic motives are seen as motivation's amplifiers,

language teachers often find it difficult to maintain their intrinsic motivation to teach due to the numerous external factors, such as the work environment and student response to instruction. (Praver, Oga-Baldwin 2008, 1)

Thus, it is important to identify which aspects are considered as positive influences, and which ones as negative influences in order to be aware of what can either boost or lower teachers' motivational level.

Several theories that have been used to explore students' motivation, such as goal theories (Locke, Latham 1994; Ames 1992), expectancy theory (Dörnyei 1998), self-determination theory (Deci, Ryan 1985), and self-efficacy theory (Bandura 1977), have been applied to investigate teachers' motivation. Furthermore, (language) teachers' motivation has been examined by measuring the level of job satisfaction (Pennington 1995; Baleghizadeh, Gordani 2012; Koran 2015), also using scales of values and rewards (Kassabgy et al. 2001), while other scholars focussed on "demotivational factors" (Sugino 2010; Zarisfizadeh 2012) in order to discuss the main causes of motivation and demotivation among teachers.

Taking into account the economy of this article, we refer the reader to the abovementioned authors for a detailed presentation of all the theories

and parameters. We will only report some results of some quite recent studies on teachers' motivation, in order to have a clearer picture of the ways through which it has been analysed.

Concerning **goal theories**, research on teachers' motivation takes strongly into consideration the influence of goal-achievement (Woolfolk Hoy 2008; Praver, Oga-Baldwin 2008; Wyatt 2013).

As regards foreign language teachers, Knowles (2007) conducted a study in a Japanese university and came to the conclusion that

what was very clear was that all the teachers did have goals, and no matter how they were expressed, or how attainable they were, these goals were important to them. (Knowles 2007, 8)

Koran (2015) refers to the **Expectancy Theory** in his work on EFL teachers' job satisfaction and motivation in Iraq. He attests:

The study also suggests that many teachers feel motivated when their efforts are fairly recognized and praised by the administration, parents and students. This finding supports the Expectancy Theory. Individuals will respond favorably if they perceive their goals are realistic, achievable and a reward comes with them. (Koran 2015, 79)

Analysing language teachers of English in Oman by adopting **Self-Determination Theory**, Wyatt (2013) concludes that creating the conditions that can satisfy those psychological needs which trigger intrinsic motivation (i.e. autonomy, competence, and relatedness) is vitally necessary for the well-being of teachers, and consequently for the well-being of their students. When those needs are satisfied, teachers will engage more enthusiastically in teaching, perform driven by intrinsic motivation, and therefore feel closer to their ideal self.

Two years later, the scholar also examined language teachers' **self-efficacy** beliefs in order to propose a conceptual model that depicts how they might grow (Wyatt 2015).

Caprara and his colleagues (2006) analysed Italian teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and learners' academic achievement.¹

They claim:

Teachers with high levels of self-efficacy beliefs are more likely to be able to create the conditions and to promote the interpersonal networks

¹ As our study concentrates on teachers' motivation, we will consider only the reference to the results concerning the relationship between self-efficacy beliefs and job satisfaction.

that nourish and sustain their work satisfaction. [...] [I]t is likely that teachers' perceived sense of competence is a primary source of intrinsic motivation and satisfaction. The relation between teachers' self-efficacy beliefs and their job satisfaction further corroborate this reasoning. (Caprara et al. 2006, 485)

Teachers' job satisfaction is described as "the ability of the teaching job to meet teachers' needs and improve their job/teaching performance" (Ololube 2006, 1).

Several studies (Pennington 1995; Kassabgy et al. 2001; Ololube 2006; Baleghizadeh, Gordani 2012; Ghenghesh 2013; Koran 2015) have investigated teachers' motivation correlating it to **job satisfaction**. Some of these researches concentrated specifically on language teachers' motivation (Pennington 1995; Kassabgy et al. 2001; Baleghizadeh, Gordani 2012; Koran 2015).

Baleghizadeh and Gordani (2012) investigated EFL teachers' motivation in Iran. They argue that the main motivational aspects connected to quality of work life are:

- a. work conditions;
- b. chance of growth;
- c. social integration in the organisation;
- d. use and development of abilities.

Furthermore, they highlight the importance of being rewarded, and of participating in decision-making processes within the institutional organisation.

Eventually, another way to explore motivation is through the analysis of what have been described as **demotivational factors** (Sugino 2010; Zarisfzadeh 2012; Bier 2014).

Sugino (2010), who investigated demotivation among language teachers in Japan, found that the most crucial source of demotivation is students' attitudes, among which there is using cell-phones in classroom, sleeping during class, taking rebellious attitude, and not being interested in studying.

3 A Study in Italy: Purpose, Participants, and Instruments

In order to explore foreign language teachers' motivation in Italy, we have conducted a quantitative study aiming at:

- a. investigating the main reasons that motivated foreign language teachers to enter their job;
- b. examining the values that are most important to foreign language teachers;
- c. examining what kind of rewards foreign language teachers get from their current job;

- d. analysing how satisfied foreign language teachers are with their career and job;
- e. seeking to explore whether there is a correlation between career satisfaction, initial motivation, values and rewards.

Participants of this survey were 232 foreign language teachers of several types and levels, from all over Italy.

Data were collected through an anonymous online questionnaire between November and December 2016.

The form is divided into four parts. The first part collects teachers' general information (age, years of experience in foreign language teaching, and type of school in which respondents are working at the moment), the second one is dedicated to initial job motivation, the third one focuses on values, and the fourth one deals with rewards.

In order to investigate the main reasons why participants chose to work as teachers, we adapted the ten yes/no questions Koran (2015) proposed in his study.

Following, a list of 39 values, most of which were taken from Kassabgy and his colleagues' (2001) work, was used to analyse the degree of importance of some aspects of work. Except for the last one, the items were grouped into 5 clusters corresponding to some teachers' basic needs (i.e. extrinsic values, values related to institutional support, values related to self-realisation and personal growth, values related to self-determination and autonomy, values related to relationships and affiliation) as in the original work. Respondents were not informed about this subdivision in order not to influence the answers.

In part 4, we proposed the same items of the 'values section' in the key of rewards, maintaining the same question order, asking the participants to which extend they are fulfilled in their current job. We maintained the five groups adopted in the 'values section' in order to be able to make a more suitable comparison when analysing data.

The questionnaire ends with four more questions that investigate the level of job and career satisfaction of the respondents. More precisely, the participants were asked to indicate whether they are satisfied with their current profession and job, and whether they would change profession and/or institution they work for.

A 5-point Likert scale has been used both for part 3 and part 4.

4 Analysis and Results

Most of the teacher who participated in our study is 40 or older (84.5%), hence outlining a section that might have taught a foreign language for several years. A confirmation to this may be represented by the fact that

the vast majority of all the participants (91.8%) has a teaching experience of more than five years. Therefore, we may say that our sample is mainly characterised by experienced teachers. Teachers who were currently working in a second-grade secondary school mostly took part in the questionnaire (74.1%), while 17.2% of the participants were teaching in a first-grade secondary school, the 5.2% in a primary school, and the rest in other kinds of institutes.

4.1 Initial Job Motivation

As regards **initial job motivation**, we have considered percentage values greater than 50% since the items of this section are all yes/no questions.

Initial job motivation	Yes
Teaching fitting my lifestyle	84.9%
Contributing to society	78.4%
Vocation	76.7%
Autonomy in the class	75.9%
Potential of changing students' lives	65.9%
Job security	34.9%
Quantity and scheduling of holidays	23.7%
Proportion between salary and number of working hours	13.8%
Not having got the admission to the desired job	8.6%
External pressures	7.3%

The results highlight that drives are mainly of an intrinsic and an altruistic nature. Teachers do not consider extrinsic motives as decisive.

4.2 Values

Concerning values, we have calculated the average of every item and we have considered aspects showing a mean greater than 4.0 as significant, being 4 the threshold that represents a 'quite important' condition. Values equal to or exceeding 4.5 are considered as 'very important', while means that are between 3.999 and 3.0 represent 'not particularly important' aspects; those that are between 2.999 and 2.0 indicate 'unimportant' aspects, and those that are lower than 2.0 mirror conditions that are 'not important at all'.

As regards **extrinsic values**, none of the aspects is considered particularly important.

Extrinsic values	Media
Job security	3.724
Earning a good salary	3.021
Having a profession that is prestigious	2.806
Being promoted to a senior supervisory job at some point in the career	2.612
Having a prestigious job title	2.552
Fringe benefits	2.181

Even needs connected to the **institutional support** do not reach the boundary that mirrors a discreet level of importance. However, they are quite close to the threshold.

Needs satisfied through institutional support	Media
Being evaluated positively by my superior	3.974
Having a manageable work load	3.927
Working for a reputable educational organization	3.840
Having a supervisor who gives clear guidance	3.832
Having a job in which I am relaxed and have peace of mind	3.828
Having clear rules and procedures	3.694
Having flexible working hours	3.573

Three out of the five aspects associated with **self-realisation and personal growth** as are considered to be very important.

Self-realisation and personal growth	Media
Having a job in which I can perform to the best of my ability	4.694
Having a job that is enjoyable and stimulating	4.694
Having a job in which I can learn and develop my abilities to my full potential	4.569
Attending teacher training classes	3.974
Having a challenging job	2.866

None of the aspects related to **self-determination and autonomy** is considered unimportant.

Self-determination and autonomy	Media
Having the freedom to do what is necessary in my teaching to do a good job	4.646
Being able to work independently and use my own initiative	4.263
Receiving frequent feedback about the effectiveness of my performance	4.172
Being allowed to deal creatively with students' problems	4.142
Being recognised for my teaching accomplishments	4.138
Having a job that is fun	3.922
Stick to and achieve the aims of the module/programme	3.784

The last set of entries deals with values that are linked to **relationships** or need of affiliation.

Relationships and need of affiliation	Media
Really helping my students to learn a foreign language	4.836
Being evaluated positively by my students	4.651
Being fairly treated in my organization	4.582
Having contact with professionals in the field of foreign language teaching	4.496
Having good relationships with colleagues	4.461
Working with other teachers as a team	4.461
Having a supervisor who is responsive to suggestions and grievances	4.444
Being able to introduce changes without going through a lot of bureaucracy	4.379
Having a good relationship with my supervisor	4.207
Having sufficient variety in tasks/type of activity	4.056
Being included in my organization's goal-setting process	4.000
Have a good relationship with my students' parents	3.996
Having a friendly relationship with my students	3.763

Concretely helping students to learn a foreign language turns out to be the most important aspect of the whole 'values section'. Therefore, it can be seen as the main goal of this job.

Eventually the vast majority of foreign language teachers believe that it is very important to have the possibility to teach the same students for several consecutive years (4.457).

4.3 Rewards

We have analysed rewards adopting the same method. Means that show a score greater than or equal to 4.5 reflect aspects that are ‘fully rewarded’; those between 4.0 and 4.499 represent ‘fulfilled’ conditions; means between 3.999 and 3.0 indicate aspects that are ‘partially fulfilled’, numbers between 2.999 and 2.0 mirror conditions that are ‘not rewarded’, while those that are lower than 2.0 represent aspects that are ‘not rewarded at all’.

Despite job security is very close to 4.0, none of the **extrinsic rewards** can be considered as fulfilled.

Extrinsic rewards	Media
I have good job security	3.991
My job title is satisfactory	3.599
Teaching foreign languages is a prestigious profession	3.332
I have good fringe benefits	2.125
I have prospects for promotion	2.073
I have a good salary	2.034

Concerning rewards linked to the **institutional support**, working for an esteemed institute is the only one that can be considered as achieved.

Rewards linked to institutional support	Media
I work for a reputable educational organization	4.310
My supervisor evaluates me positively	3.965
I’m relaxed and have peace of mind in my job	3.810
My supervisor gives clear guidance	3.547
There are clear rules and procedures at work	3.409
I have a manageable work load	3.358
I have flexible working hours	2.944

Aspects regarding **self-realisation and personal growth** are those that are all more or less fulfilled.

Self-realisation and personal growth	Media
My work is enjoyable and stimulating	4.224
I attend teacher training classes	4.215
I have a job in which I can perform to the best of my ability	4.181
My job provides scope to learn and develop my abilities to my full potential	3.616
My job is challenging	3.082

On the question of rewards belonging to the **self-determination and autonomy**, only two of the seven aspects could be considered as fulfilled.

Autodeterminazione e autonomia	Media
I am allowed sufficient freedom to do what is necessary in my teaching in order to do a good job	4.190
I stick to and achieve the aims of the module/programme	4.129
My job is fun	3.935
Creativity is emphasised and rewarded	3.668
I receive frequent enough feedback about the effectiveness of my performance	3.500
Independence and initiative are rewarded	3.440
Teaching accomplishments are recognised	2.991

Rewards that show an orientation towards **relationships** or need of affiliation are those that show the largest number of fulfilled aspects.

Relationships and affiliation	Media
I have good relationships with colleagues	4.340
I know that I am really helping my students to learn a foreign language	4.250
My students evaluate me positively	4.211
I have a good relationship with my students' parents	4.090
I am fairly treated in the organization	4.060
I have a friendly relationship with my students	4.021
My job provides sufficient variety in tasks/type of activity	4.017
I have a good relationship with my supervisor	3.961
I am included in my organization's goal-setting process	3.621
My supervisor is responsive to suggestions and grievances	3.599
I have sufficient opportunities for contact with professionals in the field of foreign language teaching	3.315
The emphasis is on team work	3.172
I am able to introduce changes without going through a lot of bureaucracy	2.927

In the end, most teachers have the possibility to teach the same students for several continuative years, but they are not enough to consider this aspect as generally fulfilled (3.840).

4.4 Career and Job Satisfaction

The means obtained from the last four questions are shown in the table below.

No.	Degree of satisfaction	Media
40.	I am totally satisfied with my profession as a teacher	3.784
41.	I am totally satisfied with my present job	3.746
42.	I would change my career if I had the opportunity to do so	1.991
43.	I would change my current job if I had the opportunity to do so	2.215

We have also intersected results regarding career satisfaction, job satisfaction and the willing to change career/job. For the economy of this essay, findings will be discussed in the last chapter.

4.5 Values and Rewards' Match

Results concerning the parallel between values and rewards have highlighted that almost all the conditions that are very important to teachers (six out of seven) are fulfilled. The top three are:

- a. Concretely helping students to learn a foreign language
- b. Having a job in which teachers can perform to the best of their abilities
- c. Having a pleasant and stimulating job

The only very important factor that is not fulfilled is having a job that permits to learn and develop abilities to their full potential.

Important values are mainly related to relationships, self-determination and autonomy, self-realisation and personal growth.

The kinds of rewards teachers get mostly concern relationships, self-realisation and personal growth, and partially self-determination and autonomy. However, none of them is completely achieved.

The top three are:

- a. Having good relationships with colleagues
- b. Working for a reputable institute
- c. Concretely helping students to learn a foreign language

Teachers tend to give little importance to extrinsic aspects, which are also the least rewarded.

4.6 Further analysis of some questionnaires

Eventually, in the interest of exploring whether there is a correlation between career satisfaction, initial motivation, values and rewards, we have analysed and compared the results (in terms of means) of four groups of respondents. Specifically:

- a. generally satisfied teachers (GSTs), i.e. teachers that tend to be satisfied with their profession and would generally keep it;
- b. definitely satisfied teachers (DSTs), i.e. teachers that are definitely satisfied with their profession and would generally keep it;
- c. generally dissatisfied teachers (GDTs), i.e. teachers that tend not to be satisfied with their profession and would generally change it;
- d. definitely dissatisfied teachers (DDTs), i.e. teachers that are definitely not satisfied with their profession and would generally change it.

In other words, we have only varied the parameter of career satisfaction and maintained the tendency concerning either keeping or changing career.

As we are dealing with some small sample sizes (especially as regards GDTs and DDTs), caution must be applied, as the findings might not be reliable.

Concerning **initial job motivation**, the following table shows the comparison between the results:

Initial job motivation	GSTs	DSTs	GDTs	DDTs
Teaching fitting my lifestyle	87.5%	97.8%	50%	50.0%
Proportion between salary and number of working hours	11.7%	17.4%	20%	16.7%
Not having got the admission to the desired job	3.9%	6.5%	40%	66.7%
Potential of changing students' lives	75%	71.7%	50%	16.7%
Vocation	87.5%	93.5%	50%	33.3%
Autonomy in the class	76.6%	67.4%	80%	66.7%
Job security	32.8%	26.1%	60%	83.3%
Quantity and scheduling of holidays	23.4%	15.2%	30%	50.0%
External pressures	3.1%	2.2%	10%	16.7%
Contributing to society	85.9%	89.1%	50%	16.7%

It emerges that both GSTs and DSTs have chosen this career for they were mainly driven by intrinsic and altruistic factors, while GDTs and DDTs were mainly driven by extrinsic factors.

Since the economy of the article does not allow us to report all the results concerning the four groups' values and rewards, we will just describe the analysis process in order to discuss the findings in the next paragraph.

Firstly, we have calculated the means of every item belonging to the values and the rewards sections for each group of teachers. Secondly, we have compared the quantity and the type of values and rewards between the groups. Eventually, we have considered the discrepancies related to those items that are not rewarded (showing a rate that is less than 3.0) in order to highlight the lack of some conditions in relation to their importance. Moreover, we have compared the sums of all the discrepancies of the four groups.

5 Discussion and Conclusion

This quantitative study set out to explore Italian foreign language teachers' motivation through the analysis of several aspects, i.e. initial job motivation, values, rewards, job satisfaction and career satisfaction.

We have taken into account several motivational models and theories that have been presented in the literature review, and related the above-mentioned factors to them in order to examine the outcomes of the online questionnaire we used.

From the answers given by 232 Italian foreign language teachers, results indicate that:

- a. the main reasons that motivated these teachers to enter their career are mainly of an intrinsic and an altruistic nature. Therefore, according to Koran (2015) they may have responded more favourably as regards commitment to the job.
- b. The only main extrinsic drive that plays a crucial role is autonomy. However, referring to Deci and Ryan's (2000) self-determination theory, autonomy is a fundamental component that fosters intrinsic motivation;
- c. in general, foreign language teachers attach a greater value to aspects related to relationships and need of affiliation, self-determination and autonomy, and to self-realisation and personal growth. This fact may let us suppose that they are somehow aware that fulfilling these aspects would foster their intrinsic motivation;
- d. except for one, i.e. having a job that permits to learn and develop abilities to their full potential, all the very important values are satisfied, but not totally. On the other hand, twelve of the fourteen important values are not satisfied. This may negatively influence the degree of motivation;
- e. none of the rewards can be considered as fully achieved. Nevertheless, the kinds of rewards these language teachers get are mostly connected to relationships, and to self-realisation and personal growth. This may trigger intrinsic motivation.

- f. On the contrary, the fact that rewards related to self-determination and autonomy are only partially accomplished, may negatively affect motivation;
- g. in line with the expectancy theory, the lack of rewards connected to important values does not favour motivation. Moreover, those indicated by this sample of teachers coincide with most of those that are considered as demotivating factors;
- h. on average, teachers are somehow satisfied both with their career and their current job, but we cannot talk about a general satisfaction.
- i. Considering the relationship between job satisfaction and motivation, it is possible that these teachers' motivation is not very strong;
- j. there are teachers who are happy with their profession although their work-life is not completely satisfying. Consequently, we may suppose that intrinsic motivation in present, which is confirmed by the fact that they would generally keep their career, while there is a tendency to want to change their current job if they had the possibility;
- k. there is also some evidence to suggest that some teachers are driven by some extrinsic factors as they would keep their current job despite not being happy either with their career or with their job;
- l. it seems teachers who were driven by intrinsic and altruistic motives tend to be more satisfied with their career than those who were driven by extrinsic reasons, suggesting that there may be a correlation between initial job motivation and current career satisfaction;
- m. there is the possibility that the degree of importance attached to values and the types of values are interlaced with career satisfaction, and therefore we could claim that values do influence motivation insofar as they are either fulfilled or not;
- n. rewards seem to play a crucial role both in terms of type of rewards and in terms of degree of accomplishment. Lack of rewards is likely to affect both job satisfaction and career satisfaction, and therefore language teachers' motivation as well.

Despite its exploratory nature, this study has gone some way towards enhancing our understanding of some possible reasons that may influence foreign language teachers' motivation. However, we are aware that the issue of motivation is so extensive that it would be difficult to deepen all aspects. Therefore, other parameters may be taken into account in the next study in order to have a clearer picture of the current situation.

Acknowledgements

I would like to express my gratitude to all the teachers who participated in my study, whose contribution has been essential.

References

- Ames, Carole (1992). "Classrooms, Goals, Structures, and Student Motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 267-71. URL http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames92.pdf (2017-03-26).
- Arnold, Magda B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2013). "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico". *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 2(1), 7-30. DOI 10.14277/2280-6792/1063.
- Baleghizadeh, Sasan; Gordani, Yahya (2012). "Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers". *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 30-42. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995194.pdf> (2017-03-26).
- Bandura, Albert (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*, 84(2), 191-215. URL <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf> (2017-03-26).
- Bier, Ada (2014). "The Motivation of Second/Foreign Language Teachers. A Review of the Literature". *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 3(3), 505-22. DOI 10.14277/2280-6792/119p.
- Borg, Simon (2003). "Teacher Cognition in Language Teaching: a Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do". *Language Teaching*, 36(2), 81-109. DOI 10.1017/S0261444803001903.
- Caon, Fabio (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique / Pleasure in language learning. A Methodological Challenge / El placer en el aprendizaje de la lengua. Un desafío metodológico*. Perugia: Guerra.
- Caprara, Gian Vittorio et. al. (2006). "Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: a Study at the School Level". *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-90. DOI 10.1016/j.jsp.2006.09.001.

- Damasio, Antonio R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. London: Vintage.
- Damasio, Antonio R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy Sorrow and the Feeling Brain*. New York: Harcourt Brace.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Zoltán (1994). "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *Modern Language Journal*, 78(3), 273-84. URL [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dorneyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dorneyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf) (2017-03-26).
- Dörnyei, Zoltán (1998). "Motivation in Second and Foreign Language Learning". *Language Teaching*, 31(3), 117-35. URL <http://www.test01.ippobuk.cv.ua/images/Motivation.pdf> (2017-03-26).
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2007). "Creating a Motivating Classroom Environment". Cummins, J.; Davison, C., *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 710-31.
- Ekman, Paul (2003). *Emotions Revealed: Understanding Faces and Feelings*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Fabbro, Franco (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Franks, David D. (2006). "The Neuroscience of Emotions". Stets, Jan E.; Turner, Jonathan H., *Handbook of the Sociology of Emotions*. Boston: Springer, 38-62.
- Freddi, Giovanni (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Ghenghesh, Pauline (2013). "Job Satisfaction and Motivation - What Makes Teachers Tick?". *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 3(4), 456-66. URL http://www.sdiarticle1.org/prh/BJESBS_21/2013/Revised-manuscript_version2_5156.pdf (2017-03-26).
- Immordino-Yang, Mary H.; Damasio, Antonio R. (2007). "We Feel, Therefore We Learn: The relevance of Affective and Social Neuroscience to Education". *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. URL <http://www-bcf.usc.edu/~immordin/> (2017-03-26).
- Kassabgy, Omneya et. al. (2001). "Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL". Dörnyei, Zoltán; Schmidt, Richard, *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press. URL <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf> (2017-03-26).
- Knowles, Timothy J. (2007). "An Interpretative Study of Teacher Motivation". Bradford-Watts, K., *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. URL <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2006/E101.pdf> (2017-03-26).

- Koran, Selcuk (2015). "Analyzing EFL Teachers' Initial Job Motivation and Factors Effecting Their Motivation in Fezalar Educational Institutions in Iraq". *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 72-80. DOI 10.7575/aiac.all.s.v.6n.1p.72.
- LeDoux, Joseph (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster.
- Locke, Edwin A.; Latham, Gary P. (1994). "Goal Setting Theory". O'Neil, Harold F. Jr.; Drillings, Michael, *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 13-29.
- MacIntyre, Peter D. (2002). "Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition". Robinson P., *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 45-68.
- Méndez López, Mariza G. (2011). *Emotion and Language Learning: an Exploration of Experience and Motivation in a Mexican University Context* [PhD thesis]. Nottingham: University of Nottingham.
- Ololube, Nwachukwu P. (2006). "Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment". *Essays in Education*, 18(9), 1-19. URL <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf> (2017-03-26).
- Oxford, Rebecca L. (2015). "Emotion as the Amplifier and the Primary Motive: Some Theories of Emotion with Relevance to Language Learning". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-93. DOI 10.14746/ssllt.2015.5.3.2.
- Pennington, Martha C. (1995). *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. New York: ERIC Clearing house. URL <https://eric.ed.gov/?id=ED404850> (2017-03-26).
- Praver, Max; Oga-Baldwin, William (2008). "What Motivates Language Teachers: Investigating Work Satisfaction and Second Language Pedagogy". *Polyglossia*, 14, 1-9. URL https://secure.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V14_Max_William.pdf (2017-03-26).
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, 55(1), 68-78. URL https://self-determinationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (2017-03-26).
- Schumann, John H. (1976). "Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition". *Language Learning*, 26(1), 135-43. DOI 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00265.x.
- Schumann, John H. (1999). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Sugino, Toshiko (2010). "Teacher Demotivational Factors in the Japanese Language Teaching Context". *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 216-26. DOI 10.1016/j.sbspro.2010.07.036.
- Titone, Renzo (1977). *Psicodidattica*. Brescia: La scuola.

- Ushioda, Ema (2008). "Motivation and Good Language Learners". Griffiths, Carol, *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. URL http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_28/motivation_and_lgelearners.pdf (2017-03-26).
- Woolfolk Hoy, Anita (2008). "What Motivates Teachers? Important Work on a Complex Question". *Learning and Instruction*, 18(5), 492-98. DOI 10.1016/j.learninstruc.2008.06.007.
- Wyatt, Mark (2013). "Motivating Teachers in the Developing World: Insights from Research with English Language Teachers in Oman". *International Review of Education*, 59(2), 217-42. DOI 10.1007/s11159-013-9358-0.
- Wyatt, Mar (2015). "Are They Becoming More Reflective and/or Efficacious? A Conceptual Model Mapping How Teachers' Self-Efficacy Beliefs Might Grow". *Educational Review*, 68(1), 114-37. DOI 10.1080/00131911.2015.1058754.
- Zarisfizadeh, S. (2012). "Job Satisfaction Factors Among English Language Teachers In Malaysia". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 30-6. DOI 10.7575/ijalel.v.1n.4p.30.
- Zembylas, Michalinos (2007). "Emotional Ecology: the Intersection of Emotional Knowledge and Pedagogical Content Knowledge in Teaching". *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-67. DOI 10.1016/j.tate.2006.12.002.

Code-Switching in CLIL: the Students' Perception

Francesca Zanoni
(Università degli Studi di Trento, Italia)

Abstract The aim of the present study is to investigate the nature of code-switching in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classes from the students' point of view. After a brief review of the literature concerning CLIL and the issue of code-switching, the implementation of CLIL in the school system of the Italian Autonomous Province of Trento (PAT) will be outlined as data, gathered by means of anonymous questionnaires were administered in four different high schools of this province. Data analysis will lead to deeper understanding of the reasons for students' and teachers' code-switching in CLIL classes. Ultimately, this paper contributes to the CLIL literature as it provides an insight into student's perception of code-switching, which is a widespread linguistic strategy used in CLIL classes.

Summary 1 Introduction. – 2 Code-Switching. 3 Code-Switching in CLIL. – 4 Implementation of CLIL: Europe, Italy, Trentino. – 5 The Study: Research Questions and Objectives. – 5.1 Participants. – 5.2 Data Collection. – 5.3 Procedure, Data Analysis and Results. – 6 Limitations of the Present Study. – 7 Conclusions and Teaching Implications.

Keywords CLIL. Code-Switching. Interaction.

1 Introduction

“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery” (Marsh et al. 2010, 11). Thus, CLIL aims to develop proficiency both in a specific subject and in the foreign language that is used to teach it.

Research (Marsh 2000; Lasagabaster, Sierra 2009; Pavón Vázquez 2014) suggests that CLIL can generate a positive attitude towards foreign language learning, as “the CLIL language will itself only be a platform by which the youngster may ultimately take an interest in other languages and cultures as well” (Marsh 2000, 14). Moreover, not only does CLIL foster L2 proficiency as it provides additional meaningful exposure to it (Dalton-Puffer 2007), but it also fosters “intercultural knowledge, understanding and communication” (Jäppinen 2005, 148).

Thus, CLIL can be considered as an interactive cognitive and linguistic learning space that teachers and students share as active partners (Bier

2016). It is a space where the language is used as a tool to understand, negotiate and create meaning and where lessons are, above all, ‘thinking-centred’, where teachers and learners are involved “in thinking about ways of ‘reaching’ content and the means of expressing and understanding it” (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 73). In this participative space the teacher facilitates learning, by setting the right conditions for the students to create it by themselves through meaningful tasks and problem-solving activities where they actually have to work and use the given information in a creative and personal way. In fact, “it is the tasks that students are set that lead to learning rather than the sole input itself” (Coonan 2008, 31). Consequently, students stop perceiving content as a set of sterile data temporarily stored in their memory, and view it as a cognitively active experience where they actually manipulate, interiorise, and use content (Pavón Vázquez 2014). Therefore, they gradually train all levels of thinking skills (both LOTS and HOTS).¹ In fact, real learning occurs when students employ higher-order processing skills and not simply passive memorization. Indeed, when cooperative groups are employed, they behave as teams of researchers that create, share and apply knowledge. Ultimately, CLIL contributes to students’ development of the *Key Competences for Lifelong Learning*² promoted by the EU, since effective CLIL creates a well-balanced “discovery place” where knowledge, cognitive skills, and communicative abilities have the chance to grow, through meaningful interaction. Thus, the challenge is to find a good equilibrium between linguistic and cognitive load (Berton 2008) since some shortage of linguistic proficiency might hinder working effectively (Pavón Vázquez 2014) and might lead to oversimplification and thus impoverishment of the content (Dalton-Puffer 2007). For this reason, adequate scaffolding is needed, in order to support understanding both in terms of content and in terms of language. In fact, first of all, input must be comprehensible for learning to occur (Krashen 1982). Therefore, language and content should always be intertwined. In fact, the innovative core of CLIL lies in this integration (Kiely 2011).

2 Code-Switching

Code-switching occurs when a speaker alternates more than one language in the same speech act (Jingxia 2010). Poplack (1980) developed one of the most popular taxonomies of code-switching and she identified three

¹ According to Bloom’s taxonomy, Low Order Thinking Skills (LOTS) are *remembering, understanding, applying*, whereas High Order Thinking Skills (HOTS) are *analysing, evaluating, creating* (Bloom 1956, in Forehand 2012).

² Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18/12/2006 on *Key Competences For Lifelong Learning*, Official Journal L 394 of 30/12/2006.

main types: tag-switching, which occurs at the level of single word or tag phrase, intra-sentential code-switching which occurs within the clause or sentence, and inter-sentential code-switching that is when different sentences/clauses are in one language or another.

The principle of L1 exclusion has been adopted in many ESL/EFL school curricula all over the world (Lasagabaster 2013; Macaro 2001; McMillan, Turnbull 2009), on the basis of the fact that “the L1 may interfere in the L2 learning process, and secondly [...], by increasing exposure to the L2, the learners will become more proficient” (Lasagabaster 2013, 3). However, this rigid monolingual principle has been recently questioned. First, research suggests that greater exposure to the L2 doesn’t directly lead to greater intake (see Krashen’s input hypothesis, 1982). Secondly, no evidence clearly shows a direct correlation between the exclusive use of the L2 and language-cognitive enhancement (Macaro 2001). Furthermore, when learners don’t have the necessary language competence or adequate cognitive skills, they might struggle in understanding new content, if this is provided entirely in the L2 (Azlan, Narasuman 2013; Macaro 2001; Sert 2005; McMillan, Turnbull 2009; Jingxia 2010). For this reason, teachers are likely to resort to their L1 when “managing the overall discipline in the classroom, to make them understand, to give examples, to create humor, etc.” (Bashir 2015, 2). Finally, evidence shows that “target language exclusivity can sometimes result in language being overly simplified, with an over-reliance on cognates” (McMillan, Turnbull 2009, 34). Therefore, code-switching to the L1 might have a specific pedagogical value: to maintain a high cognitive and linguistic level of the content being taught.

Consequently, it has been claimed that an appropriate use of the L1 in ESL /EFL classrooms might be an asset since, for example, it can help avoid breakdowns during interaction (Sert 2005; Macaro 2001), it allows the teachers to engage all students (Agolli 2014), and it reduces learners’ cognitive load (Guo 2009).

This actually holds true not just for ESL and EFL contexts but also for CLIL.

3 Code-Switching in CLIL

CLIL integrates the learning of a specific discipline with the learning of a foreign language. Thus, the L2 serves as the means through which subject matter is learnt.

Since language plays such a major role in CLIL, it’s important to investigate whether code-switching represents an asset or a liability for learners. In fact, similar to ESL/EFL classes, the presence of the L1 in CLIL classes is quite common (Lasagabaster 2013; Gené-Gil, Juan-Garau, Salazar-Noguera 2012) and the use of code-switching has generated a strong debate between code-switching supporters and opponents.

Just like ESL/EFL teachers, CLIL teachers seem to code-switch to their L1 when tasks or concepts are cognitively demanding, and when learners' language level is rather low. Lasagabaster (2013) found that CLIL teachers code-switch "to help students understanding, to make L1 and L2 comparisons, to feel comfortable in the CLIL class, to boost debate, and to deal with disciplinary issues, with the most widely referred to situation being that of helping students' understanding" (Lasagabaster 2013, 8). This means that the L1 might be viewed as a form of scaffolding (Gené-Gil, Juan-Garau, Salazar-Noguera 2012) that can also allow teachers to consider students' individual pace and characteristics. In fact, "the use of the first language, if judicious, can serve to scaffold language and content learning in CLIL contexts, as long as learning is maintained primarily through the L2" (Lasagabaster 2013, 17). This means that, if on the one hand, it can be accepted that students (especially low level ones) resort to their L1, on the other hand students should be constantly exposed to rich L2 input (Domalewska 2017), which means that the CLIL teacher should use the L2 as much as possible (Ricci Garotti 2006).

4 Implementation of CLIL: Europe, Italy, Trentino

The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) was adopted in 1994 (Marsh 2012, 395) and, since the 1995 Resolution of Council,³ Europe has encouraged its implementation. This interest in CLIL is connected to the need for multilingual citizens and to the urgency of promoting integration through linguistic and cultural education in school. CLIL is recognised as a valuable methodology that can help young people to "be more effectively prepared for the (multi)lingual and cultural requirements of a Europe in which mobility is expanding" (Eurydice European Unit 2006, 55).

More recently in Italy the European call for internationalization has given rise to the implementation of CLIL. In fact, CLIL was introduced in the school curricula during the last school reform (L. 169/2008).⁴ Specifically, since the 2014-15 school year, the entire curriculum of a non-language-subject (NLS) is supposed to be taught in an L2 adopting CLIL methodology, starting from Year 3 for *Liceo Linguistico* and from Year 5 (which is the last year) for the other types of *Liceo* and Technical Institutes.

3 Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, Official Journal C 207 of 12/08/1995 (in Eurydice European Unit 2006, 8).

4 "Regolamenti di Riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali" (2009) and subsequent decrees, d.P.R. 15/3/2010, nr. 88-89.

However, transitional rules were issued in 2014⁵ relaxing this requirement and instead adopting the measure that only at least 50% of one NLS curriculum had to be developed in CLIL.

Furthermore, also the very recent “Good School” legislation⁶ has clearly promoted the implementation CLIL, recognising the validity and innovative energy of this methodology which undoubtedly represents a challenge to traditional teaching. More time and effort is needed for CLIL to be appropriately implemented at all levels of school in the whole nation. However, CLIL represents a much needed opportunity to renovate outdated educational models and to contribute to foster the *Key Competences for Lifelong Learning* strongly supported by the EU.

As for Trentino, the promotion of multilingualism has always characterised the school system of the Autonomous Province of Trento (PAT), for historical, cultural and political reasons. Moreover, by virtue of its own autonomy, the statute also grants the Province the right to promote legislation on education. Thus, in order to meet the European need “to protect linguistic diversity and promote knowledge of languages, for reasons of cultural identity and social integration” (Extra, Yağmur 2012, 14), in 2014 the *Project for a Trilingual Trentino*⁷ was bravely launched. The aim is to provide students, from a very early age, with the opportunity to learn Italian, German and English. CLIL has been chosen as educational approach to implement this project of trilingualism and it is being widely implemented starting from nursery school up to the last year of secondary school.

5 The Study: Research Questions and Objectives

The present research aims to investigate code-switching in CLIL classes addressing the following research questions:

- a. Taking into account students’ point of view, what are the reasons for students’ code-switching in CLIL classes?
- b. Taking into account students’ point of view, what are the reasons for teachers’ code-switching in CLIL classes?

5 Norme Transitorie, Nota MIUR, 25/07/2014, prot. nr. 4969.

6 “La Buona Scuola”, Legge 13 luglio 2015, nr. 107.

7 “Protocollo d’intesa per lo sviluppo delle lingue tra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università, della Ricerca e la Provincia Autonoma di Trento”, November 17, 2014 (Delibera nr. 2055 del 29 novembre 2014 della Giunta provinciale Approvazione del primo stralcio del “Piano Trentino Trilingue”).

5.1 Participants

As CLIL ultimately concerns students, this study believes that it is crucial to take into account their opinion in order to understand the reasons for code-switching.

The participants in the study were 127 students attending their last year of high school in four different cities of the Autonomous Province of Trento (PAT):

1. School 1: *Istituto Tecnico*. This type of high school focuses on the study of economics, accounting, and building constructions. Three classes were taken into consideration for the present study for a total of 38 students.
2. School 2: *Liceo Classico*. This type of high school focuses on classical studies. Two classes were taken into consideration for a total of 22 students.
3. School 3: *Liceo Scientifico*. This school focuses on scientific subjects. Two classes were taken into consideration for a total of 29 students.
4. School 4: *Liceo Scientifico*. Two classes were taken into consideration for a total of 38 students.

The participants involved in the present study are an example of a convenience sample.⁸

In addition, one member of the staff responsible for CLIL in every school was briefly interviewed in order to gather relevant data regarding the school curricula and CLIL.

The following tables summarise the most relevant data about the participants. Students have been grouped according to their school of attendance (School 1, School 2, School 3, and School 4). General information about CLIL curricula was provided by a CLIL teacher for School 1, the deputy headmaster for School 2, and an English teacher for School 3 and 4.

In five cases, CLIL classes were held by the subject teacher alone (STA) who was a native-speaker in two classes, while in two cases CLIL was organised in a co-teaching format, meaning that the language and the subject teacher held the class together. All CLIL lessons were taught in English, unless otherwise specified below.

⁸ Dörnyei (2003) explains that in a convenience or opportunity sample, beside their accessibility, participants share some key characteristics, which are relevant for the purpose of the research. In the case of the present study, they were all fifth year students of either *Liceo* or *Istituto Tecnico* in the Autonomous Province of Trentino.

Table 1. Participants of the study: School 1

Class	CLIL in the final year of Secondary Education				Previous CLIL experience		
	N° of students	CLIL subject	Hours in final year	Types of teaching	year 4	year 3	year 1 & 2
V_RIM (International Relations and Marketing)	15	Geopolitics Economics Law	33 10 10	Co-teaching	33 hours of economics (co-teaching) + 15 h of marketing (STA)	25 hours of economics (co-teaching)	/
V_CATL (Construction, Environment Territory Wood)	11	Topography Environmental physics	25 25	STA	20 hours of topography and 20h of environmental physics (STA)	/	/
V_AFM (Administration Finance Marketing)	12	Business administration Law (in German)	40 20	Co-teaching	20 hours of economics (co-teaching); 10 hours of law in German (co-teaching)	/	/
TOT:	38						

Table 2. Participants of the study: School 2

Class	CLIL in the final year of Secondary Education				Previous CLIL experience		
	N° of students	CLIL subject	Hours in final year	Types of teaching	year 4	year 3	year 1 & 2
5 A	10	Science	66	STA (native speaker)	33 hours of history in German (co-teaching)	66 hours of science (STA native speaker)	/
5B	12	science	66	STA(native speaker)	33 hours of history in German (co-teaching)	66 hours of science (STA native speaker)	/
TOT:	22						

Table 3. Participants of the study: School 3

Class	CLIL in the final year of Secondary Education				Previous CLIL experience		
	N° of students	CLIL subject	Hours in final year	Types of teaching	year 4	year 3	year 1 & 2
5 D	13	History IT	15 15	STA	30 hours of philosophy	/	/
5 C	16	History IT	15 15	STA	30 hours of philosophy	/	/
TOT:	29						

Table 4. Participants of the study: School 4

Class	CLIL in the final year of Secondary Education				Previous CLIL experience		
	N° of students	CLIL subject	Hours in final year	Types of teaching	year 4	year 3	year 1 & 2
5 A	17	Art, Physics	Not clear 12	STA	Art (Not clear for how long) Physics 12	/	/
5 B	21	History / Philosophy Physics	30 10	STA	18 hours of history 24 hours of philosophy 10 hours of physics	/	/
TOT:	38						

All students were attending the final year of their secondary education (18 years old on average).

According to the information provided by the questionnaire, 16.8% of students had a certified A2 level of English, 24% had a certified B1, 32.8% a certified B2, 5.6% a certified C1, and 0.8% a certified C2 level. However, considering that 20% didn't have any official certification, 71% of those certified in English were at B1-B2 level. This situation is visually summarised in the following figure:

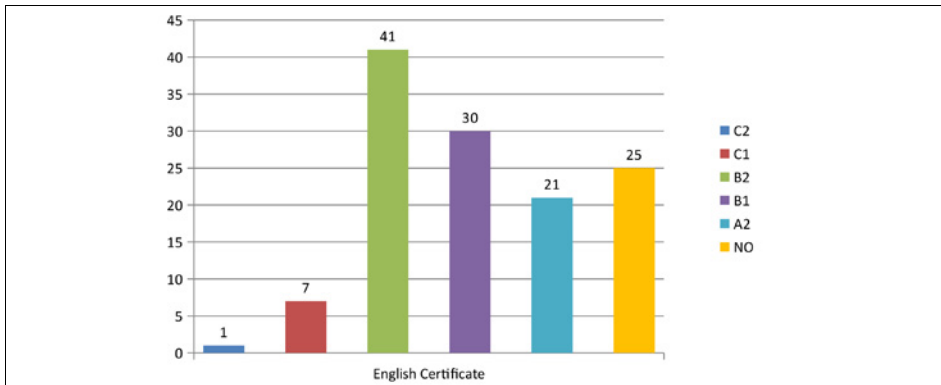


Figure 1. Students' language level

Furthermore, 8 students started learning English in the kindergarten, 112 (88.20%) in the elementary school, and 7 in the middle school. 45% of participants were studying only English when the questionnaire was administered, while 55% was studying at least one other foreign language, the most common being German. Finally, 30 students had some CLIL experience in the elementary and/or middle school, while 93 didn't have any CLIL experience before high school.

5.2 Data Collection

The present study took place between September 2017 and January 2018. Data was gathered by means of anonymous questionnaires addressed to students. The questionnaires were developed following Dörnyei (2003) guidelines.

Data collection for the present research had been previously approved by the administration of the four schools taken into consideration and it's worth mentioning that I've never worked in any of these schools.

The students involved in the study were assured of the confidentiality of their answers and that all data would be used for academic purposes only. Anonymity was guaranteed as no identifying information was asked; furthermore, students were given the option not to participate in the study. Finally, questions were formulated in Italian to ensure understanding.

127 students completed the questionnaire and all of them were deemed valid.

As for the administration of the questionnaires, I personally administered them to the students in school 1 and 3, while the deputy headmaster administered them in school 2, and an English teacher in school 4. Thus, group administration was employed since it has a very high response rate and it allows us to reach a high number of students in a limited time frame (Dörnyei 2003). Data was then examined to determine incidence and frequency.

The questionnaires were composed of 14 questions. The first part (questions 1 to 6) aimed to collect relevant information about students' personal background, current and previous school experiences with foreign languages and CLIL. The second part (questions 7 to 10) aimed to understand students' opinions about their CLIL experience, and the third part (questions 11 to 14) focused specifically on students' perception of code-switching in CLIL classes. For the purpose of the present study, only sections 1 and 3 were taken into consideration.

Furthermore, as previously stated, a short interview was conducted with one teacher in every school to have a clear understanding of how CLIL was implemented.

5.3 Procedure, Data Analysis and Results

5.3.1 What are the reasons for students' code-switching in CLIL classes?

First of all, 38.8% of students believe it to be good for them to be allowed to use both their L1 and L2 in their CLIL classes, while 33% disagree. Moreover, a very high number of students (29%) don't know whether it is good or not to use both the L1 and the L2 in the CLIL class. Therefore,

although slightly more students view code-switching in a positive way, they do not have a clear-cut opinion about it. Similarly, 43% of students believe it to be good for the CLIL teacher to use both the L1 and the L2 during CLIL classes and exactly the same percentage believe it not to be good.

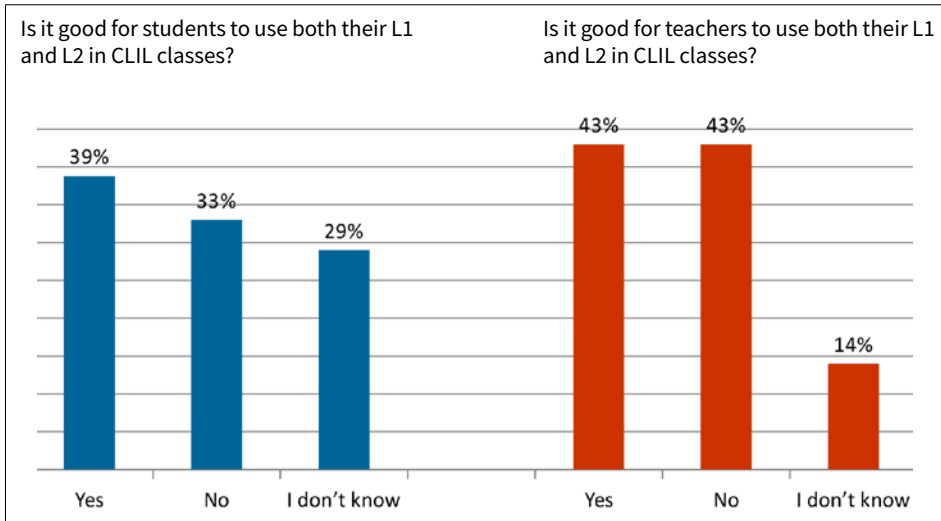


Figure 2. Students' and teachers' code-switching in CLIL classes

However, although they were not sure whether it was good or not, they clearly admitted to speak mainly Italian when they work in group (63%) and mainly English when prompted by the teacher (63%). These results are in line with those reported by Gené-Gil, Juan-Garau, and Salazar-Noguera (2012), Domalewska (2017), and Azlan and Narasuman (2013), and show that when students work autonomously, with no direct teacher's control, they readily tend to switch to their L1.

As for the reasons why they code-switch, students' answers to question 14 of the questionnaire were considered; in fact, they were asked to select the main reasons why they switch to Italian during CLIL classes, out of a list of eight options. They were allowed to select more than one option. 25% of students stated that they use their L1 because they believe their English competence doesn't allow them to express themselves as they'd like to. However, if we analyse the certified English level of the people who admitted their language inadequacy, it is interesting to see that there is no correlation between their self-perception and their real level of language proficiency. In fact, we would expect low English level students to state not to be able to adequately communicate in English, while, as we can see in figure 3, this opinion is shared by students regardless of their English level.

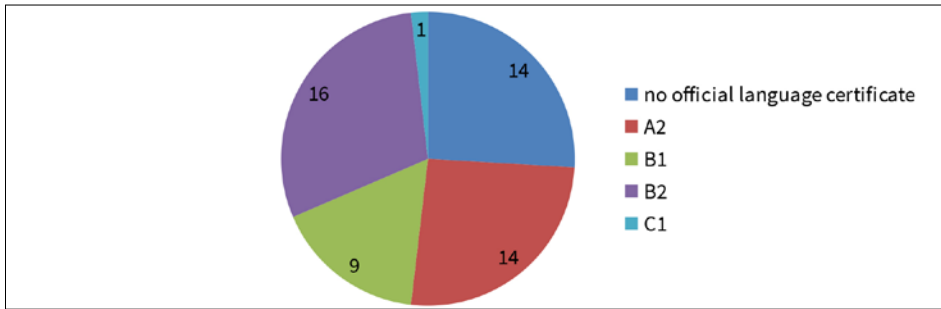


Figure 3. English Level of students who admit not to be linguistically adequate

This result seems to suggest that students don't always have a clear meta-cognitive perception of their actual English level and ability.

Furthermore, 35% of total answers given, show that students code-switch to play around with their classmates (17.62%) and because it's easier and faster to speak Italian (17.18%). If we consider Malik's (1994) taxonomy for code-switching, the outlined behavior is consistent with Malik's communicative function of "showing identity with a group" (Malik 1994 in Azlan, Narasuman 2013). This data also suggests that the main reason why students code-switch to Italian is not their lack of language proficiency, but the fact that they all share the same L1 and, consequently, they don't perceive it natural to use another language to perform certain functions, such as joking or helping their classmates, in line with the findings reported by Azlan and Narasuman (2013). A graphical representation of reasons for students' code-switching is provided below.

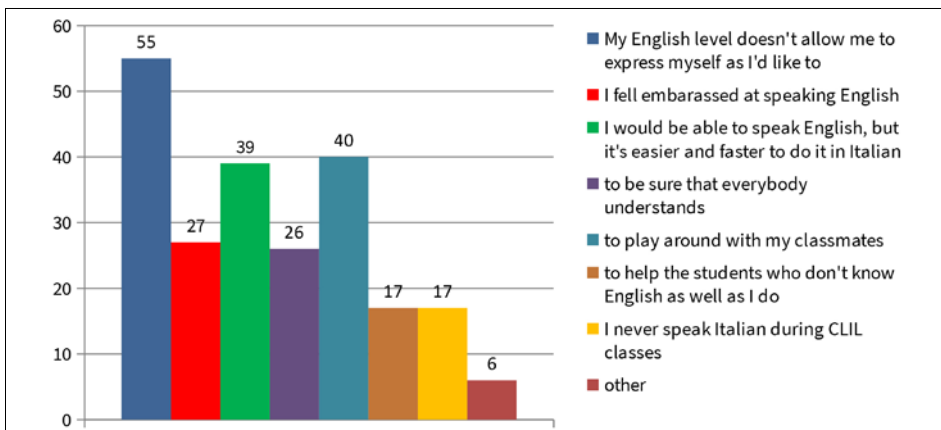


Figure 4. Reasons for Students code-switching

As the above figure shows, most students code-switch to Italian because they feel that they belong to an Italian community and it is more natural to use the L1, unless directly prompted by the teacher.

Interestingly, 7.5% of students stated that they never speak Italian during CLIL classes and there is no correlation between this statement and having a native speaker as a teacher. However, there is a correlation with students' English level, since 14 out of 17 students have a certified level between B1 and C2.

Data analysis also reveals that, according to the great majority of students (83%), teachers should speak Italian only when strictly needed. This means that most of students feel that they are able to understand most of what the teacher says. In fact, only 7% stated that they would like the CLIL teacher to speak Italian more often, whereas 48% of students stated that they would like the CLIL teacher to speak exclusively English. This means that, although they believe that their English level is adequate to understand the lesson, yet they feel the need to have some form of linguistic scaffolding at times, especially when it comes to actively use the language (speaking), a competence that many students perceive as inadequate, as outline above. This result is in line with Ricci Garotti (2006), according to whom students' active bilingualism cannot be expected at the beginning of a CLIL experience and especially with low level learners.

5.3.2 What are the Reasons for Teachers' Code-Switching in CLIL Classes?

Two of the nine classes considered in the present study were experiencing CLIL with an English native speaker as their teacher, two classes were held by the language teacher and the subject teacher together (co-teaching), and in five classes the subject teacher held the CLIL classes by himself/herself. In one class students experienced CLIL both in English and German. This great variety of teachers affected the amount of English and Italian being used during CLIL classes.

Taking into consideration students' opinion (question 11 of the questionnaire), where the native-speaker teacher is present, students perceive him to speak exclusively in English (22 students out of 22), whereas in the other cases students' perception was slightly less homogeneous. For example, in school 4, 74% of students stated that the CLIL teacher spoke exclusively or mainly English, while 26% stated that the teachers spoke mainly Italian or English and Italian equally. This slight variation might depend on personal perception of single lessons or activities. Nevertheless, not surprisingly, CLIL native-speaker teachers use slightly more English than teachers who use English as their L2.

Furthermore, the findings seem to suggest that, according to students' opinion, teachers code-switch mainly to explain or translate words that

students do not know (35%) and to highlight particularly important concepts (30%), as visualised in the figure below.

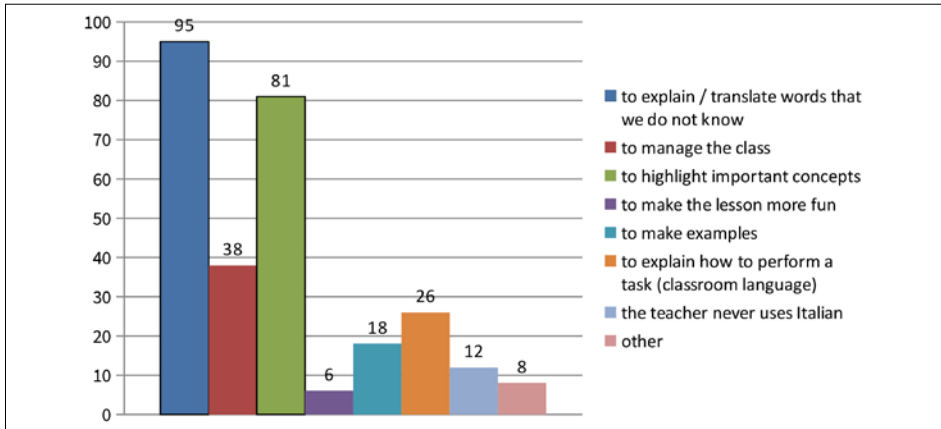


Figure 5. Reasons for teachers' code-switching

As visualised above, teachers seem to be very much concerned with students' understanding of the content, especially in the case of particularly complex concepts, as reported by Lasagabaster (2013), Gené-Gil, Juan-Garau, Salazar-Noguera (2012), and Domalewska (2017). This is why they seem to use code-switching in particularly challenging situations, for example when there is a term or a concept which is particularly difficult to understand.

On the contrary, students do not perceive code-switching as a useful strategy when they are given instructions to perform a task (classroom language), nor do they need the teacher to translate texts into their L1. Finally, 50% of students stated that they would like the teacher to explain a new concept or term in Italian, however, when asked if they'd prefer the teacher to explain a new concept/term in English with synonyms and further examples, 70% replied affirmatively. This suggests that students consider teachers' code-switching as a possible tool, however they often prefer other strategies not involving code-switching. This finding is in line with the fact that 83% of students stated that they would like the CLIL teacher to speak Italian only when strictly needed, as previously outlined.

6 Limitations of the Present Study

As for the limitations of the present paper, the conclusions drawn might not be generalizable to the rest of Italy since, as explained in section 4, PAT is an autonomous region with special legislative power on education where CLIL

has recently been strongly implemented as part of the 'Project for a Trilingual Region. However, the aim of the present study was indeed to report and reflect on the specific reality of PAT which might serve as a stimulus for the implementation of good practices in CLIL in the Italian school system.

7 Conclusions and Teaching Implications

The purpose of this study is to investigate the reasons for students' and teachers' code-switching in the CLIL class. Just like for L2 classes (Macaro 2001, 2009), also in CLIL classes the optimal use of code-switching is still debated. In the present paper, students' perception of code-switching has been considered, in order to get an insight into the benefits, downsides, and reasons for code-switching. In fact, since students are the ultimate recipients of CLIL methodology, this study considers it important to take into account their opinion on the issue.

As far as teachers' code-switching is concerned, data suggests that students prefer the CLIL teacher to speak only or mainly English. Also in case of new contents or words, they seem to favor the teacher using alternative strategies, for example synonyms or examples provided in the L2, rather than code-switching to the L1. Nevertheless, students' answers suggest that sometimes code-switching might be a valuable tool to translate difficult concepts or words, if other strategies do not work.

As for students' code-switching, data analysis reveals that, in the case of group work, students see it as an essential communicative tool to interact with their peers. In fact, they share a strong linguistic identity and solidarity, which is more naturally expressed by means of the L1, regardless of students' L2 level.

Furthermore, although many students believe that they are not able to speak adequately, this seems to be subjective and often not a reliable perception. Consequently, students might need strong encouragement and appropriate linguistic scaffolding to be actively involved in the class, especially at the early stages of CLIL. Thus, teacher's use of an appropriate methodology seems to be crucial to assist the learners: what is needed is "a shift from a traditional methodology to a more communicative, participative and interactive methodology" (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 74). where active participation is crucial. This must be appropriately supported by means of linguistic scaffolding and suitable activities and tasks. Therefore, the CLIL teacher's adequate competence both from a linguistic and a methodological point of view is paramount for CLIL to be successful.

References

- Agolli, Renata (2014). "Content and Language Symbiosis in a Maieutic, Translanguaging Pattern (CLSL): an Exploratory Practice in Italy". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(1), 43-54.
- Azlan, Nik M.N.I.; Narasuman, Suthagar (2013). "The Role of Code-Switching as a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 458-67.
- Bashir, Asma (2015). "The Functions of Code-Switching in ESL Classroom Discourse". *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6, 1-4.
- Berton, Genny (2008). "Tasks, Learning Activities and Oral Production Skills in CLIL Classrooms". Coonan, Carmel M. (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 143-51.
- Bier, Ada (2016). "An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-Experienced Italian CLIL Teachers". *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 5(3), 395-414. DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-4.
- Coonan, Carmel M. (2008). "The Foreign Language and the CLIL Lesson. Problems and Implications". Coonan, Carmel M. (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 13-35.
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Domalewska, Dorota (2017). "Discourse Analysis of Teacher Talk: Code Switching in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms in Thailand". *Asian Journal of Education and e-Learning*, 5(2), 36-43.
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. London: LEA.
- Eurydice European Unit (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (2012). *Language Rich Europe: Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Favaro, Luciana; Menegale, Marcella (2014). "La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione". *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 3(1), 13-29. DOI 10.14277/2280-6792/240.
- Forehand, Mary (2012). "Bloom's Taxonomy: From Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology". University of Georgia.

- Gené-Gil, Maria; Juan-Garau, Maria; Salazar-Noguera, Joana (2012). "A Case Study Exploring Oral Language Choice Between the Target Language and the L1s in Mainstream CLIL and EFL Secondary Education". *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, 7, 133-45.
- Guo, T. (2009). "Students' Strategic Reactions to their Teachers' Codeswitching Behaviours: Evidence from Chinese University EFL Learners". Paper presented in International Conference on Language and Culture 2009, 1-12.
- Jäppinen, Aini-Kristiina (2005). "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland". *Language and Education*, 2(19), 147-68.
- Jingxia, Liu (2010). "Teachers' Code-Switching to the L1 in EFL Classroom". *The Open Applied Linguistic Journal*, 3, 10-23.
- Kiely, Richard (2011). "Understanding CLIL as an Innovation". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-71.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Tarrytown: Pergamon Press Inc. URL http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (2018-09-13).
- Lasagabaster, David; Sierra, Juan M. (2009). "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes". *International CLIL Research Journal*, 2(1), 4-17.
- Lasagabaster, David (2013). "The Use of the L1 in CLIL Classes: the Teachers' Perspective". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(6), 1-21.
- Macaro, Ernesto (2001). "Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making". *The Modern Language Journal, Department of Educational Studies*, 4(84), 531-48.
- Macaro, Ernesto (2009). "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use". Turnbull, Milles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-49.
- Marsh, David (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. URL <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/luk.pdf> (2018-09-12).
- Marsh, David (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, Herbert W.; Hau, Kit-T.; Kong, Chit-K. (2000). "Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Non-Language Subjects". *Harvard Educational Review*, 70(3), 302-46.

- Marsh, David; Mehisto, Peeter; Wolff, Dieter; Frigols-Martin, María (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- McMillan, Brian; Turnbull, Milles (2009). "Teachers' Use of the First Language in French Immersion: Revisiting a Core Principle". Turnbull, Milles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 15-34.
- Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Maria (2013). "Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pavón Vázquez, Víctor (2014). "Enhancing the Quality of CLIL: Making the Best of the Collaboration Between Language Teachers and Content Teachers". *Encuentro*, 23, 15-127.
- Poplack, Shana (1980). "Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: Toward a Typology of Code-Switching". *Linguistics*, 18(7/8), 581-618.
- Ricci Garotti, Federica (2006). "Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come". *Il futuro si chiama CLIL; una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE, 151-8.
- Sert, Olcay (2005). "The Functions of Code Switching in ELT Classrooms". *The Internet TESOL Journal*, 8(11), 1-6.

Letteratura scientifica

**Corino, Elisa; Marello, Carla (2017).
Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA.
Perugia: Guerra, pp. 284**

Paola Capponi
(Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España)

Da anni il gruppo torinese guidato da Carla Marello lavora alla costruzione e all'accessibilità in rete di un corpus di testi scritti, prodotti da apprendenti di italiano lingua straniera. Si chiama VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online) ed è il primo corpus di apprendenti di italiano lingua straniera liberamente disponibile in rete (<http://www.valico.org>). Raccoglie testi prodotti da parte di studenti non italofofoni a partire da cinque stimoli iconici, ossia da cinque storie disegnate. A VALICO si affianca un altro corpus, VINCA (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato), che riunisce testi stesi da italofofoni a partire dagli stessi stimoli iconici. È stato creato «a immagine di VALICO», cioè «annotato nello stesso modo e con una finestra di interrogazione simile» (p. 29). VALICO e VINCA sono strumenti estremamente duttili che si possono piegare alle esigenze di ricerca, insegnamento, apprendimento e formazione di quanti siano interessati alla lingua italiana come lingua straniera. Si possono esplorare attraverso chiare finestre d'interrogazione per campi, incrociando ricerche per parti del discorso (PoS) e basi di dati sociolinguistici oppure attraverso un'interrogazione georeferenziata che dà accesso a carte da cui a colpo d'occhio si può cogliere la composizione del corpus. La trascrizione dei testi, estremamente accurata, conserva traccia di autocorrezioni, inserzioni, variazioni e permette quindi di ricostruire il processo di stesura del testo. All'utente è poi data la possibilità di ritagliare sottocorpora omogenei in base alle proprie esigenze di ricerca.

In questo volume Elisa Corino e Carla Marello, con la collaborazione, in due capitoli, di Simona Colombo, illustrano in modo chiaro e articolato come si sia arrivati a costruire tale flessibilità di ricerca e come se ne possa fare uso. Il libro riunisce quella molteplicità di letture che i corpora stessi stimolano e auspicano. La riflessione teorica sulle finalità e sui principi di costruzione dei due corpora (inserita nell'ambito più ampio dell'allestimento di corpora in genere, di apprendenti in specie, di italiano lingua straniera nello specifico) si combina con indicazioni puntuali in merito alle possibilità d'uso in classe di VALICO e VINCA e con l'analisi e l'esemplifi-

cazione dell'ampio spettro di ricerche realizzabili combinando i numerosi parametri dell'occhiuta maschera di interrogazione.

Nella prima parte del volume il lettore è accompagnato in un percorso che lo conduce a riflettere sulle scelte metodologiche alla base dell'odierna architettura di VALICO e VINCA. Si osserva come tali scelte si siano affinate nel tempo, con l'avanzare dei lavori, alla luce degli stimoli ricevuti da un gruppo di lavoro allargato nello spazio (si osservino le mappe dei punti di raccolta nella ricerca georeferenziata) e diversificato (docenti di lingua italiana all'estero, studenti, tirocinanti, tesisti, ricercatori). L'esigenza di garantire un corpus di testi omogeneo e comparabile ha indotto a preferire testi redatti in classe in un arco di tempo limitato e prodotti a partire da uno stesso input, anziché produzioni libere assegnate dai docenti e svolte in autonomia dagli studenti. Questioni operative volte a garantire la rappresentatività del corpus e ragioni di interesse scientifico hanno spinto a scegliere testi narrativi brevi anziché lunghi (*essays*) e a preferire un input grafico, disegnato, a un video: più facile da somministrare anche in contesti in cui la riproduzione audiovisiva potesse essere un ostacolo e stimolante per la ricerca sul 'non disegnato', ossia su ciò che l'immagine può lasciar supporre, immaginare (in sé e nel passaggio da una vignetta all'altra, con l'inserzione di informazioni di raccordo, «unità informative che fanno da cornice alla storia e introducono possibili 'mondi immaginari' diversi da quello suggerito dalle vignette», p. 123). La scelta dei dati sociolinguistici da rilevare è stata anch'essa oggetto di dibattito e revisione alla luce della diversità culturale e sociale dei punti di raccolta. Dal primo corpus nato nel 2003 (che passerà a chiamarsi GranVALICO), servito come *training corpus* su cui si è allenato *TreeTagger* per l'annotazione, nascerà così VALICO, nome «dal 2008 riservato alla porzione di corpus bilanciato, contenente solo testi scritti a partire dai cinque stimoli iconici disegnati da Leonardo Borazio» (p. 16). Il sito ha poi iniziato ad accogliere anche discussioni orali sugli esercizi registrate in classi di italiano L2 e le «Voci di VINCA», registrazioni di italofofoni che raccontano le storie disegnate.

Nel caso specifico dei testi riuniti in VINCA centrale è stata la raccolta per varietà diatopiche: «la linguistica dei corpora italiana è costituzionalmente una linguistica della varietà, perché eredita la consapevolezza degli studi dialettologici, sociolinguistici e acquisizionali che l'hanno preceduta e accompagnata. Il linguista che allestisce corpora di italiano non può rinunciare a confrontare racconti/descrizioni raccolte in regioni diverse, quando ne ha la possibilità» (p. 26). E si ricordi poi che VALICO/VINCA nasce come corpus di una varietà (italiano di apprendenti) tra le varietà: si inserisce infatti all'interno di tutta una serie di corpora già allestiti dal gruppo torinese (<http://www.corpora.unito.it>) su italiano delle origini (*Corpus Taurinense*, italiano antico, fiorentino del XIII secolo), italiano di testi universitari (*Athenaeum*, corpus di italiano scritto accademico) e italiano di gruppi di discussione in rete (NUNC, *Newsgroups UseNet Cor-*

pora, in italiano, francese, spagnolo, inglese e tedesco che accoglie più di 600 milioni di parole per ogni lingua). Da rilevare poi che VINCA raccoglie testi autentici, ma non spontanei: si tratta di studenti universitari e in minor numero studenti delle secondarie inferiori e superiori non usi alla traduzione intersemiotica, che producono testi per lo più marcatamente stereotipati e da cui a volte si può ricavare l'impressione «che la lingua italiana sia straniera in patria» (p. 12).

La seconda parte del volume («Lessico e sintassi in VALICO e VINCA») indaga il lessico e la sintassi dei due corpora. Si sviluppano analisi quantitative e qualitative che, tenendo in considerazione le peculiarità dei testi raccolti (in primo luogo i condizionamenti dovuti all'input visivo, ossia alla grammatica visiva, e alla consegna), tracciano una visione d'insieme degli aspetti salienti, in un interessante confronto tra produzioni di italofoeni e non italofoeni, dando conto degli studi già svolti in merito e segnalando ambiti di interesse per ulteriori ricerche. Del lessico si analizzano varietà e rappresentatività; la frequenza di nomi, aggettivi e verbi; la presenza di unità lessicali formate da più unità grafiche e si sviluppa un'analisi differenziata per ciascuna storia disegnata. Si dà poi spazio all'analisi delle parole non italiane (che gli studenti di italiano lingua straniera tendono ovviamente a non usare): si rileva la presenza accanto a prestiti consolidati (i più frequenti: *yacht*, *boss*, *bikini*, p. 104) di parole 'tappabuchi' inglesi o della propria lingua madre usate per coprire vuoti, salti di conoscenza in L2 («Finalmente Carnel-Sanders è stato reached», p. 105) e di creazioni ibride «composte da una parte radicale straniera e una morfologia ispirata all'italiano» (*Super marcheto* - sudtirolese -; *levanta*, *levantava*, *levantato* - spagnolo -; *blasfemare*, *mustacche*, *monstro* - francese -, p. 107), segnale di una morfologia *in fieri*, ancora incerta (p. 107). Infine, attenzione specifica è volta all'elevato numero di hapax di «parole ricercate e non frequenti usate dai non italofoeni» (p. 110).

La sintassi è sensibile, come il lessico, ai condizionamenti dell'input visivo, delle consegne e dal fatto che la quasi totalità degli autori dei testi siano apprendenti di italiano LS (e non L2). L'analisi per corpora appaiati fa emergere come i testi di VALICO divergano rispetto a quelli di VINCA in caratteristiche che rientrano «nella sfera della costruzione del testo e della relazione tra contenuto informativo e struttura sintattica» (p. 112): alla maggiore complessità sintattica di VINCA costellata da numerose Unità di appendice, corrisponde la maggiore linearità e esplicitzza sintattica di VALICO (pp. 112-13). Dall'analisi per livelli di interlingua diversi si osserva un miglioramento complessivo della correttezza formale e dell'articolazione sintattica del testo, mentre lunghezza e articolazione in unità informative si mantengono pressoché omogenee, scandite dalle vignette e ad esse strettamente vincolate. L'analisi conduce poi a riflettere, oltre che sul ruolo guida uniformante delle immagini, sul fatto che a L1 diverse corrispondono diversi *thinking for writing*. Speciale attenzione è riservata agli studi di

sintassi e morfosintassi realizzati a partire da materiali VALICO in merito all'ordine dei costituenti della frase (all'intersezione tra sintassi e pragmatica) e all'opposizione tempo-aspettuale. Le considerazioni finali sono invece riservate alle possibilità di parsing sintattico applicato a VALICO.

La seconda metà del volume (parti tre, quattro e cinque) ha un taglio maggiormente applicativo rispetto alla prima. «*Oltre il VALICO*» guida il lettore all'uso del corpus in classe: viene indicato come consultarlo, quali strumenti metta a disposizione, quali tipi di attività didattiche siano già state costruite a partire dal corpus e testate in classe, quali siano stati i risultati. La tipologia di esercizi è strettamente legata alla pluridimensionalità del corpus. Alla dimensione intersemiotica, al passaggio da figura a parola e alla teoria del testo sono legate riflessioni e esercizi su presenza e peso dell'immaginario e del bagaglio interpretativo degli studenti nella produzione dei testi. La distribuzione spaziale, essenziale in testi che partono da uno stimolo iconico, è oggetto specifico di un'attività basata su scomposizione e ricomposizione dell'immagine per elicitarne espressioni riguardanti i rapporti nello spazio. Alla dimensione multimodale e contrastiva si legano invece attività volte ad attingere alle voci e agli scritti di nativi e non nativi, stimolando *noticing* positivo e negativo. All'autenticità e rappresentatività del corpus è legata l'elaborazione di esercizi a scelta multipla (disponibili sul sito e consultabili non in rete), costruiti con distrattori basati su errori da interferenza estremamente accurati, accompagnati da commenti, da feedback metalinguistici che spiegano sia la risposta corretta sia i motivi di non correttezza delle altre risposte. Le prospettive di studio si intrecciano tra loro, com'è naturale, e, ad esempio, attività su questioni di tecnica narrativa non escludono, anzi sollecitano, il *focus on form* (p. 151). Le nuvole di parole (accessibili dalla sezione «Statistiche» del sito) consentono tutta una fioritura di attività tra sintassi, semantica e lessico: possono essere usate ad esempio come testi disidratati o per esercitazioni sulla morfologia (p. 155). Si segnalano insomma le potenzialità di uno strumento che permette di ritagliare sottocorpora calibrabili dal docente in base alla finalità dell'attività e gruppo classe a cui si rivolge, grazie all'innesto della base di dati sociolinguistici sul corpus annotato. Esistono poi strumenti specifici a disposizione in rete, sul portale: MorfoWeb, «un glossario di prefissi e suffissi derivativi e compositivi italiani corredati di definizioni ed esempi» (p. 141), utilissimo se consideriamo che «il lessico dei testi italiani è formato di una grande quantità di parole derivate» e So.F.I.A., un modulo sperimentale creato da Luca Procopio che offre all'utente (apprendente o docente) la possibilità di scegliere le domande in base alle quali sarà valutato, strumento di particolare interesse per il futuro docente che intenda allenarsi alla valutazione dell'errore (p. 144).

«VALICO Testi 'esemplari' e risultati di interrogazioni» e poi «VINCA Testi del corpus appaiato» esemplificano come possano essere svolte ricerche su alcuni aspetti specifici (accordo nome-aggettivo; passato prossi-

mo; perifrasi gerundiviale; proposizione completiva) e quali testi vengano restituiti dalla ricerca. Al lettore sono proposte vere e proprie antologie di testi «costruite intorno a criteri (morfo)sintattici» che «si propongono di offrire una finestra sulle possibilità offerte da VALICO e VINCA per lo studio della struttura del periodo e dei costituenti che lo compongono» (p. 111). Infine, nell'ultima parte, «Corredo iconico, liste, bibliografia» si pongono a disposizione del lettore le vignette da cui la raccolta prende avvio, le nuvole di parole, le 400 parole più frequenti in VALICO e in VINCA, la lista delle tesi realizzate sui due corpora e un fitto elenco di collaboratori a ulteriore testimonianza della profonda e allargata condivisione della ricerca che è nel fondo punto di partenza e approdo del progetto, il cui risultato, il corpus, è liberamente disponibile in rete.

Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA si presta dunque a una lettura orizzontale per le indicazioni d'uso che offre ed anche a una lettura verticale, legata allo sviluppo nel tempo del progetto, una stratificazione che resterebbe invece per lo più invisibile a una piana consultazione del repertorio messo a disposizione in rete. Nel suo insieme, il libro di Elisa Corino e Carla Marellò racchiude dunque passato, presente e futuro di un corpus di apprendenti plurimodale e intersemiotico che occupa uno spazio di primo piano nell'ambito degli studi sull'italiano lingua straniera.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia

