

Caon, Fabio (2012). *Aime-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. «SAIL: Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico» 1*

Anna Bertelli

«SAIL: Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico» è una collana che si occupa, appunto, di indagini sull'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere nelle scuole dell'obbligo e nelle università. Il suo primo numero, monografico, porta la firma di Fabio Caon, docente e ricercatore di Ca' Foscari con un'importante traiettoria di formazione e investigazione nella didattica delle lingue straniere di stampo umanistico-affettivo. La ricerca che Caon presenta in questa pubblicazione si allinea con i suddetti riferimenti teorici e ha come oggetto la gestione emozionale e cognitiva, da parte dello studente di scuola media, dello studio obbligatorio della seconda LS francese. L'attenzione dell'autore, come dice il sottotitolo stesso, risiede nel rendere esplicita la 'percezione' che lo studente, soggetto in formazione, ha della sua relazione con lo studio di una LS che non sceglie ma si ritrova, nella maggior parte dei casi, imposta dal curriculum scolastico e con la quale deve 'fare i conti' a livello di motivazione e conseguente gestione del processo di apprendimento. Inoltre, come ben fa notare anche Marie-Christine Jamet nella sua introduzione al testo, lo studio conferma la consistenza di visioni stereotipate della lingua francese e della cultura che rappresenta e ne evidenzia le implicazioni a livello socio-educativo. Costantemente presente anche la dimensione interculturale dell'analisi, l'attenzione alle forme di rappresentazione dell'alterità: questa non si manifesta solo nell'incontro fra la cultura d'origine di ogni singolo studente e quella della lingua in oggetto ma 'invade' anche la dimensione relazionale dentro la classe e le sue implicazioni a livello metodologico. In considerazione di questi due ultimi aspetti, di particolare rilevanza risulta essere la figura del docente di classe, anch'esso interpellato nell'indagine in due momenti diversi, attraverso interviste libere e guidate.

La presentazione della metodologia e degli strumenti di indagine, alla quale segue una sintesi analitica dei risultati, forma la prima parte del la-

voro, puntualmente introdotta (e giustificata, diremmo noi) da un efficace excursus nella cornice istituzionale delle, non sempre lineari, politiche linguistiche degli ultimi quarant'anni in Italia (cap. 1-3).

Nella seconda parte (cap. 4-8), l'autore si sofferma in modo più approfondito sulle implicazioni glottodidattiche dei cinque 'nuclei' oggetto dell'indagine, che presentiamo, in sintesi, più avanti: la motivazione allo studio del francese, il ruolo della figura docente, la metodologia, la dimensione metacognitiva, il materiale didattico. All'interno della riflessione sulla metodologia, si trova anche l'abbozzo di alcune proposte metodologiche in sintonia sia con le teorie di riferimento dell'indagine che (e soprattutto) con i bisogni degli studenti evidenziati dall'analisi dei risultati della ricerca.

Come già accennato, il lavoro di Caon si inserisce su una direttrice quarantennale di 'riflessioni' politiche sull'educazione linguistica in Italia (cap. 1). A partire dai Decreti delegati, correva l'anno 1974, che introducono (sulla carta) l'insegnamento della seconda lingua straniera nella scuola media, fino al Progetto Lingue 2000 di un'Italia che deve 'recuperare' tempo, e credibilità, nella macroregione dell'Europa globalizzata, passando dalla Riforma Moratti del governo Berlusconi, le istituzioni politiche del nostro paese hanno spesso rivelato forti incongruenze nel passaggio dalla legislazione all'applicazione delle riforme in ambito linguistico-educativo. La seconda LS risulta essere la vittima principale del divario tra il filo conduttore multilinguistico e interculturale delle riflessioni politiche che si sono susseguite nei decenni e la gestione concreta dell'educazione linguistica sui banchi di scuola. Caon evidenzia come la scuola italiana sia, di fatto, ancora lontana dall'evitare il monolinguisimo di un inglese (LS obbligatoria) ormai rattrappito linguisticamente e culturalmente dalla sua funzione di strumento comunicativo globale (ma allo stesso tempo forte della sua unicità pragmatica) e come si debba continuare a lavorare, invece, per una reale valorizzazione della seconda LS che contribuisca a formare cittadini europei «pienamente attrezzati nella società della conoscenza» (p. 25).

Possiamo affermare che la ricerca di Caon ha come macro-obiettivo quest'ultima considerazione, perseguita puntando all'ottimizzazione cognitiva dei processi di apprendimento attraverso un lavoro di analisi delle loro dimensioni affettivo-emozionale, relazionale e metacognitiva. Il cap. 2 presenta la metodologia e gli strumenti utilizzati nell'indagine, che si serve prevalentemente di un questionario, strumento privilegiato per le sue caratteristiche di 'dosaggio' tra informazione quantitativa e qualitativa. A partire dalle loro risposte, il ricercatore osserva e interpreta stati d'animo, emozioni, pareri, desideri di 825 studenti di scuola secondaria di primo grado distribuiti su sei regioni del centro-nord del nostro paese.

Puntualmente definito *learner-centered*, l'approccio investigativo coinvolge però anche il docente-facilitatore del processo di apprendimento

linguistico e ingloba processi, strategie e materiali didattici. Indiscutibile, anche dalle parole degli studenti, il ruolo del professore visto come catalizzatore dell'amore per la lingua e perno dell'apprendimento di successo, attraverso la sua capacità di trasformare la dimensione di 'dovere' dello studio in 'piacere' di conoscenza.

I riepiloghi delle risposte alle varie domande di ricerca si susseguono nel cap. 3 del testo, corredati da grafici e tabelle e intervallati da riflessioni sui punti ritenuti particolarmente significativi dall'autore che predilige la soggettività delle risposte aperte, alle quali dedica la maggior parte delle sue considerazioni.

La prima parte del terzo capitolo, quantitativamente più rilevante rispetto alla seconda, riguarda le risposte al questionario date dagli studenti. Vi si leggono le motivazioni che legano lo studente alla lingua; come già accennato in apertura, qui trova posto l'espressione di cliché e immaginari riguardanti il francese e la Francia (tra i quali spicca con forza l'immagine di Parigi, e l'attrazione per *Disneyland Paris*), ma anche la relazione della lingua francese con le altre lingue straniere, in particolare con la lingua spagnola (che predomina, nell'ultimo decennio, come seconda lingua straniera nella formazione superiore di primo grado e spesso percepita più 'facile' in quanto 'divertente' e più vicina - a tutti i livelli di analisi - all'italiano) e con il tedesco del quale viene sottolineata la difficoltà grammaticale ma anche l'utilità in campo professionale. Quello che si osserva delle considerazioni che gli studenti fanno sul professore, sulla metodologia e sul materiale utilizzato evidenzia la loro necessità di avere a che fare con fonti di lingua, di informazione, di guida che sappiano far leva sui loro interessi, che diversifichino gli stimoli e le proposte operative, che 'facciano lingua' senza allontanarsi troppo dalla dimensione pragmatico-comunicativa.

Nella seconda parte del terzo capitolo, invece, vengono riassunte le riflessioni fatte dai docenti interpellati, in risposta a domande puntuali riguardanti: il ruolo dell'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese, il peso dell'elemento culturale sulla motivazione e la sua gestione in classe, le caratteristiche 'motivanti' di materiali cartacei e online, le scelte metodologiche in linea con una costante attenzione alla motivazione allo studio del francese. Le risposte, di cui l'autore articola i concetti principali, si attestano intorno ad un nucleo centrale che viene riassunto come «l'idea dell'importanza della relazione umana come facilitante per l'apprendimento e [...] del concetto di facilitazione dell'apprendimento piuttosto che quello dell'insegnamento su *tabula rasa*» (p. 78).

Dai contenuti dei questionari e dell'intervista guidata ai docenti, si evince l'importanza che Caon ricercatore dà al fattore della *motivazione* nell'ambito dell'apprendimento di una seconda LS. Non a caso, questa costituisce

il primo nucleo di analisi dei cinque che compongono la seconda parte del testo, seguita da: *l'insegnante*, che fa da ponte, con il supporto controllato della *metodologia* e della selezione dei *materiali* allo sviluppo di strategie di *metacognizione*. Nella seconda sezione dell'opera, di questi cinque nuclei vengono riassunti i principali studi e teorie di riferimento e derivate le implicazioni glottodidattiche. Per ragioni di chiarezza espositiva, vista la quantità di concetti presenti e di riferimenti teorici, procediamo a presentare separatamente i cinque nuclei di analisi.

La motivazione (cap. 4). È sulle indicazioni in prospettiva umanistica e di matrice cognitivista di Titone, riferite alla funzione propulsiva, dinamogenetica della *motivazione* nel processo di apprendimento, che Caon basa la tridirezionalità del suo sondaggio a tale riguardo: il perché si studia il francese (motivazione retroattiva), la percezione della relazione che si ha con la lingua durante il processo scolastico (motivazione attiva), la proiezione riguardo al suo uso futuro da parte degli studenti (motivazione proattiva). Ricordando gli apporti della psicologia, della psicopedagogia e dell'educazione linguistica alla presa di coscienza della complessità di questo concetto, viene ribadita la finalità comunicativa e conoscitiva della motivazione nello studio di una LS (Freddi), quindi l'importanza della promozione di una didattica «in cui sia data particolare attenzione alla dimensione linguistico-comunicativa e culturale della lingua e il cui punto di partenza sia il soggetto, con le sue preconoscenze e i suoi pregiudizi che vanno smontati e rimontati in una prospettiva di relativismo culturale» (p. 83). Sempre rimanendo nel solco della scuola veneziana, Caon riprende e rielabora il modello triangolare di motivazione proposto da Balboni, basato sui tre fattori attivanti di dovere-bisogno-piacere. Al concetto di 'dovere estrinseco' presente nel modello balboniano, Caon sostituisce quello di 'senso del dovere', derivante dalla considerazione dell'importante fattore relazionale tra studenti e docente, che risulterebbe non in contrapposizione ma complementare alle dimensioni di bisogno e di piacere dell'apprendente. L'instaurarsi di una 'relazione significativa' tra i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento linguistico diventerebbe «lo sfondo integratore stabile sul quale si inseriscono le proposte disciplinari [...] che possono essere sempre bidirezionali e devono avere sempre come obiettivo la corresponsabilizzazione» (p. 86). Si genererebbe, ci dice Caon, un rapporto complementare tra bisogno-piacere-dovere, aspetti che conviverebbero nel contesto di apprendimento in rapporto di circolarità, quindi non di opposizione ma di convivenza nella relazione significativa.

L'intima interrelazione tra i tre fattori sarebbe anche supportata dalle teorie di matrice neuroscientifica di Schumann conosciute come modello dello *stimulus appraisal*. Nonostante la riflessione di Schumann si focalizzi sulla spinta della ricerca del piacere e della sua influenza sul processo di

selezione e fissazione in memoria degli stimoli ricevuti, l'analisi dei criteri che concorrono a rendere uno stimolo 'piacevole' ci porta a mettere a fuoco anche la presenza dei fattori di bisogno (*need significance* o funzionalità) e, più indirettamente, di dovere (la ricerca di autoefficacia, di sicurezza psicologica e sociale, starebbe alla base anche di un consolidamento della capacità di portare avanti compiti gravosi, dettati non tanto dallo stimolo del 'piacere' quanto dal 'senso di dovere' di cui sopra). Il capitolo dedicato alla motivazione si chiude con la conferma del valore della motivazione intrinseca nello studio della seconda LS (Mc Combs e Pope, Cardona) che garantirebbe la stabilità necessaria allo studio di una LS carente, a differenza dell'inglese, di privilegi motivazionali oggettivi, estrinseci.

L'insegnante (cap. 5). La percezione degli studenti interpellati della funzione del docente conferma la centralità di quest'ultimo rispetto alla motivazione allo studio, che si esplicita nel tipo di rapporto che egli dovrebbe instaurare con il gruppo classe, sia a livello affettivo-relazionale (la 'relazione significativa' del punto precedente) che didattico-metodologico (come insegna, cosa propone) e didattico-conoscitivo (quanto sa, quanto dimostra di saper comunicare le sue conoscenze in modo interessante, convincente e quindi efficace). A sostegno di tale analisi Caon ci ricorda come un 'bravo' insegnante di lingue non debba trascurare l'indispensabile sviluppo del sostrato affettivo per l'efficacia dei processi cognitivi (Chiari), e promuovere la qualità delle relazioni e lo sviluppo di un ambiente rassicurante (si ricordano anche i 'classici' Vygotskij e la sua 'zona di sviluppo prossimale' e Krashen con il suo 'i+1'). Senza dimenticare, sulla base del concetto di 'impostazione democratica' di Ehman, la necessità di perseguire obiettivi didattici ed educativi che risaltino non solo aspetti conoscitivi ma anche processuali, partecipativi e valoriali, mettendo in primo piano l'incontro con la 'diversità' come componente fondamentale del processo di conoscenza (riflessione interculturale).

La metodologia (cap. 6). La percezione del docente 'ideale' da parte degli studenti è strettamente legata alle sue scelte metodologiche le quali, di fatto, risultano essere il canale relazionale privilegiato di 'comunicazione' tra i vari attori del processo di apprendimento-insegnamento. Dalle informazioni date dagli studenti l'autore estrapola una forte richiesta di 'modi di insegnare-apprendere' che mantengano elevato il coinvolgimento dello studente, il suo senso di 'sfida' nei confronti del compito dato, che abbiano caratteristiche ludico-pragmatiche e che usino canali vicini ai loro interessi (con specifica menzione agli audiovisivi e ai materiali online). Presenti riflessioni sull'importanza del rispetto dei tempi e dei modi di apprendimento, quindi di una didattica 'lenta', collaborativa, creativa, con momenti di lavoro di gruppo e costantemente agganciata alla dimensione socioculturale della lingua.

A questo punto, Caon procede all'elencazione di tre metodologie che considera in linea con i suggerimenti degli studenti: Glottodidattica Ludica, Cooperative Learning e Peer Tutoring o Peer Education. Delle tre vengono sintetizzati i concetti teorici portanti, le caratteristiche e gli obiettivi principali, che rimandano alla serie di riflessioni teoriche riassunte anche in questa sede, e sottolineata la particolare corrispondenza ai bisogni rilevati dall'analisi del questionario e dalle risposte degli insegnanti.

La metacognizione (cap. 7). Lavorare sulla motivazione, soprattutto di tipo intrinseco, implica non perdere mai di vista lo sviluppo di competenze strategiche alla base del processo di responsabilizzazione e di autonomizzazione progressiva. La dimensione metacognitiva assume quindi centralità nel momento in cui il docente disegna modalità, fasi, tempi e obiettivi degli interventi; solo attraverso il perseguimento di obiettivi di autonomia processuale e di sviluppo di competenze trasversali, si può dare la possibilità agli studenti non solo di 'sapere' o 'saper fare', ma anche di 'saper essere' e di 'saper apprendere'; di essere quindi in grado di osservare, riflettere, decidere percorsi e gestirne il divenire e i risultati. Non sorprendentemente, l'analisi delle risposte ai questionari rivela una scarsa consapevolezza degli studenti dell'importanza dell'aspetto metacognitivo del loro processo di apprendimento; da qui la riflessione dell'autore sulla necessità di interventi coordinati dai docenti delle varie lingue (L1, LS, eventuali LE presenti in classe, dialetti) con obiettivi educativi trasversali di tipo metacognitivo.

Il materiale didattico (cap. 8). Strettamente legato alla metodologia usata in classe, il materiale didattico è l'elemento 'tangibile' attraverso il quale il professore e gli studenti costruiscono il loro percorso comune. Non stupisce che dalle richieste dei ragazzi risalti il desiderio di poter lavorare su materiale 'piacevole', ricco di immagini, di foto, di dialoghi e attività 'divertenti', senza però scadere in una presentazione grafica o organizzazione di contenuti che 'minimizzi' le loro potenzialità e capacità cognitive. A riprova di quanto sopra, Caon riprende anche qui studi sull'importanza della sfida cognitiva e della sistematizzazione grammaticale (Balboni) e sulla necessità di diversificare al massimo le operazioni cognitive sui medesimi contenuti, in rispetto ai diversi stili di apprendimento e a favore di una più efficace fissazione delle informazioni in memoria (Pallotti).

Il lavoro di Fabio Caon *Aime-tu le français?* è una rilettura in chiave glottodidattica delle voci di un vasto gruppo di studenti di scuola media, interpellati rispetto alla loro percezione dello studio del francese come seconda LS, e, in misura minore, dei loro insegnanti. L'autore conclude ricapitolando i concetti essenziali e, coerentemente con l'impostazione data, riporta

alcuni pensieri sullo studio del francese e della sua cultura da parte dei ragazzi coinvolti. Delle loro richieste, anche in conclusione Caon ribadisce, a riconferma l'impostazione umanistico-affettiva del lavoro, «l'idea di multidimensionalità e interdimensionalità dell'apprendimento linguistico e il suo legame stretto con la necessità di una didattica integrata e [mediatrice] con i bisogni, gli interessi e le modalità di fruizione delle informazioni degli studenti» (p. 131).