

SAIL 1

Aimes-tu le français?

Percezione dello studio
obbligatorio del francese
nella scuola media

Fabio Caon



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL
STUDI SULL'APPRENDIMENTO
E L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

VOL. I

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Collana scientifica del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue
Scientific series of the Centre for Language Teaching Research
www.unive.it/centrodidatticalingue
Dip. di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Dpt. of Linguistic and Comparative Cultural Studies
Università Ca' Foscari Venezia
Ca' Foscari University, Venice

Comitato scientifico *Scientific board*
PAOLO E. BALBONI (Direttore *General editor*)
FABIO CAON CARMEL M. COONAN MARIE-CHRISTINE JAMET
CARLOS MELERO GRAZIANO SERRAGIOTTO

Redazione *Editorial office*
FABIO CAON CARLOS MELERO

Dopo la prima approvazione del Comitato scientifico, le monografie sono valutate anonimamente da un revisore esterno.
After the first approval by the Scientific Board, the studies submitted for publication are refereed anonymously.

Revisori *Referees*

ENRICO BORELLO
Università di Firenze

BONA CAMBIAGHI
Università Cattolica, Milano

MARIO CARDONA
Università di Bari

PAOLA DESIDERI
Università D'Annunzio, Chieti-Pescara

BRUNA DI SABATO
Università S.O.B, Napoli

SILVANA FERRERI
Università della Tuscia

PAOLA GIUNCHI
Università La Sapienza, Roma

TERRY LAMB
Sheffield University

CRISTINA LAVINIO
Università di Cagliari

RENÉ LENARDUZZI
Università Ca' Foscari, Venezia

CECILIA LUISE
Università di Firenze

CARLA MARELLO
Università di Torino

PATRIZIA MAZZOTTA
Università di Bari

MARCO MEZZADRI
Università di Parma

ANTHONY MOLLICA
Brock University, Welland, Ontario

GABRIELE PALLOTTI
Università di Modena e Reggio Emilia

ANNA LIA PROIETTO BASAR
Yıldız Üniversitesi, İstanbul

MARIANGELA RAPACCIUOLO
Politechnic University, Atene

MATTEO SANTIPOLO
Università di Padova

MASSIMO VEDOVELLI
Università per Stranieri di Siena

NIVES ZUDIČ
Università Primorska, Koper/Capodistria

Fabio Caon

Aimes-tu le français?

Percezione dello studio obbligatorio del francese
nella scuola media



Edizioni
Ca' Foscari

© 2012 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 1686
30123 Venezia

edizionicafoscari.unive.it

ISBN 978-88-97735-11-3

7	<i>Abstract</i>
13	Introduzione di MARIE-CHRISTINE JAMET
17	<i>Ringraziamenti</i>
19	Parte prima. L'indagine
21	1. Il francese e l'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana
31	2. La ricerca: metodologia e strumenti
45	3. Analisi dei dati
77	Parte seconda. Implicazioni glottodidattiche
79	4. Nucleo 1: la motivazione
93	5. Nucleo 2: l'insegnante
101	6. Nucleo 3: la metodologia
121	7. Nucleo 4: la metacognizione
125	8. Nucleo 5: il materiale didattico
127	Conclusioni
133	<i>Riferimenti bibliografici e approfondimenti</i>

Abstract

This book is part of a collection of surveys appearing in the same series regarding, to date, the teaching of English as a foreign language in Italian High Schools, language teaching in Italian Universities and heritage language preservation in second-generation immigrants.

This survey aims to highlight Italian Middle School students' personal perceptions of the study of French. In the Italian School System, English is a compulsory subject from first year of Primary School to last year of Secondary School. This has led students (and considering the age of the sample of students, also their families) to perceive English as a useful, essential language to learn – a perception also confirmed by the media – placing other languages in a secondary position. The minor role attributed to other languages often results in insufficient motivation to learn them because they are seen as less useful and less interesting.

As a matter of fact, students are hardly offered the choice to study other languages (in the schools providing this choice, Spanish has been the most popular language for the last fifteen years). Thus, if a second foreign language is already perceived as imposed by the school system, French is even more so. The analysis of students' perception as far as the «imposition» of a second foreign language and the «useless» effort of studying it are concerned, is of paramount importance in order to define a methodology that can improve motivation.

The survey instruments used to describe and measure the perception of the study of French as a second foreign language are questionnaires that were administered to the students. In order to compare their perceptions on teaching practices, study motivation, methodology, teaching materials and metacognition, the questionnaires were later integrated with interviews to their teachers.

In the final part, on the basis of students' and teachers' answers, we offer observations on teaching practices for a more effective teaching methodology.

CHAPTER 1

This chapter offers an overview on the institutional and educational framework of foreign language teaching in Italy.

French was the foreign language but, from the 1980s onwards, English has been taking over. In order to react to the move to English when French teachers retired, many schools started experimenting the teaching of a second foreign language, namely French and English. These programmes were welcome by administrations and were supported by teacher training programmes, such as Progetto Lingue 2000, which first made use of satellite television.

In 2001, the government's policy changed radically. English became the pivot of language education, and despite the EU recommendations, some ministers of Education proposed to use the time devoted to a second foreign language to increase English teaching hours, thus contradicting the Maastricht Treaty indications regarding the compulsory teaching of two foreign languages at school.

CHAPTERS 2 AND 3

The nature, methodology and instruments of the research along with collected data are described in these chapters. The questionnaire and the interviews are based on conceptual focal points that we consider particularly important in order to provide useful teaching strategies: motivation, the role of teachers and teaching methodology, the value of metacognition and teaching materials.

Motivation is certainly the most important element in the questionnaire, because it is a basic factor in language acquisition as far as stability and permanence in memory are concerned.

On the basis of the nature of the motivation described by the students and of its dynamic potentialities, it is possible to propose methodologies enhancing pleasure (an emotional state that favours language acquisition) in the study of French. If the learner is seen holistically, these methodologies concern cognition, metacognition and interpersonal relations. Methodology and teaching materials are in fact the linking point between the students' expectations, needs, interests, types of intelligence, learning styles, and the competences they must acquire according to state curricula.

CHAPTERS 4-8

The second part of the book investigates methodological issues emerging from the survey.

Teaching methodologies that better respond to the students' need for a more motivating and stimulating study of the French language are presented in these chapters.

Questo volume fa parte di una serie di indagini che compaiono nella stessa collana e che riguardano, ad oggi, l'insegnamento dell'inglese nella scuola secondaria di secondo grado, la formazione linguistica nelle università e il mantenimento delle lingue d'origine degli immigrati di seconda generazione.

In questa indagine si vuole far emergere la percezione personale rispetto allo studio del francese da parte degli studenti della scuola secondaria di primo grado. La Scuola italiana prevede l'insegnamento obbligatorio dell'inglese dalla prima classe della scuola primaria alla quinta classe della scuola secondaria di secondo grado e ciò genera una percezione da parte degli studenti (e, vista l'età del campione focalizzato, anche delle famiglie) dell'inglese come lingua utile, indispensabile - percezione confermata dai mass media - collocando le altre lingue straniere in una posizione secondaria. La conseguenza di questo ruolo di secondo piano è spesso una scarsa motivazione allo studio delle altre lingue, viste come meno utili e interessanti.

In particolare, poi, molto raramente gli studenti hanno una scelta tra più lingue (nelle scuole in cui questo è possibile, la lingua favorita è lo spagnolo da almeno quindici anni), per cui la seconda lingua è vissuta come un'imposizione e il francese è, spesso, un'ulteriore imposizione. Studiare la percezione di questi studenti in ordine a questi «soprusi» che hanno subito nella scelta della seconda lingua straniera, alla «inutile» fatica cui sono costretti, è fondamentale per elaborare linee metodologiche finalizzate a migliorare la motivazione.

Lo strumento di rilevazione utilizzato per misurare e descrivere i vari termini della percezione del valore dello studio del francese è un questionario rivolto agli studenti. Abbiamo integrato poi l'inchiesta con un'intervista ai docenti per poter confrontare le percezioni degli studenti con le pratiche didattiche e le opinioni su alcuni concetti fondamentali quali la motivazione allo studio, la metodologia, i materiali didattici, la metacognizione.

Sulla base delle risposte degli studenti e delle risposte dei docenti, abbiamo fatto infine una serie di osservazioni di carattere glottodidattico per affrontare il problema.

CAPITOLO 1

In questo capitolo si delinea il quadro istituzionale ed educativo della seconda lingua straniera nella scuola italiana. Tradizionalmente il francese era «la» lingua straniera, ma negli anni Ottanta inizia la diffusione dell'inglese. Di fronte alla scomparsa delle cattedre di francese, sostituite da cattedre di inglese mano a mano che i docenti di francese andavano in pensione, nascevano molte sperimentazioni di introduzione di una seconda lingua straniera. Tali sperimentazioni godevano di un buon quadro normativo e anche di un supporto in termini di formazione di docenti, che per la prima volta utilizza la televisione satellitare: il Progetto Lingue 2000.

Dal 2001 in poi la politica governativa cambia radicalmente: l'inglese diviene il cardine dell'istruzione, per quanto riguarda le lingue, e malgrado la normativa europea lo impedisca, alcuni ministri cercano di aggirare l'obbligo del bilinguismo (sancito dal Trattato di Maastricht) proponendo un'integrazione dell'insegnamento dell'inglese nelle ore che dovrebbero essere dedicate alla seconda lingua straniera.

CAPITOLI 2 E 3

In questi due capitoli vengono introdotti il tipo, la metodologia e gli strumenti di ricerca utilizzati e sono presentati i dati raccolti. Il questionario e le domande rivolte ai docenti sono stati stilati sulla base di alcuni nuclei concettuali che riteniamo particolarmente importanti per fornire degli spunti didattici ai docenti: la motivazione, il ruolo dell'insegnante e la metodologia didattica, il valore della metacognizione, il materiale didattico.

La motivazione è sicuramente l'aspetto fondamentale da noi indagato nel questionario perché ad essa è legata, come è acquisito ormai in glottodidattica, l'efficacia dell'apprendimento linguistico in termini di stabilità e durata nella memoria.

Dal tipo di motivazione che emerge dagli studenti e dal suo carattere dinamico, si possono formulare delle proposte per rinforzare il piacere (stato emotivo che favorisce l'apprendimento efficace) nello studiare la lingua francese. Tali riflessioni ricadono nell'ambito relazionale, in

quello cognitivo e metacognitivo, in quello metodologico e in quello dei materiali di studio. Questi due ultimi punti rappresentano il vero «ponte» tra i saperi e le competenze che vanno trasmessi agli studenti sulla base delle indicazioni ministeriali e le aspettative, i desideri, i bisogni, i tipi di intelligenza e gli stili di apprendimento degli studenti.

CAPITOLI 4-8

Nella seconda parte del volume si approfondiscono le implicazioni glottodidattiche.

Vengono così presentate nel dettaglio le proposte metodologiche che ci sembrava meglio potessero rispondere alle richieste degli studenti per permettere uno studio più motivato e motivante del francese.

Introduzione

Marie-Christine Jamet

Uno studio qualitativo sulle rappresentazioni della lingua francese nel mondo della scuola media - fatto però su una base quantitativa sufficientemente ampia per validare le analisi di contenuto - ci voleva.

Ci voleva per vedere se effettivamente sia vero che per gli italiani la lingua francese è «inutile rispetto all'inglese», «poco parlata nel mondo», inconsistente per il lavoro, molto «difficile», «sdolcinata», «troppo raffinata» e «da snob», parlata da gente con la «puzza sotto il naso», sempre pronta a dare lezioni, spesso non tanto pulita (basta vedere come portano le baguette in mano) ma che vive in un paese bellissimo perché c'è Parigi, c'è la Tour Eiffel, c'è Disneyland e una buona cucina, anche se meno buona di quella italiana.

Dei cliché, certo! Ma che hanno un notevole peso al momento della scelta della seconda lingua quando si tratta di fare una crocetta sul tipo di classe Prima nella quale iscrivere il proprio figlio in base alla seconda lingua studiata. Di conseguenza, a cascata, un semplice «faccio spagnolo perché è più facile ed è una lingua più parlata nel mondo» ha implicazioni sociologiche importanti sull'attivazione di cattedre di lingua francese nelle scuole, sul futuro di docenti che perdono il posto, sull'avvenire di studenti coinvolti oggi e domani in studi universitari di lingua francese.

Ci voleva anche perché solo conoscendo lo stato delle rappresentazioni si può anche capire quali sono i punti positivi delle rappresentazioni dell'Altro e quali sono le idee erranee, come ad esempio l'argomento che il francese sia una lingua poco parlata mentre si sa che è diffusa in tutti i continenti, parlata da 180 milioni di persone nel mondo, senza contare tutti quelli che la studiano, e rimane una delle lingue più studiate al mondo. Insomma, solo avendo un ventaglio delle percezioni della lingua si potrà puntare su argomenti più convincenti e, senza voler a tutti i costi prevalere sulle altre lingue che hanno tutte pari dignità, rettificare per lo meno la disinformazione, in modo da spingere verso scelte consapevoli e non superficiali.

Lo studio di Fabio Caon ha preso in considerazione 825 ragazzi che già studiano la lingua francese alle medie, in prima, in seconda o in terza. Ciò

non consente di misurare pienamente il peso degli argomenti contrari alla scelta della lingua francese, perché si sarebbe dovuto interrogare appunto chi aveva optato per un'altra lingua, e l'indagine diventava troppo estesa. Tuttavia, fornisce un dato interessante per quella fetta di alunni che sono stati costretti a scegliere il francese perché la scuola non proponeva altro. Per questi ragazzi il fattore motivazionale è ancora più determinante, perché il professore ha in partenza studenti scontenti e sfavorevoli. Se osserviamo i dati, in Veneto – la regione più contraria al francese, in contrapposizione con la Lombardia – tre quarti dei ragazzini affermano che la scelta è stata d'obbligo (perché bisogna tenere conto dell'organico dei docenti nelle scuole); eppure la stragrande maggioranza degli studenti dice di essere contenta di studiare la lingua e non cambierebbe anche se continua a pensare che il francese sia una lingua inutile per il futuro e la grammatica sia difficile. Tutto ciò sta a dimostrare che bisogna comunque provare. I servizi culturali dell'ambasciata di Francia e le *Alliances françaises* che sostengono la promozione della lingua francese nelle scuole primarie attraverso moduli ludici hanno capito quanto sia importante «goûter la langue» prima di sceglierla.¹ E nulla vieterebbe di immaginare dei moduli di sensibilizzazione al plurilinguismo per i bambini di Quinta (primaria) per una scelta più motivata.

Oltre all'immagine della lingua, lo studio – in un secondo momento – mira a definire il ruolo della didattica sull'apprezzamento della lingua insegnata. Su questo punto, le risposte date dai ragazzi nel questionario convergono per sottolineare l'importanza del «docente», il quale è il vero catalizzatore dell'amore per la lingua e il vero mediatore, mentre dispone sempre di meno tempo per compiere la sua attività (due ore alla settimana sono poche). Un ruolo importantissimo gli viene, così, attribuito perché il dovere si trasformi in piacere, condizione sine qua non di un apprendimento più proficuo, rapido e duraturo. Quindi le attese dei discenti sono ampie; i ragazzi proiettano sul docente ideale tutti i loro desideri («essere paziente», «empatico», «disponibile», «imparare i loro nomi», «aiutarli in caso di difficoltà», «essere un aiuto e non un "nemico"»), ma così facendo affermano la sua indispensabile presenza accanto a loro. Lo sta a dimostrare tutta la riflessione sulla motivazione nel saggio di Fabio Caon, il quale attraverso domande su una didattica ideale è riuscito a tirar fuori preziose indicazioni per tutti coloro, professori di francese come di tutte le lingue, che stanno alla guida di una classe o devono creare materiale didattico adatto a un giovane pubblico al giorno d'oggi.

1. Sul sito France-Italia; Lingua francese; *Il francese, una scelta vincente per la scuola media!*, <http://institutfrançais-italia.com/it/lingua-e-educazione/promozione-della-lingua-francese/il-francese-alla-scuola-media-una-scelta-vincente>.

Ringraziamenti

Questo volume non avrebbe potuto esistere senza l'apporto essenziale di tutti gli studenti che hanno compilato il questionario e dei docenti che mi hanno aiutato nella sua disseminazione e somministrazione; agli studenti, ai loro docenti e ai dirigenti scolastici delle scuole coinvolte va il mio più sentito ringraziamento; in particolare vorrei ringraziare le colleghe Marcella Orlando, Edith Cognigni, Rossella Stanzani, Elena Tagliabue, Alessandra Capparuccia, Stefania Chiari, Eliana Terzuoli, Maria Grazia Cosentino Caminiti, Isabella Maffioli, Cristiana Carraresi, Nicoletta Fabbri, Julia Ivars, Jeannine Tripodi, Fernanda Gastaldello, Stefania Piergallini, Lucia Prendin.

Il mio ringraziamento va anche a Marie-Christine Jamet, Paolo E. Balboni, Carlos Melero, Antonella Pesce, Margot Marrone, Sophie Stallini e Claudine Boudre-Millot che, a diverso titolo, hanno aiutato e si sono interessati a questa pubblicazione.

Ringrazio anche Giovanni Cacciavillani, Loredana Bolzan, Stefano Agosti e Rino Cortiana che mi hanno condotto con passione nello studio della letteratura francese all'università.

Un grazie all'ANILS, a Gianfranco Porcelli e alla Presidente Luisa Marci Corona per l'aiuto nella disseminazione dei questionari nelle scuole.

Un ringraziamento particolare va ad Ilaria Sandrini, che ha collaborato alla tabulazione dei dati e senza il cui fondamentale aiuto non sarei giunto alla conclusione di questo volume.

Questo libro è dedicato a Gino Spadon, Carla Sassi e Lorenza Gosen, che mi hanno fatto scoprire ed amare il francese da bambino e da ragazzo.

L'educazione comune (...) mette tutta la noia nello studio e tutto il piacere nei divertimenti (...). Adoperiamoci dunque per mutare quest'ordine: rendiamo lo studio piacevole.

FÉNELON, *L'éducation des filles*, 1763.

Il francese è una lingua «educata», è come una sinfonia, bisogna ascoltare.
Uno studente, nel suo questionario.

Considera lo studio del francese come un lusso dello spirito in quanto contribuirà al perfezionamento della tua umanità.

Prof. GINO SPADON, a me, ragazzo.

Parte prima
L'indagine

1. Il francese e l'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola italiana

Dopo aver tracciato il quadro istituzionale dell'insegnamento della seconda lingua straniera nella scuola media - trattazione che sarà molto sintetica perché non è questo aspetto istituzionale che costituisce il fulcro di questa ricerca, essendo essa centrata sulla percezione personale del valore dello studio del francese da parte degli studenti - passeremo altrettanto rapidamente in rassegna alcune delle riflessioni che sono state fatte e che proporremo noi sul valore formativo dell'insegnamento di altre lingue oltre all'inglese, lingua sulla cui necessità non ci pare utile spendere parole in questa sede.

1.1. IL QUADRO ISTITUZIONALE

Il Trattato di Maastrich, all'articolo 126 nella versione del 1992, prevedeva che ogni cittadino europeo ricevesse formazione scolastica in due lingue straniere, con l'esclusione del Regno Unito e dell'Irlanda, il che spiegava l'intenzione della Commissione Europea: tutti dovevano conoscere l'inglese e, oltre a questa lingua, apprendere almeno un'altra.

Questa formulazione non fa che ufficializzare una prassi che era comune nelle scuole medie e in alcuni licei dei quartieri della borghesia maggiormente favorevole all'apertura internazionale dove, dagli anni Ottanta, nell'ambito delle sperimentazioni rese possibili dai Decreti delegati del 1974, era stato introdotto l'insegnamento della seconda lingua straniera. Tale integrazione, nella maggioranza dei casi, era spesso legata all'inglese nelle scuole in cui le cattedre di lingua straniera erano di francese.

Nel giro di un decennio le cose cambiano: se negli anni Ottanta la seconda lingua straniera che viene inserita è l'inglese, lingua del fare, dell'utilità pragmatica, in un contesto in cui *la* lingua straniera è il francese (lingua di cultura), negli anni Novanta il francese viene impli-

citamente «degradato» a lingua «secondaria» proprio nel programma educativo del partito che si sostituisce ai partiti tradizionali spazzati via da Tangentopoli: è la «strategia delle tre i: informatica, impresa, inglese» che Berlusconi lancia nel 1994 e che giustifica anche ufficialmente la prassi iniziata da alcuni presidi negli anni precedenti: la sostituzione delle cattedre di francese con cattedre di inglese nel momento in cui i docenti di francese vanno in pensione.

Alla fine degli anni Novanta, l'Italia viene richiamata dalla Commissione europea per non aver ancora dato corso all'introduzione della seconda lingua straniera e la legge 440 del 1997 crea un fondo per l'introduzione opzionale della seconda lingua. L'attuazione istituzionale avviene con il «Progetto Lingue 2000» che non solo finanzia le scuole nelle quali si introduce la seconda lingua, coprendo il costo dell'insegnante, ma realizza un corso di formazione totalmente rivoluzionario per il periodo: si creano scuole polo dove si riuniscono i docenti di lingua straniera (prima e seconda) per seguire un corso di formazione a distanza, con un'ora di trasmissione televisiva cui partecipano i maggiori glottodidatti italiani cui seguono, in ogni sede, due ore di formazione in presenza (il quadro legislativo, i temi delle singole puntate, ritrasmesse per anni da Rai Educational, i materiali per la formazione sono tuttora disponibili in MIUR, 2000).

Nel 2001, con il terzo governo Berlusconi, il ministro Moratti mette in cantiere la riforma della scuola dell'obbligo e, per quanto riguarda le lingue e in particolare il ruolo dell'inglese e delle altre lingue «comunitarie» (tale è l'aggettivo costantemente utilizzato nella normativa), la situazione che si crea è la seguente:

- a. nella scuola elementare l'inglese diviene l'unica lingua straniera, annullando il lavoro di formazione di insegnanti elementari di francese, spagnolo e tedesco portato avanti negli anni precedenti: anche se laureati in lingue e specificamente formati sul piano della glottodidattica precoce, questi insegnanti tornano ad essere «generalisti», smettono di insegnare lingua straniera;
- b. nella scuola media l'inglese prosegue come lingua base, con il tradizionale orario settimanale di tre ore, e si aggiunge lo studio obbligatorio di una seconda lingua straniera, sebbene con un orario inferiore, due ore; una terza ora può essere aggiunta su base opzionale, ma di fatto l'operazione è impossibile perché comporterebbe avere classi composte da alunni che studiano la lingua per due ore insieme ad altri, più motivati, che la studiano per tre ore settimanali. Nel 2003, con il decreto n. 53, il ministro Moratti autorizza l'opzione per cui, al posto di due ore di seconda lingua straniera (dove

negli anni lo spagnolo si è affiancato al francese), lo studente può scegliere il cosiddetto «inglese rafforzato», cioè l'aggiunta di due ore di inglese. È evidente che, nel secolo della globalizzazione e dell'anglicizzazione, solo famiglie molto consapevoli dell'importanza di un'educazione plurilingue sono potenziali utenti della seconda lingua straniera: la decisione del ministro, quindi, comporta di fatto la sparizione delle lingue straniere diverse dall'inglese - ma la presa di posizione di alcuni mass media di prestigio, uno tsunami di proteste nei social network (in una delle prime occasioni in cui questa nuova dimensione della telematica diviene strumento di pressione politica), nonché l'azione decisa dei sindacati autonomi e confederali blocca l'attuazione dell'inglese «rafforzato».

Nel 2010 la circolare 2 dell'anno, nota per aver posto un limite del 30% alla presenza di allievi stranieri in ciascuna classe, autorizza ad utilizzare l'orario della seconda lingua straniera per il rafforzamento dell'italiano.

Negli anni successivi ci sono ulteriori problemi riguardanti la natura e la collocazione della prova di seconda lingua straniera nell'esame di licenza media nonché la possibilità di continuare lo studio di tale lingua anche alle scuole superiori, soprattutto in attesa della riforma di questo grado. In particolare, per quanto riguarda la prova scritta, la circolare 28 del 2007 permette che si faccia solo per l'inglese e bisogna attendere il 2011, con la circolare 46, perché la scelta si riduca allo «svolgere le due prove scritte per le lingue comunitarie in unico giorno o in due giorni distinti, ferma restando l'opportunità che tali prove debbano svolgersi separatamente ed essere oggetto di autonoma valutazione». In linguaggio ministeriale viene adombrato un fondamentale cambio di rotta: mentre inizialmente il ministro Gelmini considerava la seconda lingua straniera un'opzione possibile ma concedeva la possibilità dell'inglese «rafforzato», assai più interessante nella percezione delle famiglie, nel 2011 si ravvisa l'opportunità, che non è obbligo ma rappresenta comunque un incoraggiamento, di mantenere le due lingue su un piano di parità.

Nel 2010, durante la gestione del ministro Gelmini, viene approvata la legge che stabilisce i nuovi percorsi formativi per i docenti di lingua straniera nella scuola media. Sia nella laurea magistrale che dovrà formarli teoricamente sia nel Tirocinio formativo attivo che li professionalizza, la classe di abilitazione è «Inglese e seconda lingua comunitaria», con un numero di crediti universitari maggiori in inglese rispetto alla seconda lingua: il che conferma l'impianto culturale delle «tre i» («informatica, impresa, inglese») che Sil-

vio Berlusconi aveva lanciato quindici anni prima e che considera l'inglese come il perno della formazione linguistica, cui può anche aggiungersi altro ma che è meno significativo e quindi richiede meno formazione universitaria e professionale;

- c. nella scuola superiore, riformata nel 2009 dal quarto governo Berlusconi ad opera del ministro Gelmini, la seconda lingua straniera diviene una possibilità e non un obbligo nella maggior parte delle scuole superiori, e il problema della continuità con la seconda lingua studiata alle medie non viene, di fatto, risolto ma affidato al caso, cioè alla composizione dell'organico della scuola.

Abbiamo voluto delineare, sebbene in estrema sintesi (per un approfondimento rimandiamo alla storia dell'educazione linguistica di BALBONI, 2009), il quadro istituzionale per sgombrare il campo da ulteriori riflessioni di carattere politico-amministrativo e concentrarci sul ruolo educativo e di politica «alta», intesa cioè in senso etimologico come gestione della *polis*, dell'insegnamento di una seconda lingua straniera nella scuola media - oggetto di questa ricerca focalizzata sul francese.

1.2. IL RUOLO EDUCATIVO DI UNA SECONDA LINGUA STRANIERA

Oggi l'inglese è ovunque la prima lingua straniera insegnata nelle scuole anche se, per quanto concerne la scuola dell'obbligo in Italia, visto il processo di deculturalizzazione e di ipersemplicizzazione strutturale e lessicale che ha subito l'inglese della globalizzazione, ci chiediamo se si insegni ancora una «lingua e civiltà», come recitano le tabelle ministeriali e i cataloghi degli editori, oppure un semplice strumento per *Basic Interpersonal Communication Skills*, per riprendere l'acronimo di Cummins ben noto nel mondo dell'insegnamento della lingua seconda agli immigrati.

Fin dagli anni Sessanta i primi glottodidatti italiani, Renzo Titone (il cui primo testo di impianto glottodidattico sul tema è del 1991) e Giovanni Freddi, nonché l'unica associazione di insegnanti di lingue esistente all'epoca, l'ANILS, sostengono dal punto di vista politico in chiave europea l'inserimento di una seconda lingua straniera nella scuola media, ma per una prima riflessione che tenti di strutturare un approccio glottodidattico bisogna aspettare il 1987, grazie a Balboni, autore che nel 1990 produrrà una prima bibliografia ragionata sul tema, tornandovi in più saggi e in particolare in un inserto ad hoc sulla più diffusa rivista per la scuola media (1992).

Il dibattito sull'inserimento di una seconda lingua straniera si snoda tutto negli anni Novanta e vede attivi soprattutto due IRRSAE, istituti di ricerca e formazione cui competeva, all'epoca, il controllo scientifico sulle sperimentazioni (e la seconda lingua straniera era per definizione sperimentale e in orario aggiuntivo). I due IRRSAE sono quelli del Veneto, che fa una ricognizione sullo stato dell'arte nel 1990 (AA.VV., 1990), e quello della Toscana, che compie la stessa operazione cinque anni dopo (AA.VV., 1995). L'ultimo lavoro sistematico sul tema è opera del Ministero (MPI, 1997), nel momento in cui si sta per varare il Progetto Lingue 2000 di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente; è un volume di carattere statistico e istituzionale in cui compare una ampia sintesi glottodidattica di Gianfranco Porcelli.

Il filo conduttore di queste riflessioni, che spesso facevano riferimento esplicito, condannandola, alla prassi di sostituire – ove possibile – le cattedre di francese con cattedre di inglese (per cui la promozione della seconda lingua straniera era anche una difesa esplicita del francese), può essere trovato in questi temi:

a. Evitare il monolinguisma inglese

Sono gli anni, lo ripetiamo, delle «tre i», quando la forza politica più nuova dichiarava di puntare solo sull'inglese e quando era maturata la consapevolezza del processo di globalizzazione e del conseguente ruolo di lingua franca svolto dall'inglese (meglio: dall'americano, che gli studenti cominciavano a chiedere con forza in luogo dell'inglese britannico insegnato nelle scuole).

Gli autori si rifacevano sistematicamente al Trattato di Maastricht e alla vasta serie di documenti europei che proponevano l'insegnamento di due lingue straniere come chiave per entrare pienamente attrezzati nella società della conoscenza. Si trattava quindi di argomentazioni primariamente politiche, cioè legate ad una visione della *polis* in cui i ragazzini, che al momento erano in prima media, avrebbero vissuto dieci, vent'anni dopo; in particolare si faceva forte riferimento ai neonati progetti Erasmus, Comenius, Leonardo, osservando come l'insegnamento del solo inglese fosse una limitazione, costituisse un handicap iniziale per gli studenti italiani.

b. Le positive conseguenze neurolinguistiche del plurilinguismo

Gli anni Ottanta-Novanta sono quelli in cui la glottodidattica si rivolge in maniera sistematica alle scienze del cervello e a quelle della mente dopo gli anni in cui era stata essenzialmente «linguistica applicata». In

particolare si crea una forte relazione tra le scuole di Titone e Freddi e la ricerca canadese sul plurilinguismo, che rende note in Italia attraverso le opere di Danesi, Titone, Job, Balboni le ricerche di Paradis, Cummins ed altri neuro-psicolinguisti nordamericani che dimostrano come la mente del plurilingue sia più efficiente nel *problem solving*, abbia una maggiore elasticità tra modalità olistica e modalità analitica, sia più attrezzata per l'apprendimento spontaneo di ulteriori lingue - nozioni che hanno trovato ulteriori conferme nelle neuroscienze degli ultimi anni ma che, all'epoca e in Canada, si riferivano essenzialmente alla mente *bilingue*, mentre in Italia venivano usate a sostegno dello studio di due lingue *oltre* la madrelingua (senza considerare il dialetto, ancora vivo in Italia, e le *heritage languages* di molte scuole canadesi).

c. La possibilità di una riflessione interlinguistica

I Programmi della Scuola media del 1979 avevano ufficializzato la nozione di «educazione linguistica» che ancor oggi prevale in Italia, dove ormai sono pochissimi a intendere con questa espressione il solo insegnamento dell'italiano; secondo quei programmi, la scuola media (e, con i successivi Programmi Brocca del 1986, anche la scuola superiore) deve mirare a sviluppare in maniera integrata e interrelata la competenza comunicativa e la riflessione linguistica in italiano e nelle due lingue straniere, curando di non demonizzare i dialetti laddove sono vivi ed eventualmente tendendo fili verso le «educazioni ai linguaggi», cioè arte, musica, movimento.

Le argomentazioni di questa natura avevano tre focalizzazioni principali:

- lo studente, di cui si ricordava l'unitarietà: sono tre lingue, ma un'unica mente (torneremo a parlarne al punto «e»);
- gli insegnanti, che proprio per rispetto all'unitarietà dello studente avrebbero dovuto uniformare la terminologia metalinguistica (sono anni in cui molti manuali di italiano inseriscono elementi della linguistica valenziale di Tesnières, di grammatica generativa e testuale, di sociolinguistica, mentre in inglese dominano termini come *modifier*, *connector* ecc., e in francese e spagnolo rimane stabile il riferimento alla terminologia tradizionale dell'analisi grammaticale e logica) e, almeno per le due lingue straniere, l'approccio glottodidattico e la relativa terminologia;
- la manualistica, con la richiesta soprattutto agli editori di manuali di lingua italiana di inserire sezioni di analisi comparativa tra italiano, inglese, francese ed eventualmente spagnolo (la seconda lingua stra-

niera in crescita) e tedesco (la seconda lingua straniera in progressiva diminuzione).

Nelle riviste per insegnanti di questi anni si trovano molte relazioni di sperimentazioni di carattere comparativo che non offrono un contributo scientifico e talvolta possono lasciare francamente perplessi, ma che attestano il grande entusiasmo e la grande disponibilità del mondo della scuola degli anni Novanta alla sperimentazione delle due lingue straniere.

d. L'attivazione dei meccanismi di transfer matetici

Era la principale argomentazione in questi anni: se i tre insegnanti programmano insieme la loro attività, si dovrà impiegare molto meno tempo, ad esempio, per sviluppare l'abilità di riassumere, perché questo verrà fatto in maniera molto più intensiva e con testi di partenza e di arrivo differenti che richiedono quindi l'attivazione di strategie di comprensione, prima, e di riassunto, poi, assai diverse.

I critici usavano l'argomento del transfer sotto forma di interferenza per bloccare le sperimentazioni, ma la letteratura glottodidattica (d'altra parte tutta schierata a favore della seconda lingua straniera) notava come l'interferenza del francese sull'inglese o viceversa fosse assai improbabile, come lo era, al liceo, tra lingua straniera, latino e greco.

e. La possibilità di comparazione interculturale e letteraria più articolata

Nella scuola media la dimensione culturale era considerata di primaria importanza e avere la possibilità di comparare la cultura italiana con quelle angloamericane e di un'altra grande nazione europea era indubbiamente un punto a favore per l'introduzione della seconda lingua straniera, cui si aggiungeva, in prospettiva, la possibilità di studiare al liceo non solo una ma due letterature europee attraverso testi in lingua originale.

Vent'anni dopo le argomentazioni si sono aggiornate ma non sono cambiate, come si può vedere dalle *Indicazioni per il curricolo* (MPI, 2007: 59-64), cioè i «programmi» (termine non più utilizzato nella normativa in quanto le scuole godono di autonomia) emanati dal ministro Fioroni che hanno sostituito le «indicazioni» (tale è il termine usato oggi) prodotte dalla Commissione Bertagna per il ministro Moratti e aspramente criticate da tutta la letteratura glottodidattica che le ha analizzate.

La premessa delle *Indicazioni* ripercorre le tematiche che abbiamo visto:

L'apprendimento di almeno due lingue europee (...) permette all'alunno di acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale e di esercitare la cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale. Con la padronanza di più lingue, l'alunno riconosce che esistono differenti sistemi linguistici e diviene consapevole che i concetti veicolati attraverso lingue diverse possono essere, di volta in volta, analoghi oppure no.

È necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata (...) trasversalità in «orizzontale» con l'integrazione tra lingua materna e lingue straniere.

Con l'apprendimento di due lingue europee, (...) l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline.

Interessante ai nostri fini è la sezione che riguarda la motivazione allo studio delle due lingue straniere:

L'apprendimento delle lingue straniere si innesta su un'iniziale motivazione intrinseca, sulla spontanea propensione dell'alunno verso la comunicazione verbale, sul suo desiderio di socializzare e interagire con l'ambiente circostante. Per l'apprendimento di altre lingue sarà piuttosto necessario far leva sulla motivazione estrinseca a «fare con la lingua», a giocare con i compagni e a simulare giochi di ruolo.

Canzoni, filastrocche, la risposta corporea a indicazioni verbali e il gioco consentiranno all'alunno, sin dai primi stadi dell'apprendimento, di esplorare suoni e significati e di appropriarsene per poi riutilizzarli in modo creativo. La scoperta di storie e tradizioni di altri paesi, l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.), l'interazione in forma di corrispondenza epistolare o virtuale con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri paesi possono contribuire ad aumentare la motivazione ad apprendere le lingue.

Le prime righe si riferiscono con ogni probabilità all'accostamento all'inglese che avviene nella scuola primaria (queste *Indicazioni* infatti riguardano l'intero ciclo della scuola dell'obbligo), mentre «altre lingue straniere» significa, con ogni probabilità, semplicemente la seconda lingua straniera nella scuola media; l'estensore immagina che il «fanciullo», spontaneamente desideroso di socializzare, si evolva in un preadolescente ancora giocoso ma già interessato a «fare con la lingua», a usare la lingua straniera per scopi pragmatici: vedremo nei capitoli seguenti se questa ipotesi è confermata.

Il secondo paragrafo scivola - pur essendo l'intera «Premessa» dedicata alle finalità - in considerazioni metodologiche sul modo di sostenere la motivazione.

La descrizione degli obiettivi glottodidattici per le due lingue straniere inizia con una sezione dedicata a entrambe le lingue studiate: «Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima e la seconda lingua straniera»:

L'alunno organizza il proprio apprendimento; utilizza lessico, strutture e conoscenze apprese per elaborare i propri messaggi; individua analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti; rappresenta linguisticamente collegamenti e relazioni fra fenomeni, eventi e concetti diversi; acquisisce e interpreta informazioni valutandone l'attendibilità e l'utilità.

Individua e spiega le differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalle lingue straniere, spiegandole senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Si tratta di finalità di ordine cognitivo prima ancora che comunicativo, in linea con le indicazioni che venivano dalla ricerca canadese degli anni Ottanta-Novanta; le *Indicazioni* procedono con gli obiettivi della prima lingua straniera, che tralasciamo, e poi affrontano la seconda lingua: dopo tre anni di studio, con due ore settimanali, il ragazzo dovrebbe raggiungere queste abilità, descritte con chiaro riferimento a un livello A1 del *Quadro comune europeo*:

L'alunno affronta situazioni familiari per soddisfare bisogni di tipo concreto e riesce a comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Comunica in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Descrive in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Tali «traguardi» vengono declinati in questo modo in termini di «obiettivi» linguistici, senza riferimenti ampi alla riflessione interlinguistica e interculturale, di cui si parla nelle sezioni generali, che quindi assumono la natura di dichiarazioni di principio, memori di quanto dibattuto negli anni Novanta, ma che non si traducono in operatività:

Ricezione orale (ascolto)

Comprendere espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e lentamente (esempio: consegne brevi e semplici) e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti (esempio: la scuola, le vacanze, i passatempi, gli amici, i propri gusti...).

Ricezione scritta (lettura)

Comprendere testi semplici di contenuto familiare e di tipo concreto (esempio: cartoline, messaggi di posta elettronica, lettere personali, brevi articoli di cro-

naca ...) e trovare informazioni specifiche in materiali di uso corrente (menu, prospetti, opuscoli...).

Interazione orale

Esprimersi linguisticamente in modo comprensibile utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione e all'interlocutore, anche se a volte formalmente difettose, per interagire con un compagno o un adulto con cui ha familiarità per soddisfare bisogni di tipo concreto, scambiare semplici informazioni afferenti alla sfera personale (gusti, amici, attività scolastica, giochi, vacanze...), sostenendo ciò che si dice o si chiede con mimica e gesti e chiedendo eventualmente all'interlocutore di ripetere.

Produzione scritta

Scrivere testi brevi e semplici (biglietti, messaggi di posta elettronica, cartoline, promemoria, brevi lettere personali per fare gli auguri, ringraziare o invitare qualcuno, per chiedergli notizie, per parlare e raccontare le proprie esperienze...) anche se con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Queste sono le finalità educative e gli obiettivi glottodidattici perseguiti dall'insegnamento del francese come seconda lingua comunitaria nella scuola media: sono in grado queste finalità di sostenere la motivazione intrinseca basata «sulla spontanea propensione dell'alunno verso la comunicazione verbale, sul suo desiderio di socializzare e interagire con l'ambiente circostante»? Sono in grado questi obiettivi di sostenere la motivazione «estrinseca a "fare con la lingua", a giocare con i compagni e a simulare giochi di ruolo»?

Pensando ai quattordicenni di oggi - cui le famiglie indicano l'*utilità* delle lingue straniere piuttosto che il piacere del loro apprendimento e l'arricchimento della loro conoscenza, cui la società tutta indica la *necessità operativa, professionale, economica* di conoscere l'inglese - ci pare assai difficile. Ma di questo tratteremo nel capitolo dedicato all'indagine che ha coinvolto 825 studenti di francese come seconda lingua straniera nella scuola media.

2. La ricerca: metodologia e strumenti

In glottodidattica, soprattutto in quella di ispirazione umanistica (cfr. STEVICK, 1990, per una definizione di base; in Italia, PINTO, DANESI, 1993; PORCELLI, 1994; BALBONI, 2011, critica l'impostazione che aggiunge «affettiva» a «umanistica»), sono ormai ampiamente condivise da chi vuole insegnare lingue sia l'attenzione allo studente nelle sue componenti affettive, emozionali, relazionali oltre che cognitive (caratterizzanti gli approcci e i metodi antecedenti a quelli di ispirazione comunicativa) sia la sua «centralità» nel processo di insegnamento/apprendimento (cfr. JOB, TONZAR, 1994; DOLCI, 2006).

Ciononostante, nel panorama delle pubblicazioni didattiche, la testimonianza dei «protagonisti» del processo emerge con molta meno frequenza rispetto a quella dei facilitatori dell'apprendimento linguistico (formula che noi preferiamo rispetto a «insegnanti di lingue», come abbiamo argomentato in CAON, 2010, anche se per economia useremo spesso quest'ultima espressione).

Ci è sembrato allora importante «dar voce» innanzitutto agli studenti, e l'abbiamo fatto in questa indagine, anche se abbiamo dovuto limitarci a un questionario.

In particolare, abbiamo cercato delle domande che permettessero di focalizzare l'attenzione su quali sono, secondo la percezione che ne hanno gli studenti di scuola media, i punti di forza e di debolezza

- a. della lingua (e della cultura) francese studiata «obbligatoriamente» come seconda lingua nella scuola media, come abbiamo visto nel capitolo 1;
- b. del docente, che deve presentare una lingua e cultura con due ore settimanali, poco più di sessanta ore annuali;
- c. delle relazioni che si possono sviluppare in classe per cercare di far nascere e sostenere la motivazione allo studio di una lingua di cui non viene di solito percepita la necessità;
- d. dei materiali didattici che si utilizzano o si potrebbero usare.

In secondo luogo (anche se certamente non di minore importanza) ci è parso utile incrociare le risposte degli studenti con le «proposte» metodologiche che i docenti fanno nel presentare la lingua e la cultura in modo da poter avere un quadro più ampio e dettagliato della situazione. Questa sezione relativa agli insegnanti è stata realizzata attraverso una serie di interviste strutturate.

2.1. OBIETTIVI DELL'INDAGINE

Un'indagine ha una serie di obiettivi immediati e degli altri indiretti, e la presente indagine non sfugge a questa struttura.

Ci sono dunque degli obiettivi immediati, che sono:

- a. vedere come viene percepito dagli studenti di una fascia d'età estremamente critica per la formazione dell'idea di «sapere», «scuola», «realtà internazionale», «prospettive di lavoro» e simili, *l'obbligo di studiare una seconda lingua* nella scuola media, dove già viene studiato l'inglese che indubbiamente (è un'affermazione che basiamo su intuizione, non su dati: ma non ci pare serva un'indagine) viene percepita come lingua necessaria, utile;
- b. vedere in particolare come gli studenti percepiscano *il francese come seconda lingua*, soprattutto vedere se tra la percezione in ingresso nella scuola media, quindi a undici anni, e quella in uscita, dopo tre anni di francese, a quattordici anni, la percezione ha avuto delle modifiche statisticamente significative;
- c. scoprire *chi è l'attore principale nell'esercitare la scelta* della seconda lingua, laddove tale scelta è possibile, cioè se si tratta di una decisione delle famiglie o dei ragazzi - e vedere in quale misura la scelta viene consentita dalle scuole, che hanno problemi di organico da utilizzare (docenti di francese di ruolo) o da modificare in caso di scelte meno frequenti;
- d. studiare in quale maniera la percezione che lo studente ha della metodologia e dei materiali didattici possa *influenzare la sua motivazione o il suo disinteresse per la seconda lingua* e in particolare per il francese: in termini molto brutali la domanda potrebbe essere sintetizzata in questo modo: «Ti è toccato di studiare francese; cosa può fare l'insegnante per addolcire la pillola o addirittura per renderla gustosa e desiderabile?»;
- e. sentire i docenti, sebbene in maniera diversa (interviste strutturate anziché questionari molto dettagliati): il loro punto di vista è meno rilevante ai fini specifici di questa indagine, ma ci pare un obiettivo

accettabile, anche se qui declinato in maniera meno precisa che per quanto riguarda gli studenti, vedere che *versione danno i docenti della realtà dell'insegnamento del francese come seconda lingua straniera a dei preadolescenti.*

Questa prima serie di obiettivi è immediatamente raggiungibile con gli strumenti che abbiamo usato e di cui, nel paragrafo che segue, discuteremo le ragioni e la natura: questionario agli studenti, intervista strutturata ai docenti.

Ci sono tuttavia degli obiettivi che trascendono la conoscenza pura e semplice di un fenomeno e un tentativo di analizzarne le cause e gli effetti: tra questi obiettivi, in parte derivabili direttamente da questo volume in parti da maturare attraverso discussioni, coinvolgimento di persone e strutture, e così via, collochiamo:

- f. *fornire agli insegnanti uno strumento di indagine*, il questionario, da somministrare in entrata e in uscita anno dopo anno, in modo da avere un'immagine longitudinale, dinamica, della percezione che gli studenti hanno del francese che loro insegnano: lo strumento è nel volume e verrà collocato tra i materiali del laboratorio LADILS dell'università Ca' Foscari Venezia, nonché nei siti delle associazioni di insegnanti, ma l'obiettivo nostro è *far nascere la volontà di procedere a un'operazione faticosa* come la somministrazione e l'analisi sincronica e diacronica di un questionario a centinaia di studenti (un insegnante di seconda lingua nella scuola media ha oltre 250 studenti);
- g. stimolare seminari e convegni, presso associazioni di insegnanti e istituzioni come la *Alliance Française*, sul tema del francese nella scuola media e sulle sue implicazioni per favorire una prosecuzione dello studio che sia motivata intrinsecamente; ricordiamo che queste indicazioni non vengono da una nostra speculazione ma dalla voce degli studenti, cui è stato chiesto cosa vorrebbero ricevere in queste ore di francese;
- h. fornire informazioni e idee alle associazioni viste nel punto precedente e agli editori per la produzione di materiali del tipo che gli studenti vorrebbero, sempre perché è la loro voce che abbiamo raccolto in questa indagine, sebbene con il supporto della voce degli insegnanti.

Vediamo ora, dopo gli obiettivi immediati e a medio termine, con quali strumenti e metodologie abbiamo cercato i dati.

2.2. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Per la nostra indagine abbiamo pensato di utilizzare due strumenti: il questionario a risposte aperte e chiuse e un'intervista strutturata, articolata in quattro domande. Le domande ai docenti sono state inviate via mail, in alcuni casi, in altri sono state poste oralmente e trascritte come vedremo dettagliatamente nel paragrafo 2.4.

Rispetto al nostro obiettivo di far emergere la voce degli studenti e dei docenti abbiamo optato per un'analisi qualitativa rispetto ad una quantitativa poiché, seguendo il solco tracciato dal lavoro di Balboni prima con Santipolo (2003) e poi con Daloso (2011), riteniamo che ai fini della nostra rilevazione essa sia più efficace: i numeri sono interessanti, ma in questo ambito sono forse meno utili dei commenti che gli studenti hanno aggiunto ad un questionario che, proprio per essere qualitativo, ha dato loro ampio spazio alle risposte aperte – anche se ciò ha reso molto più complessa l'attività di analisi dei dati.

Per quanto attiene al questionario, è noto che tale strumento presenta vantaggi e limiti (DAUTRIAT, BRUGGI 1970; COONAN, 2000); nel nostro specifico caso ci sembrava però che si confacesse bene alla natura dell'indagine che volevamo svolgere. Il principale limite che gli si può riconoscere è, come afferma Balboni (2003: 23), che

un questionario non rileva la realtà ma la deforma, in qualche misura, sulla base dell'idea della realtà che ha l'estensore. In altre parole, c'è il rischio che i punti che vengono inseriti nel questionario e il modo in cui sono poste le domande orientino le risposte.

Consci di questo limite abbiamo cercato di ovviare al possibile «effetto Pigmalione» utilizzando principalmente domande aperte, pur consapevoli della successiva difficoltà di analisi. La quasi totale apertura alla soggettività delle risposte ci ha permesso di centrare il nostro obiettivo principale nella rilevazione e cioè di:

- a. riportare *la visione soggettiva e libera degli studenti*, evitando – grazie a domande che in diversi momenti ritornassero sul nucleo che si voleva cogliere – il rischio di risposte fatte per «compiacere» l'insegnante;
- b. evitare *la riduzione della realtà* «ad una gamma di possibili risposte chiuse, in una scelta multipla che fatalmente lascia fuori l'imprevedibile» (BALBONI, 2003: 23).

Una volta fissati i nuclei di indagine, che mutuiamo dagli studi sulla

motivazione in ambito glottodidattico (SCHUMANN, 1997; BALBONI, 2002; CAON, 2006), abbiamo perciò tentato di lasciare libero spazio alle loro parole.

Nel paragrafo 2.3 descriveremo il questionario sezione per sezione, e nel capitolo 3 commenteremo i risultati sempre seguendo l'ordine del questionario.

Per ciò che concerne l'intervista ai docenti, scrive Sacchetto (2002: 245):

gli insegnanti rimangono, almeno in parte, una delle poche categorie di lavoratori a cui non è richiesta una produzione diretta di quote di profitto e le cui capacità lavorative, costituite prevalentemente dal sapere, rimangono scarsamente misurabili.

Balboni (2003: 17), partendo proprio dalle parole di Sacchetto, afferma che se

è inutile chiedere alle persone cosa fanno (...) non è affatto [inutile] chiedere loro cosa fanno anziché cosa sanno, e attraverso il loro agire didattico estrapolare un'immagine, una foto il meno sfocata possibile, di ciò che fanno in campo glottodidattico, quindi della distanza (non quantitativa, ma qualitativa: temi, problemi, competenze, conoscenze, ecc.) tra l'insegnante ideale, l'«insegnante di qualità», e l'insegnante reale (o almeno una sua approssimazione, sul piano statistico).

Su queste basi, che integrano metodologia nella ricerca qualitativa pedagogica (BURGESS, 1985) e glottodidattica (MERRIAM 1989, BAILEY, NUNAN, 1997), abbiamo costruito il questionario che costituisce lo strumento primario dell'indagine.

2.3. IL QUESTIONARIO E I NUCLEI DELL'INDAGINE

Per una disamina delle scelte che abbiamo operato nel definire che cosa inserire nel questionario e nell'intervista (e, altrettanto significativo, che cosa lasciar fuori, sacrificando la completezza alla considerazione che un questionario eccessivamente dettagliato perde di affidabilità, in quanto induce a risposte parziali e superficiali), commentiamo le varie sezioni del questionario e, nel paragrafo 2.4, dell'intervista.

Una precisazione grafica: nella versione che riproduciamo per questa analisi abbiamo lasciato una riga laddove c'era una risposta aperta, ma

- a. nella versione cartacea che hanno usato alcune scuole il numero di righe era molto maggiore;

- b. nella versione informatica usata da altri non c'era la riga, in quanto lo studente iniziava a scrivere dopo la domanda e lo spazio della casella di testo si allargava a piacere mano a mano che lo studente scriveva le sue idee.

Nucleo 1: la motivazione

La motivazione, concetto su cui torneremo ampiamente nel capitolo conclusivo, rappresenta l'elemento «dinamogenetico dell'apprendimento» (Titone) determinando l'orientamento delle energie verso un determinato stimolo; è perciò fondamentale comprendere quali siano le percezioni degli studenti legate al francese, in direzione:

- a. *retroattiva*: «Chi ha scelto la lingua da studiare?»; l'importanza di questo punto è evidente e qui non necessita di ulteriori commenti;
- b. *attiva*: «Ti piace la lingua francese?», «Avresti preferito altre lingue?» e così via; in un'ottica di educazione plurilingue, con la possibilità di strutturare percorsi plurilingui e soprattutto con la possibilità di entrare in progetti di intercomprensione romanza, ci interessava anche rilevare le percezioni degli studenti sulle altre lingue per capire come il francese venga considerato rispetto alle «concorrenti» che, nella percezione generale, non hanno il valore e la diffusione dell'inglese nello scenario internazionale;
- c. *proattiva*: «Cosa si può fare in futuro perché il francese ti piaccia di più?» e «Pensi che ti potrà essere utile in futuro?». Anche questo ampio nucleo non ha bisogno di commenti.

L'introduzione del possibile rapporto tra il piacere per la lingua e la metodologia d'insegnamento (domande 5b e 6b) rappresenta una prima focalizzazione sul rapporto stretto che lega la didattica alla motivazione, relazione di cui spesso gli studenti non hanno piena consapevolezza, attribuendola a caratteristiche della lingua, ad aspetti che magari attengono alla metodologia o che comunque da essa sono fortemente influenzati (ad esempio, uno studente che nei suoi commenti afferma che il francese «è noioso», senza cogliere che è la metodologia del suo docente ad essere tale).

1. Tu studi francese perché
 - l'hai scelto tu
 - l'ha scelto la tua famiglia
 - lo ha scelto la scuola

2. Pensi che il francese possa esserti utile in futuro?

- sì
 poco
 no

Perché _____

3. Sei mai stato in Francia?

- sì
 no

Se sì, ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto?

Se no, hai voglia di andarci? Perché?

4. Avresti preferito un'altra lingua?

- no, mi va bene il francese
 avrei preferito il/lo _____, perché _____

4.1. Tra il francese, lo spagnolo e il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

5. La lingua francese ti piace (se non ti piace, vai al punto 6);
 puoi scegliere anche più di una risposta

(se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

a. la lingua francese ti piace perché:

- è piacevole da ascoltare
 somiglia all'italiano
 per la sua scrittura
 è facile
 è diversa da altre lingue studiate
 altro (scrivere perché) _____

b. il fatto che la lingua francese ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

- sì
 poco
 no

perché _____

6. La lingua francese non ti piace

a. perché _____

b. il fatto che la lingua francese non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

- sì
 poco
 no

Perché _____

Nucleo 2: l'insegnante

Con queste domande si vuole indagare la percezione dello studente rispetto alle caratteristiche ideali che dovrebbe avere un docente di francese.

Sappiamo che l'uso esclusivo della lingua straniera oggetto di insegnamento o la frequenza d'uso della lingua italiana, ad esempio per le spiegazioni grammaticali, rispondono a delle impostazioni metodologiche diverse, alcune di ispirazione maggiormente comunicativa e valorizzanti l'«immersione» linguistica, altre invece legate a scelte orientate più alla «tradizione» didattica per cui il ponte tra il pregresso e il nuovo era sempre nella madrelingua. Senza voler entrare in questioni di merito metodologico che non sono l'obiettivo di questa indagine e non ci permettono di valutare in che misura e quando sia utilizzata la lingua italiana, ci sembrava utile rilevare se l'italiano può essere in linea generale apprezzato dagli studenti o meno e se invece la difficoltà (perlomeno apparente) dell'uso esclusivo del francese potesse influenzare la loro percezione.

Allo stesso modo, il fatto di avere un docente madrelingua francese o italiana può generare un senso di maggior «distanza» o «vicinanza» tra chi deve insegnare e chi deve apprendere e di maggior o minore «qualità» del docente. Ovviamente sono percezioni emotive o idee pregiudiziali che comunque, pur nella loro ingenuità e soggettività, incidono poi nel processo di apprendimento linguistico.

Quanto alla domanda 8b, con essa si voleva far emergere, attraverso la forma poco inibente del «consiglio», l'opinione degli studenti per valorizzarli, facendo sì che le loro indicazioni poi potessero fornire indicazioni ai docenti per la loro pratica didattica.

Altresì, queste domande in cui si chiede un contributo alla didattica da parte degli stessi studenti mirano a favorire:

- a. un atteggiamento di progressiva consapevolizzazione delle dinamiche personali e di classe proprie, ad esempio, di un'impostazione metacognitiva;
- b. un clima di classe orientato all'autoresponsabilizzazione.

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua francese? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)

Per me un buon professore di francese deve

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua francese con: (puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

- un docente madrelingua che parla solo francese in classe
- un docente madrelingua che parla italiano e francese in classe
- un docente italiano che parla solo francese in classe
- un docente italiano che parla italiano e francese in classe

Spiega perché _____

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di francese per insegnare bene nella tua classe?

Nucleo 3: la metodologia

Attraverso queste domande, l'intento è quello di far emergere indirettamente le tipologie di attività (drammatizzazioni, esercizi con «vuoto d'informazione» ecc.), le risorse (prodotti multimediali, canzoni, spezzoni di film, pubblicità ecc.) o gli aspetti organizzativi (lavori in gruppo, a coppie ecc.) che gli studenti prediligono o non gradiscono nello studio. Anche in questo caso uno degli obiettivi dell'indagine è quello di fornire delle indicazioni generali ai docenti su un campione comunque significativo con la raccomandazione che, poi, ogni singolo insegnante svolga nella sua classe le specifiche valutazioni di cosa può risultare più proficuo utilizzare anche sentendo il parere degli studenti.

Il presupposto teorico che sostiene questo blocco di domande è quello degli studi sugli aspetti neuroscientifici condotti da Schumann (1997) e che individuano nel piacere (declinato in cinque punti) un aspetto fondamentale della motivazione intrinseca.

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato francese volentieri o divertendoti e spiega perché

Perché _____

10. Scrivi un momento in cui hai studiato francese con difficoltà o annoiandoti e spiega perché

Perché _____

Nucleo 4: la metacognizione

In una concezione della classe come «classe ad abilità differenziata» (d'ora in poi CAD), come lo è ogni classe in ogni scuola, e in particolare come «classe a motivazione differenziata», come lo è la classe nelle ore di seconda lingua straniera indipendentemente da quale lingua si tratti, gli aspetti metacognitivi dell'insegnamento (quali, ad esempio, un continuo richiamo all'autoosservazione e all'autovalutazione, un feedback diffuso e comunque dei momenti dedicati specificamente al confronto sulle tipologie delle attività sui loro punti di forza e di debolezza rispetto alla percezione degli studenti) sono fondamentali perché contribuiscono in maniera determinante (se presentati con costanza e rigore) a rendere più omogenea la motivazione:

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare francese. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

11. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio del francese?

12. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio del francese?

Nucleo 5: il materiale didattico (libro di testo)

Sempre restando nell'alveo degli studi di Schumann, ricordiamo che la qualità del materiale didattico (in bianco e nero, a colori, in fotocopia...) e la varietà dei materiali stessi condizionano la motivazione e la ritenzione mnemonica. Attraverso la domanda 13, si voleva cogliere quali aspetti dei libri di testo, in generale e non specificamente per quel singolo testo poiché questo non è l'obiettivo del nostro volume, non piacesse e cosa invece risultasse più gradito agli studenti.

13. Il libro di testo di francese ti piace?
(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)

sì

no

un po' sì e un po' no

a. Perché? Che cosa (non) ti piace?

- b. Che cosa metteresti tu in un libro di francese? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

Perché _____

Un'ultima domanda, posta come conclusione del questionario, è stata rivolta agli studenti:

14. Vuoi scrivere qualcos'altro sul francese?

Si è lasciato così spazio ai pensieri più liberi e a ciò che, dopo una serie di domande diversificate, secondo gli studenti fosse più significativo aggiungere o ribadire rispetto a quanto già detto.

Ne sono nate risposte interessanti, che trascriviamo nel capitolo relativo all'analisi dei dati, in quanto fanno emergere come vi sia, ad esempio, una sensibilità al «suono» della lingua che viene associata, in ragazzi di undici anni, a valori quali la cortesia, la raffinatezza, la gentilezza nei modi. Indicazioni in apparenza trascurabili ma che in realtà forniscono ulteriori spunti operativi per una didattica che tenga conto anche delle idee degli studenti.

2.4. L'INTERVISTA STRUTTURATA

Abbiamo voluto aggiungere, come detto sopra, la voce degli insegnanti a quella degli studenti non per far da controcanto, per cercare conferme o distinguo, spiegazioni o altre informazioni, visto che il focus di questa indagine è la percezione degli studenti e il modo in cui questa agisce in particolare sulla motivazione allo studio del francese come seconda lingua straniera. L'abbiamo chiesta come integrazione, come modo per vedere la stessa realtà da un altro punto di vista.

Lo strumento non poteva quindi essere il questionario, troppo preciso, mirato; abbiamo pertanto scelto le interviste. Dapprima sono state conversazioni autentiche, sebbene con dei punti ben precisi che avevamo predefinito: sono avvenute con colleghi e in alcune occasioni in cui, in seminari, abbiamo presentato e distribuito il questionario ad insegnanti che l'avrebbero poi somministrato in classe.

In seguito, per allargare la gamma di queste informazioni di contorno, abbiamo usato anche l'intervista via mail chiedendo a insegnanti di

francese di scuole medie di tutt'Italia di commentare, più che di rispondere, queste quattro domande (o stimoli di riflessione, come li abbiamo chiamati nel corpo della mail):

1. Nella sua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità del francese e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Lei come interviene a questo proposito?
2. L'elemento culturale svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a suo avviso, perché sia efficace?
3. Quali sono secondo lei le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?
4. Quali sono a suo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio del francese? Lei come interviene a questo proposito?

La prima domanda ha una prima parte abbastanza ovvia (anche se molti francesisti ne sono intimamente convinti, l'importanza utilitaristica del francese non viene più sottolineata come strumento di motivazione, perché genera reazioni non favorevoli), che serve però ad introdurre la seconda parte, cioè la spiegazione del modo in cui l'insegnante interviene sul tema della motivazione utilitaristica.

La stessa struttura è presente nella seconda domanda: una prima parte posta come interrogativo ma la cui risposta è prevedibile, soprattutto stante la grande tradizione della didattica del francese nella presentazione e valorizzazione didattica della *civilisation*, ed una seconda parte in cui si cerca di capire come l'insegnante operi in questa direzione.

La terza e la quarta domanda sono invece molto dirette, visto che nelle prime due si è avviata la riflessione.

2.5. IL CAMPIONE

Il campione è stato costituito da un lato in maniera

- a. *mirata*: attraverso la disseminazione attuata via mail e in convegni o seminari, contattando docenti di francese conosciuti personalmente da chi scrive o da altri collaboratori del Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari;

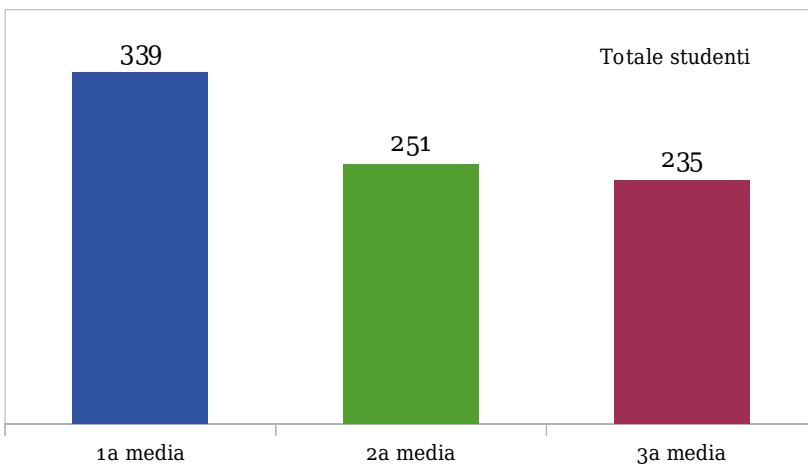
- b. *casuale*: essa è avvenuta attraverso l'aiuto di associazioni quali l'*Alliance Française* e l'*ANILS* (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere) che hanno inoltrato il questionario ai loro contatti istituzionali e personali, nonché attraverso gli indirizzari dei laboratori del Centro di Didattica delle Lingue.

Si è utilizzato il mezzo telematico per quanto possibile: non solo agli studenti della scuola secondaria di primo grado piace poter usare il computer per svolgere compiti di scuola, ma lo spazio del questionario si allarga mano a mano che uno studente risponde, senza il vincolo fisico di un numero limitato di righe. Nel caso degli informatori non diretti, derivati dalla disseminazione casuale, la maggioranza ha compilato il questionario in forma cartacea facendolo poi pervenire via posta.

La mancanza di un rapporto di conoscenza rispetto agli informatori indiretti, l'anonimato garantito dal questionario uniti alla sua lunghezza hanno generato diverse «rinunce» o una compilazione fortemente incompleta. Tra i questionari incompleti, abbiamo preso in esame solo quelli con al massimo tre risposte lasciate in bianco.

Il campione risultato «accettabile» ai fini della nostra indagine è costituito da un totale di 825 questionari, che rappresenta comunque una massa di informazione di pieno rispetto.

La ricerca ha coinvolto studenti della scuola secondaria di primo grado (classi prime, seconde e terze):



Le scuole che hanno inviato i questionari sono distribuite in sei regioni.
Il loro contributo è suddiviso con il seguente numero di questionari:



3. L'analisi dei dati

In questo capitolo faremo alcune sintetiche osservazioni sui dati emergenti dal questionario e dalle interviste, che verranno poi ricondotte a linee più generali nel capitolo conclusivo. I dati comunque verranno commentati solo nei momenti in cui essi forniscano degli spunti, a nostro avviso, particolarmente significativi.

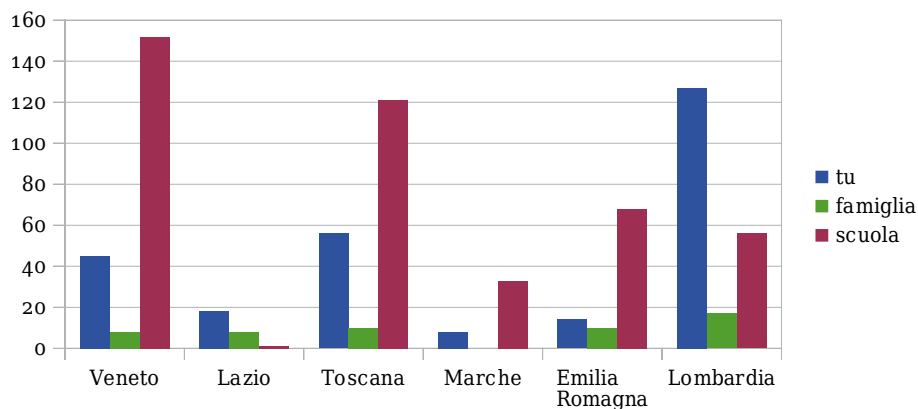
Non verrà pertanto fatto un commento puntuale che rischierebbe di risultare una pedissequa descrizione in prosa dei tabulati.

3.1. TU STUDI FRANCESE PERCHÉ...

Questa domanda aveva tre possibili scelte:

- l'hai scelto tu
- l'ha scelto la tua famiglia
- lo ha scelto la scuola

	TU	FAMIGLIA	SCUOLA
VENETO	45	8	152
LAZIO	18	8	1
TOSCANA	56	10	121
MARCHE	8	0	33
EMILIA ROMAGNA	14	10	68
LOMBARDIA	127	17	56



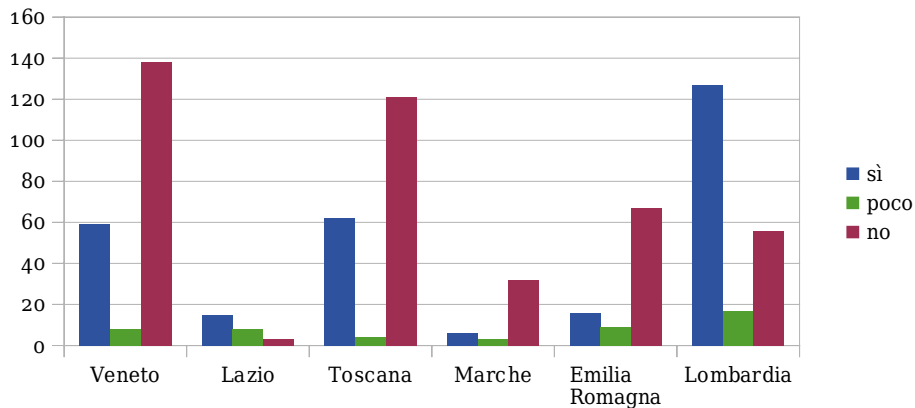
Come si vede, con l'eccezione della Lombardia, nella maggior parte dei casi il fatto di studiare la lingua francese non dipende da una scelta personale del ragazzo e neppure dalla famiglia (che appare molto discreta, nell'indagine), ma dall'organico della scuola: c'è un docente di francese e quindi la scuola propone il francese come seconda lingua.

3.2. PENSI CHE IL FRANCESE POSSA ESSERTI UTILE IN FUTURO?

Questa domanda aveva tre possibili scelte:

- sì
- poco
- no

	sì	POCO	NO
VENETO	59	8	138
LAZIO	15	8	3
TOSCANA	62	4	121
MARCHE	6	3	32
EMILIA ROMAGNA	16	9	67
LOMBARDIA	127	17	56



SÌ	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
VENETO	<p>Per esprimersi in Francia</p> <p>Perché le lingue sono utili</p> <p>Per viaggiare</p> <p>Per il lavoro</p> <p>Per fare nuove amicizie</p> <p>Perché ho parenti in Francia</p> <p>Per la scelta della scuola futura</p>	<p>Per esprimersi in Francia</p> <p>Perché le lingue sono utili</p> <p>Perché è una lingua diffusa</p> <p>Per viaggiare</p> <p>Per il lavoro</p> <p>Per la scelta della scuola futura</p> <p>Perché è la mia L1</p> <p>Per cultura personale</p>	<p>Perché è una lingua diffusa</p> <p>Per viaggiare</p> <p>Per il lavoro</p> <p>Per la scelta della scuola futura</p> <p>Per cultura personale</p>
LAZIO	<p>Per viaggiare 12</p> <p>Perché è una lingua diffusa 6</p> <p>Per il lavoro 2</p>		
TOSCANA	<p>Per la scelta della scuola futura</p> <p>Per il lavoro</p> <p>Per viaggiare</p> <p>Perché ho parenti in Francia</p> <p>Perché è una lingua importante</p> <p>Perché è una lingua diffusa</p> <p>Perché è una lingua utile</p> <p>Per fare nuove amicizie</p>	<p>Per la scelta della scuola futura 4</p> <p>Perché è una lingua utile 9</p> <p>Per viaggiare 21</p> <p>Per cultura personale 3</p> <p>Perché è una lingua diffusa 6</p> <p>Per il lavoro 5</p>	<p>Perché è una lingua diffusa 3</p> <p>Per viaggiare 11</p> <p>Perché è una lingua utile 5</p> <p>Per cultura personale 1</p> <p>Per il lavoro 8</p> <p>Per la scelta della scuola futura 4</p>
MARCHE		<p>Per poter parlare</p> <p>Per viaggiare</p> <p>Per il lavoro</p>	<p>Per fare nuove conoscenze</p> <p>Perché le lingue sono importanti</p>

	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
EMILIA ROMAGNA		Per viaggiare 4 Per il lavoro 5	Per cultura personale 3 Per il lavoro 8 Per la scelta della scuola futura 7 Perché le lingue sono importanti 13 Per viaggiare 9
LOMBARDIA	Perché è una lingua utile Per viaggiare 3 Per il lavoro 1 Perché è una lingua diffusa 2 Perché ho parenti in Francia Perché è la lingua dell'amore Perché ho una casa in Francia	Per viaggiare 2 Perché le lingue sono importanti Per il lavoro Perché è una lingua utile Perché è una lingua diffusa 2 Perché è una bella lingua	Per viaggiare Per il lavoro Per cultura personale 1 Per il lavoro 8 Per la scelta della scuola futura 4

POCO	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
VENETO	<p>Perché è poco parlato</p> <p>Perché è più utile l'inglese</p> <p>Perché la Francia non mi piace</p> <p>Perché non andrò in Francia</p>	<p>Perché è poco parlato</p> <p>Perché non andrò in Francia</p> <p>Perché è poco diffuso</p> <p>Perché è utile solo per cultura personale</p>	<p>Perché è poco parlato</p> <p>Forse per il lavoro</p> <p>Sono più utili l'inglese e il tedesco</p>
LAZIO	Perché non è diffuso		
TOSCANA	<p>Perché non andrò in Francia 1</p> <p>Perché è più utile l'inglese 2</p> <p>Perché è poco diffuso 2</p>	<p>Perché è più utile l'inglese 3</p> <p>Perché è poco diffusa 7</p> <p>Per il lavoro 1</p>	<p>Per il prosieguo degli studi 2</p> <p>Perché è più utile l'inglese 3</p> <p>Perché è poco diffuso 4</p> <p>Per il lavoro 2</p> <p>Perché è poco utile 3</p>
MARCHE		<p>Perché è poco diffuso</p> <p>Perché ho poco interesse per questa lingua</p>	<p>Perché è più utile l'inglese 3</p> <p>Perché è poco diffuso 4</p> <p>Perché non continuerò a studiarlo</p>
EMILIA ROMAGNA	<p>Perché è poco diffuso 2</p> <p>Per lo studio</p> <p>Per viaggiare</p> <p>Per scoprire cultura</p> <p>Perché posso parlare con i turisti in Italia</p> <p>Perché le lingue sono importanti</p>	<p>Perché è poco diffuso</p> <p>Perché l'inglese è più importante</p> <p>Per viaggiare</p>	<p>Perché è poco diffuso</p> <p>Perché l'inglese è più importante</p>
LOMBARDIA	Perché è poco diffuso	<p>Perché è poco diffuso</p> <p>Perché l'inglese è più importante</p> <p>Perché ho altri progetti</p>	<p>Perché è poco diffuso</p> <p>Perché l'inglese è più importante</p> <p>Perché non serve per il lavoro</p>

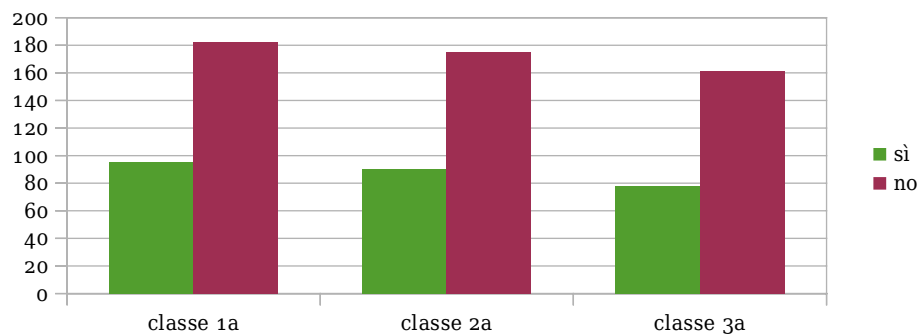
NO	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
VENETO		Perché ho pochi rapporti con i francesi Perché l'inglese è più importante Perché non è utile né per il lavoro né per la scuola	Perché non mi piace Perché l'inglese è più importante
LAZIO			
TOSCANA	Perché è poco diffuso Perché lo parlerò raramente	Perché l'inglese è più importante Perché è poco diffuso	
MARCHE		Perché l'inglese è più importante	
EMILIA ROMAGNA		Perché ho altri progetti	Perché è poco diffuso
LOMBARDIA		Perché è sufficiente l'inglese	

3.3. SEI MAI STATO IN FRANCIA?

Questa domanda aveva due possibili scelte:

- sì
- no

	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
SÌ	95	90	78
NO	182	175	161



SE SÌ, TI È PIACIUTO?
CHE COSA TI È PIACIUTO?

Sulla base delle risposte aperte fornite dagli studenti, per non appesantire la lettura e l'analisi dei risultati, abbiamo individuato delle preferenze generali che qui riportiamo.

Da questa domanda emerge in modo preponderante la forza dell'immagine di Parigi, non solo grazie alla sua arte e alla sua storia (la Tour Eiffel, il Louvre e gli altri monumenti simbolo), come potremmo facilmente aspettarci, ma è interessante notare come spesso a colpire maggiormente siano aspetti quali l'atmosfera, lo *charme* e, più in generale, la cultura (il cibo, le tradizioni...) trasmessi dalla capitale francese.

Altro aspetto da non trascurare è l'attrattiva che esercita il parco di divertimenti di *Disneyland Paris*, dato che ricorre con grande frequenza soprattutto all'interno delle classi prime.

Compaiono poi con minore frequenza – ma comunque, a nostro avviso, degni di nota in quanto possono suggerire temi culturali da sviluppare e percorsi didattici – l'interesse per la tradizione culinaria d'Oltralpe e la curiosità di scoprire altre regioni francesi al di là della capitale (tra le quali spiccano per ricorrenza Provenza e Costa Azzurra).

SE NO, HAI VOGLIA DI ANDARCI?
PERCHÉ?

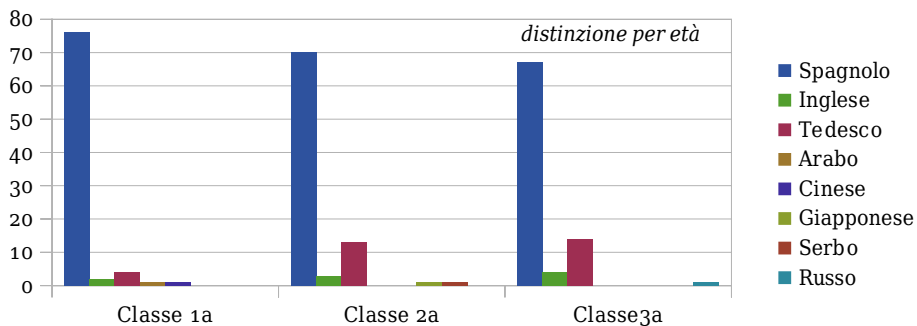
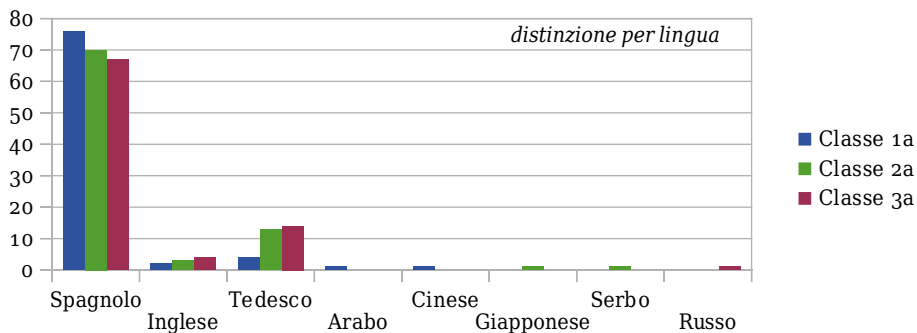
In accordo con i dati raccolti nella domanda precedente, spicca il ruolo principale di Parigi nel destare interesse e curiosità tra gli studenti. Ancora una volta registriamo la grande attrattiva esercitata da *Disneyland Paris* (con particolare rilevanza tra gli alunni di prima).

Infine, oltre a ritrovare la curiosità per cibo e cultura diversi, possiamo osservare come, tra i ragazzi che non hanno mai visitato la Francia, ci sia il desiderio diffuso di cimentarsi nell'uso autentico della lingua straniera, mettendo così alla prova «sul campo» le capacità acquisite in classe.

3.4. AVRESTI PREFERITO UN'ALTRA LINGUA?

no, mi va bene il francese

MI PIACE IL FRANCESE		ALTRE LINGUE	
1a media	206	Spagnolo	76
		Inglese	2
		Tedesco	4
		Arabo	1
		Cinese	1
2a media	152	Spagnolo	70
		Inglese	3
		Tedesco	13
		Giapponese	1
		Serbo	1
3a media	151	Spagnolo	67
		Inglese	4
		Tedesco	14
		Russo	1



avrei preferito il/lo _____, perché _____

Dall'analisi dei dati emerge nettamente, rispetto alle altre lingue, l'interesse verso lo studio dello *spagnolo*, lingua percepita diffusamente come «bella» e «simpatica», portatrice di una cultura «divertente» (vengono spesso menzionati la *movida*, il tango...). Ulteriori aspetti che contribuiscono a far preferire lo spagnolo rispetto al francese sono: la somiglianza con l'italiano (dato grazie al quale questa lingua viene percepita come «più facile») e la maggiore diffusione geografica della stessa (che la rende, secondo il sentire comune, «più utile»).

Anche il *tedesco* desta numerose «simpatie»: nonostante venga riconosciuta la difficoltà grammaticale che lo caratterizza, questo ostacolo viene superato dall'idea che si tratti di una lingua molto utile in campo lavorativo, fino ad essere definita da qualcuno «lingua del futuro».

Tanto per lo spagnolo che per il tedesco, esistono poi alcuni casi isolati per i quali l'interesse nei confronti dell'idioma nasce dal bilinguismo dello studente stesso nella lingua coinvolta, o dalla presenza di parenti in paesi dove questa è lingua ufficiale.

Al terzo posto in ordine di gradimento troviamo l'*inglese*, e le motivazioni non stupiscono: si tratta infatti di quella che a partire dal xx secolo è stata globalmente riconosciuta come la lingua franca per eccellenza. Padroneggiare questa lingua è sentito a tal punto di fondamentale importanza che spesso viene identificata come «l'unica lingua che valga la pena conoscere».

Rispetto invece a *cinese*, *giapponese*, *arabo*, *serbo* e *russo*, si tratta di singole menzioni derivate dalla curiosità personale («ad approfondire una lingua inconsueta nella scuola italiana»), oppure (ed è questo il caso del *serbo*) perché il ragazzo è madrelingua nella LS di riferimento.

Tra il francese, lo spagnolo e il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

	FRANCESE	SPAGNOLO	TEDESCO
1A MEDIA	6	5	2
2A MEDIA	33	28	4
3A MEDIA	18	21	2



3.5. LA LINGUA FRANCESE TI PIACE?

Il testo della domanda proseguiva in questo modo, con indicazioni anche operative:

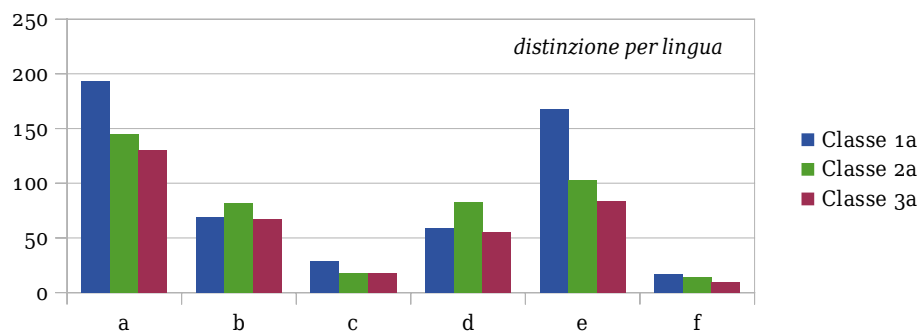
(se non ti piace, vai al punto 6).

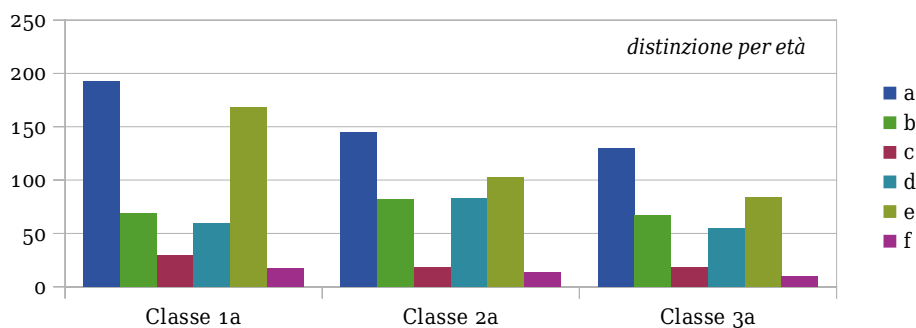
Puoi scegliere anche più di una risposta.

(Se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6)

- a. la lingua francese ti piace perché:
- è piacevole da ascoltare [a]
 - somiglia all'italiano [b]
 - per la sua scrittura [c]
 - è facile [d]
 - è diversa da altre lingue studiate [e]
 - altro (scrivere perché) [f]

	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
a	193	145	130
b	69	82	67
c	29	18	18
d	59	83	55
e	168	103	84
f	17	14	10





Nota su «altro»

Riportiamo testualmente qui di seguito alcune risposte date alla voce «altro» che ci appaiono particolarmente interessanti ai fini della nostra ricerca e su cui torneremo nel capitolo successivo:

- «Perché è raffinata e dolce»;
- «Perché è simile allo spagnolo»;
- «Perché mi piace la professoressa» (7 studenti);
- «Perché è chic, signorile, elegante (da sempre parlata dai gentiluomini)»;
- «Per cultura personale» (4 studenti);

Appare evidente dalle testimonianze dei ragazzi come i pregiudizi nei confronti di una lingua possano a volte giocare anche a suo vantaggio. Notiamo come il francese venga considerato «raffinato e dolce», «*chic*, signorile ed elegante» sulla base esclusivamente di gusti e convinzioni personali. Ecco che pareri fortemente pregiudiziali e fragili da un punto di vista scientifico risultano però molto solidi emotivamente, situazione che può facilitare già di per sé l'attivazione di motivazione intrinseca.

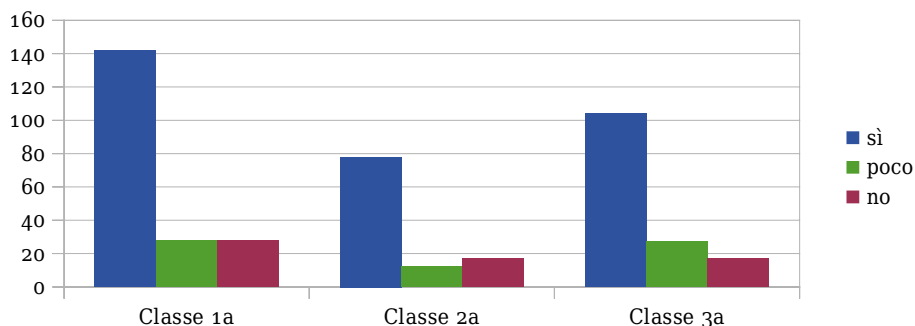
Importante segnalare come, all'interno di una domanda aperta, i ragazzi sentano spontaneamente di affermare l'importanza del ruolo giocato dal docente nel processo di apprendimento della lingua; si tratta di un punto che ci sta particolarmente a cuore e che approfondiremo più tardi nella trattazione.

Ci piace infine sottolineare come, nella promozione del francese, sia possibile sfruttare addirittura l'apparente somiglianza con il tanto apprezzato spagnolo.

b. il fatto che la lingua francese ti piace è legato al modo in cui viene insegnato?

- sì
 poco
 no

	sì	POCO	NO
1A MEDIA	142	28	28
2A MEDIA	78	12	17
3A MEDIA	104	27	17



Note

sì Gli studenti attribuiscono all'insegnante il merito di rendere piacevole lo studio della lingua, in particolare il 20% specifica che il docente presenta la lingua «in modo divertente».

POCO/NO La percentuale di ragazzi che rispondono «poco» o «no» si giustifica affermando che la passione per questa disciplina non dipende in alcun modo dall'azione del docente, ma semplicemente dal gusto o dalle inclinazioni personali.

6. La lingua francese *non* ti piace

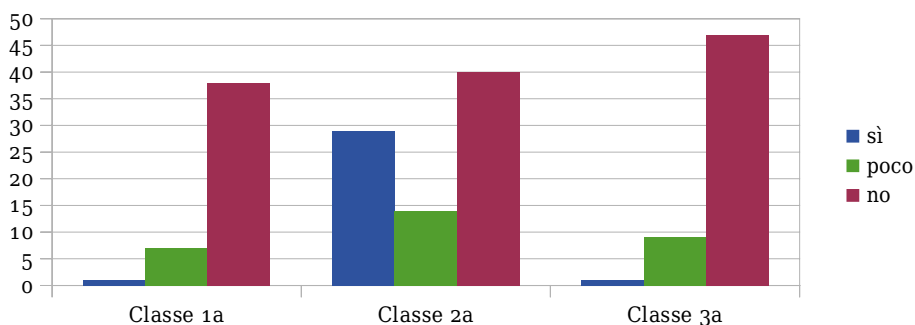
a. perché _____

Dall'attenta osservazione delle risposte a questa domanda registriamo che il fattore dominante che contribuisce a suscitare antipatia nei confronti della lingua francese è la difficoltà della grammatica e della morfologia (che comportano eccezioni, accenti, distanza tra la lingua scritta e quella parlata...). Vogliamo però porre in risalto come un ruolo importante nella «resistenza» verso il francese sia giocato dai pregiudizi (esercitati dal 25% circa del campione), che lo vogliono una lingua «da femmine», «sdolcinata», «troppo raffinata» e «da snob».

b. il fatto che la lingua francese non ti piace è legato al modo in cui viene insegnato?

- sì
 poco
 no

	sì	POCO	NO
1A MEDIA	1	7	38
2A MEDIA	29	14	40
3A MEDIA	1	9	47



3.6. IL DOCENTE DI FRANCESE

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua francese? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti ecc.)

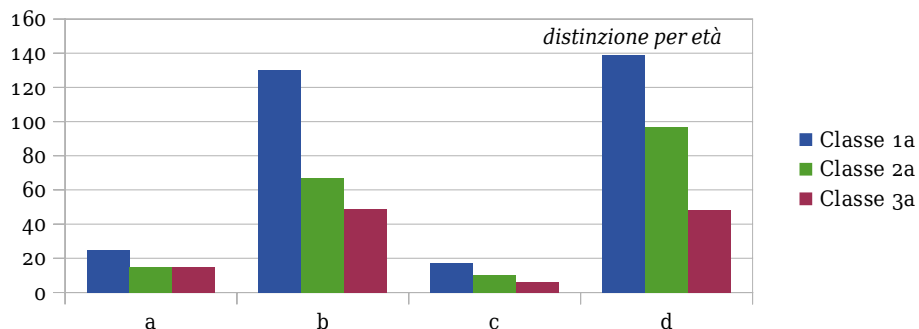
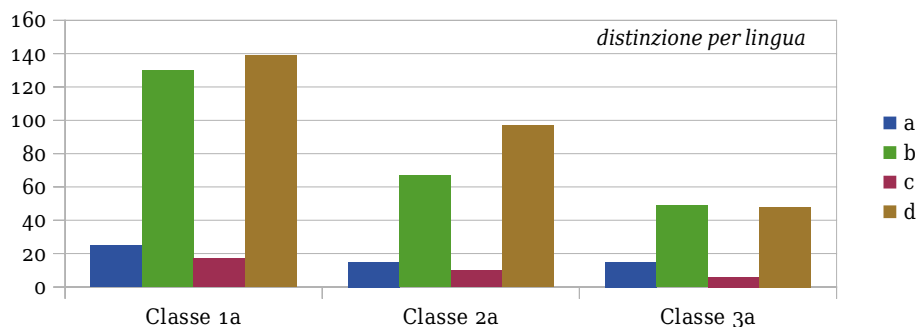
Dalle opinioni fornite dal campione, emerge con chiarezza che la caratteristica fondamentale di un buon insegnante sia riuscire a sviluppare un buon rapporto con i propri studenti («essere paziente», «empatico», «disponibile», «imparare i loro nomi», «aiutarli in caso di difficoltà», «essere un aiuto e non un “nemico”»). Inoltre, i ragazzi chiedono con frequenza di essere coinvolti in attività «divertenti».

Viene infine sottolineata l'importanza di una didattica «lenta», che rispetti i loro tempi di apprendimento, e che il docente appaia «preparato» nella propria disciplina.

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua francese con:
(puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto).

- un docente madrelingua che parla solo francese in classe [a]
- un docente madrelingua che parla italiano e francese in classe [b]
- un docente italiano che parla solo francese in classe [c]
- un docente italiano che parla italiano e francese in classe [d]

	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
a	25	15	15
b	130	67	49
c	17	10	6
d	139	97	48



Spiega perché

Per non appesantire l'analisi dei risultati, utilizzeremo in questo caso direttamente le parole dei ragazzi per poi sviluppare le considerazioni glottodidattiche nel capitolo successivo:

- «Perché è più preparato, ha una migliore pronuncia. Conosce meglio di chiunque altro non solo le strutture interne alla lingua, ma anche la cultura della società francese».
- «Perché se non capisco qualcosa mi può fornire la traduzione» (percepita come fondamentale nel processo di apprendimento), mantenendo al tempo stesso la pronuncia buona e gli altri vantaggi del madrelingua.
- «Perché così sono costretto a capire e a parlare in lingua, di conseguenza imparo più velocemente». Emerge più volte il timore che il madrelingua francese non capisca l'italiano, eventualità che necessariamente non si presenta nel caso di un docente che condivida con gli studenti la lingua di appartenenza.
- «Perché può fornire la traduzione» (ancora una volta sentita di primaria necessità). Viene ribadito il timore di non essere compresi dal madrelingua straniero. La soluzione ideale è individuata nello spiegare le nozioni di grammatica in italiano e fare poi conversazione su altri argomenti in lingua straniera. Il docente italiano è percepito più «vicino» agli studenti, con i quali riesce ad empatizzare, capendo le loro difficoltà ed arrivando ad anticiparle, aiutandoli con paragoni con l'italiano per guidarli più da vicino nel percorso di apprendimento.

- 8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare francese. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente

Il consiglio che viene dato più di frequente dagli alunni è di studiare molto e stare attenti in classe («seguire tutto ciò che dice l'insegnante», «fare domande», «chiedere aiuto in caso di necessità», «prendere appunti»).

Inoltre, come emerso in precedenza, una delle difficoltà maggiori incontrate dagli studenti è la distanza tra la scrittura e la pronuncia; per ovviare a questo problema la strategia consigliata è fare largo utilizzo del cd in allegato al libro di testo, segnare sopra alle parole la pronuncia corrispondente, leggere ad alta voce registrandosi.

Poniamo l'attenzione sulla necessità percepita dagli studenti di creare motivazione allo studio, che essi ricercano nel guardare film in lingua, intrattenere rapporti con coetanei francesi, pensare si tratti di una lingua che offre molte opportunità (di viaggiare, lavorative ecc.).

Altre strategie di apprendimento sono individuate nello studio cooperativo: farsi aiutare da un compagno più bravo, organizzare dei gruppi di lavoro, utilizzare le canzoni come mezzo per l'apprendimento.

- 8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di francese per insegnare bene nella tua classe?

Dall'analisi delle risposte a questa domanda, emerge in maniera molto chiara che una forte maggioranza del campione (intorno al 95%) chiede di imparare divertendosi. Alle lezioni frontali vengono quindi proposte attività sostitutive di varia natura: dai giochi alle canzoni, dalle drammatizzazioni ai film in lingua originale, fino alla realizzazione di cartelloni in gruppo.

Non mancano poi, anche se in misura minore, i consigli di carattere più personale: «essere gentile», «paziente», «empatico», «disponibile», «pronto all'aiuto».

3.7. LO STUDIO PIACEVOLE O SPIACEVOLE DEL FRANCESE

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato francese volentieri o divertendoti e spiega perché

Emerge ancora una volta il forte interesse degli studenti verso attività che li coinvolgano attivamente in prima persona; ecco quindi che i loro ricordi più piacevoli legati allo studio del francese riguardano attività di gruppo (cartelloni, giochi), o l'utilizzo della canzone come mezzo per promuovere la lingua.

Uno spazio rilevante è dato nuovamente alla motivazione, che per gli studenti è stimolata in modo particolare all'inizio del loro percorso di studi, quando essi approcciano per la prima volta una nuova disciplina, con curiosità e voglia di mettersi in gioco (40%). In questo periodo iniziale appare di fondamentale importanza far sì che il primo incontro con la lingua straniera sia quanto più sereno e divertente; uno dei modi per raggiungere l'obiettivo può essere trovato nell'affrontare argomenti di interesse per i ragazzi, come da loro stessi riportato nelle risposte.

Dall'analisi dei dati raccolti registriamo con una certa frequenza la richiesta da parte degli alunni di utilizzare quanto più possibile la lingua con scopi pragmatici; ecco che il piacere allo studio deriva dall'imparare a ordinare al ristorante, fare la spesa, chiedere indicazioni stradali... Tutte attività percepite utili e quindi che possono creare con più facilità motivazione intrinseca.

Possiamo infine osservare un certo interesse per le grandi personalità che hanno fatto la storia francese, le quali possono essere utilizzate come mezzo per promuovere lo studio della lingua.

10. Scrivi un momento in cui hai studiato francese con difficoltà o annoiandoti e spiega perché

Dall'esame delle esperienze qui riportate dagli studenti, si rende evidente che il principale ostacolo che i ragazzi incontrano nello studio del francese (individuato dal 90% del campione), è rappresentato dalla grammatica (accenti, verbi, eccezioni...). Lo studio delle regole grammaticali, soprattutto se imparate a memoria, crea forti stati di ansia e stress (20%) che si accumulano fino al momento della verifica, percepita come una vera e propria «sventura».

11. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio del francese?

L'immagine che hanno gli alunni del loro insegnante ideale è di un professionista che li sappia coinvolgere emotivamente e li renda i veri protagonisti attivi del loro processo di acquisizione. Essi chiedono, pertanto, che vengano loro proposte attività variate (98%). Gli studenti declinano queste attività in: giochi, canzoni, film, attività di gruppo e drammatizzazioni; o, ancora, essi chiedono che vengano considerati i loro interessi personali come punto di partenza per sollecitare dibattiti in classe (sport, musica...).

Da segnalare è l'importanza che viene attribuita agli aspetti personali e caratteriali del docente, il quale, per gli studenti, deve: «incoraggiare gli studenti», «accompagnarli nelle gite scolastiche», «sorridere spesso», «portare cibi tradizionali in classe».

Curioso è il caso degli alunni di alcune classi prime che chiedono al docente di essere premiati con piccoli dolciumi nel caso in cui ottengano dei buoni risultati.

12. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio del francese?

La maggior parte degli studenti (90%) individua come causa delle difficoltà nello studio della lingua il proprio atteggiamento passivo nel processo di apprendimento. Propone quindi, come possibile soluzione, «l'essere più costante nello studio», «applicarsi di più», «organizzare gruppi di studio pomeridiani tra pari».

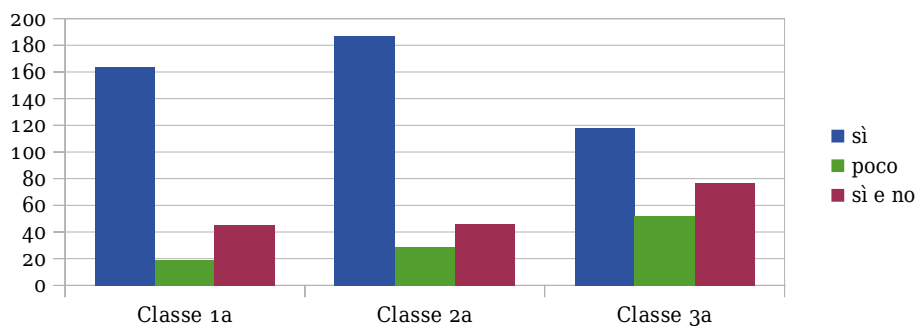
In misura minore lo studente si sente a tal punto responsabile in prima persona dello sviluppo del proprio apprendimento, da arrivare a proporre direttamente all'insegnante attività nuove da svolgere in classe, o a portare film o canzoni da condividere con tutti i compagni.

13. Il libro di testo di francese ti piace?
(Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no).

Questa domanda aveva tre possibili scelte:

- sì
 no
 un po' sì e un po' no

	1A MEDIA	2A MEDIA	3A MEDIA
SÌ	164	187	118
NO	19	29	52
UN PO' SÌ E UN PO' NO	45	46	77



a. Perché? Che cosa (non) ti piace?

Possiamo affermare, innanzitutto, che sono molto apprezzati i dialoghi e gli esercizi divertenti.

Viene prestata grande attenzione a foto e immagini a colori, le quali hanno la capacità di catalizzare facilmente l'attenzione degli studenti.

Il rischio degli aspetti sopra elencati è, però, di apparire eccessivamente «infantili», per dirla con uno studente, che «sembrano esercizi per bambini delle elementari», facendo così diminuire o, in taluni casi, crollare la motivazione. Allo stesso modo, un compito eccessivamente semplice o un livello troppo basso di lingua rispetto alle competenze dello studente, portano lo stesso ad annoiarsi, venendo così a mancare totalmente la percezione sfidante (cfr. RUTKA, 2006) dell'esercizio.

Notiamo, inoltre, come spesso siano causa di noia per i ragazzi gli esercizi ripetitivi - propri generalmente della grammatica -, soprattutto se non controbilanciati da una cura particolare degli aspetti riguardanti la civiltà.

b. Che cosa metteresti tu in un libro di francese? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

Il libro di testo ideale per gli studenti delle scuole medie, seguendo le loro valutazioni, deve essere essenzialmente «divertente»; caratterizzato quindi da frequenti giochi o «attività divertenti» (per circa il 90% del campione) e immagini a colori (80%). Inoltre, è ritenuto un aspetto importante che il libro sia organizzato come un'unica storia, per cui ogni unità ne costituisca una parte, e venga stimolata così la curiosità ad andare a scoprire cosa succede nei capitoli successivi.

Anche la parte riguardante lo studio della grammatica è reputata fondamentale: in effetti registriamo che da molti studenti (60%) gli esercizi ripetitivi sono considerati indispensabili. Significativa è, poi, la richiesta di fornire a fine unità delle tabelle riassuntive di riepilogo delle regole grammaticali analizzate.

14. Vuoi scrivere qualcos'altro sul francese?

Come abbiamo anticipato nel capitolo precedente, conclusione del questionario si è scelto di dare libero spazio agli studenti, dando loro la possibilità di aggiungere a quanto detto fino a quel momento una qualsiasi riflessione o considerazione personale.

Di seguito riportiamo testualmente le risposte che ci appaiono maggiormente curiose e significative per poi fare delle possibili osservazioni di natura glottodidattica nei capitoli successivi e soprattutto nelle conclusioni:

- «Pensavo che fosse più difficile e invece è piuttosto simile all'italiano perché è una lingua neolatina»;
- «Gli insegnanti dovrebbero essere più preparati ad interagire con i ragazzi»;
- «Bisognerebbe fare più gite in Francia perché è più facile studiare la lingua apprezzandone il paese di origine»;
- «È più bella dell'inglese perché non mi annoio»;
- «Non viene attribuita l'importanza dovuta a questa lingua»;
- «È una lingua musicale»;
- «Il francese è una lingua «educata», è come una sinfonia, bisogna ascoltare»;
- «Nei libri di testo dovrebbero esserci più argomenti di interesse per i giovani»;
- «Un buon insegnante è fondamentale per l'apprendimento della lingua, bisogna imparare divertendosi»;
- «Mi piace il francese perché lavoro insieme ai miei compagni, ci aiutiamo e parliamo con i ragazzi francesi e francofoni»;
- «È la lingua più bella del mondo, la nostra Prof. è brava, ci fa amare la lingua e imparare in fretta»;
- «È una lingua aristocratica, da sempre parlata dai gentiluomini»;
- «È una lingua melodica, fine, elegante, chic, utile: è cultura».

3.8. L'INTERVISTA RIVOLTA AI DOCENTI

Nella sintesi qui presentata (che, come abbiamo detto, non vuole avere nessun valore statistico ma solo informativo rispetto ai nuclei essenziali del nostro volume), abbiamo riportato le osservazioni che ci sembravano maggiormente rappresentative delle posizioni condivise da diversi docenti. Per ragioni di facilità della lettura, quindi, non riportiamo tutte le risposte ottenute ma faremo delle sintesi, citando in alcuni casi le parole dei docenti.

Riportiamo le quattro domande su cui era costruita l'intervista ai docenti collegandole ai nuclei tematici su cui è stato impostato il questionario per gli studenti che approfondiremo nei capitoli successivi.

a. La motivazione

1. Nella sua esperienza, quale idea hanno gli studenti sull'utilità del francese e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Lei come interviene a questo proposito?

Per quanto concerne l'aspetto utilitaristico i docenti intervistati concordano sulla mancanza totale (o comunque di un valore molto marginale) di una motivazione utilitaristica per lo studio del francese.

Riportiamo alcuni stralci delle interviste che testimoniano tale aspetto:

- «Nessun aspetto utilitaristico sugli adolescenti per le lingue altre dall'inglese, che peraltro è incoraggiato soprattutto dagli adulti».
- «Gli studenti sono troppo "giovani". Ancora non sentono l'utilità dello studio, sia delle lingue che delle altre materie. Posso affermare con certezza che per i miei alunni l'aspetto utilitaristico non ha alcuna importanza nella motivazione allo studio».
- «L'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio del francese ha un peso molto relativo nella scelta della seconda lingua straniera alla scuola media».
- «Gli studenti dai 10 ai 13/14 anni hanno un'idea vaga sull'utilità del francese. In prima media non sanno perché può essere utile studiarlo».

Tale stato di partenza è confermato anche dagli stessi studenti come può emergere dalla tabulazione della domanda numero 2 del questionario (cfr. § 3.2). Fa eccezione il caso della Lombardia, dove invece è percepita

fortemente l'utilità del francese, cosa probabilmente legata al fatto che la maggior parte dei questionari proveniva da studenti di seconda e terza media, quindi già potenzialmente sensibilizzati da parte dei docenti a cogliere le possibili utilità del francese. L'attenzione a questo aspetto è testimoniato espressamente da una docente intervistata, la quale afferma: «Poi, nel corso degli anni, sta a me e alla mia collega motivare gli alunni; certo va loro spiegato. Riportando dati e affermazioni su siti ecc., capiscono che per un italiano il francese è molto utile come seconda lingua e non difficile da apprendere!».

Un'altra docente, pur riferendosi ad un'esperienza di scuola secondaria di secondo grado, afferma che - rispetto alla percezione dell'utilità del francese - «Sono ovviamente più consapevoli i grandi dei piccoli che pensano solo che la seconda lingua sia una materia in più da studiare. Per loro l'inglese basta e avanza: "Tanto, anche i francesi parlano inglese". Inoltre trovano l'inglese più "semplice", più "facile", essendo una lingua sintetica vs il francese che è lingua analitica».

Sulla base di tale situazione di partenza, i docenti intervistati curano l'aspetto motivazionale ricorrendo sostanzialmente ad azioni di sensibilizzazione rispetto alla presenza del francese nella nostra vita quotidiana sia dal punto di vista strettamente linguistico («Mi limito a mostrare quanto il francese sia presente linguisticamente nella loro vita, dalla parola *garage* a *enclave*, e quanto la nostra civiltà siano in contatto quotidiano - Carla Bruni, *hélas*, ci è servita assai») sia con esemplificazioni volte a far vedere la presenza dei francesi nel nostro territorio e gli scambi che avvengono (ad esempio grazie al turismo e al commercio) costantemente tra Italia e Francia: in questa direzione sono rivolti i «focus su turismo da e verso la Francia e sui paesi della Francofonia (in particolare per quanto riguarda il turismo verso la Francia e i paesi francofoni, presentazione di luoghi e monumenti) e la mappatura della «presenza sul territorio di aziende francesi» operata da alcuni docenti.

Altre azioni sono rivolte alla relazione con madrelingua sia coetanei («Partecipazione a progetti Comenius») sia adulti grazie all'attivazione di progetti di dottorato o ad esperienze di «immersione linguistica» attraverso stage linguistici in Francia.

Anche l'aspetto emotivo è una leva sulla quale puntano diversi docenti («Non potendo contare sulla razionalità, anche io non insisto sull'utilità dell'apprendimento della lingua francese. Preferisco puntare su un approccio emotivo, più adatto alla loro età, per spingere sull'acceleratore della motivazione») che si traduce in azioni volte a sostenere l'interesse grazie a spettacoli in lingua francese (teatro), alla visione di spezzoni di film in lingua originale o all'utilizzo di internet in chiave linguistico-comunicativa («Nel mio insegnamento cerco di far percepire l'utilità del

francese proponendo attività pratiche, per esempio attraverso il progetto *e-twinning*, che nel mio caso presenta situazioni di comunicazione reale con altri studenti, francesi o di altre nazionalità ma che studiano il francese»).

b. Motivazione, metodologia, materiale didattico

2. L'elemento culturale svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a suo avviso, perché sia efficace?

Su tale aspetto vi è una spaccatura tra i docenti, non tutti concordi sull'interesse per la cultura francese da parte degli studenti («L'elemento culturale può svolgere un ruolo motivante, soprattutto quando stimola la curiosità degli studenti», «Se per elemento culturale si intendono gli argomenti di civiltà, allora mi ripeto: ai ragazzi non interessa la cultura, interessa solo ciò che colpisce la loro sfera emotiva»).

Una convergenza si trova però nelle soluzioni al «problema» motivazionale, soluzione che punta al come presentare gli aspetti di *civilisation* e quindi alla sfera metodologica. Scrive in proposito una docente: «Bisogna scegliere gli argomenti di *civilisation* che possono interessarli, che siano accattivanti, anche se futuri o meno rilevanti dal punto di vista culturale. E poi bisogna presentarli in modo coinvolgente. Per esempio quest'anno ho organizzato una gara tra le classi seconde, un *tour de France* che "copia" il giro ciclistico con tanto di maglia gialla e coppa finale. L'iniziativa è piaciuta anche ai più refrattari allo studio».

Un'altra docente afferma il valore dell'elemento culturale come fattore motivazionale con i principianti: «Considerato il livello sociale basso della mia utenza, fanno presa il mondo della moda, del lusso che molte pubblicità veicolano: dunque, ritagli di giornali che diventano *affiches* in classe, a volte fatte da loro. Con gli allievi più grandi funzionano a volte spunti dall'attualità che mettono la Francia in un ruolo di prestigio (ad es. l'asse Francia-Germania di cui si parlava qualche tempo fa...)».

Diversi docenti ritengono fondamentale l'uso di materiale autentico: «La civiltà per me passa sempre e solo attraverso documenti autentici o semiautentici, raramente attraverso letture di testi di tipo espositivo, che risultano quasi sempre noiosi»; «Cerco canzoni, film, ma anche documenti autentici semplici». Tra i materiali autentici spicca sicuramente la musica, come attestano molti dei docenti intervistati («La musica, nella mia personale esperienza, ha giocato un ruolo fondamentale nell'attivare la motivazione dei ragazzi»); tale risorsa trova piena conferma anche nell'apprezzamento emergente dalle risposte degli studenti.

Infine ci pare interessante rilevare come diversi docenti utilizzino le nuove tecnologie per presentare contenuti culturali soprattutto nelle classi più avanzate: «Nelle terze presento sempre una unità su Parigi con documenti autentici anche grazie alla LIM e spesso costituisce l'argomento di conversazione all'esame»; «Ai ragazzi di terza ho invece insegnato come creare un blog in francese».

c. Materiale didattico

3. Quali sono secondo lei le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti internet devono avere per contribuire alla motivazione?

In accordo con le teorie di Schumann, che presenteremo diffusamente nel paragrafo 4.3, i docenti sentono l'importanza di fornire materiali integrativi al libro di testo che siano (percepiti come) «nuovi» e «piacevoli». In un quadro di generale apprezzamento per i libri di testo («Trovo che molti testi siano già ottimi dal punto di vista didattico e che favoriscano già la motivazione»; «Trovo che i materiali didattici siano, in genere, di buon livello»), alcuni docenti fanno ricorso alla rete come fonte estremamente importante per ampliare la varietà di proposte (Anche i siti sono tanti e molto vari. E poi c'è YouTube, che offre tanti spunti).

I docenti individuano nella «vicinanza al mondo degli studenti» la chiave per un materiale efficace («direi il più possibile attuali, nel senso che richiamino un universo a loro noto o che può interessare loro») e forniscono alcune indicazioni che riteniamo possa essere interessante presentare in questa sede come indicazione per i colleghi e, soprattutto, le case editrici.

- «Devono avere una grafica semplice e chiara. Molti sono troppo “pieni” e tolgono il respiro. I caratteri devono essere ben leggibili».
- «Devono avere una struttura ripetitiva, in modo che i ragazzi si orientino facilmente e metabolizzino il metodo (per es. la sequenza: ascolto e comprensione orale, funzioni, lessico, grammatica, che si ripeta in ogni unità)».
- «Devono proporre dialoghi spontanei, allegri, originali, con battute brevi, che si possano drammatizzare. Molti dialoghi sono noiosi, creati per puro scopo didattico, privi di naturalezza, con battute lunghe o scontate».
- «Devono essere ben dimensionati. Purtroppo la maggior parte dei testi è sovradimensionata per le due ore settimanali, sia in termini qualitativi che in termini quantitativi».

- «Devono contenere tanti esercizi di ascolto e tanti spunti per esercitazioni di produzione orale».
- «Il lessico deve essere bene illustrato e soprattutto inserito in contesto, con tutte le registrazioni audio per memorizzare la corretta pronuncia».
- «Devono avere un cd con tutte ma proprio tutte le registrazioni, comprese quelle che di solito si trovano solo sul cd dell'insegnante».
- «Devono essere semplici (non dimentichiamoci che abbiamo solo due ore settimanali!) evidentemente con tante immagini, con cd, dvd; cd-rom; con lessico e grammatica funzionale alla comunicazione ed esercizi accattivanti (indovinelli, anagrammi, quiz ecc.) e dialoghi realistici!».

All'interno del generale apprezzamento, non mancano le critiche legate ad aspetti motivazionali quali bisogni e interessi, ad un «carico cognitivo» eccessivo che finisce per appesantire il manuale o al poco valore aggiunto che i siti internet dedicati allo sviluppo linguistico in realtà riescono a dare. Ecco le parole di alcuni docenti in proposito:

- «Capita, sempre meno in realtà, che alcuni libri di testo non tengano in debito conto dei bisogni e degli interessi dei ragazzi, presentando testi o documenti inutilizzabili. Altre volte in brevi testi si pretende di sviluppare una quantità esagerata di funzioni o strutture grammaticali».
- «Personalmente scelgo manuali e libri non troppo densi, sulla pagina, di spunti, proposte ecc. perché trovo che respingano gli allievi più che attrarli. Insomma, il troppo è da evitare, meglio scegliere l'essenziale. Mi ritrovo a dover sfrondare materiali e stimoli vari dai libri e questo per me è una fatica».
- «Molti libri non danno spazio all'orale e alle funzioni, si concentrano troppo sulla grammatica».
- «I siti internet si limitano spesso a fornire esercizi grammaticali la cui unica differenza rispetto al libro di testo è quella di digitare le soluzioni sulla tastiera anziché sul libro».

Interessante, in conclusione, riportare da un lato il problema costante dell'insegnamento della grammatica, da molti avvertito come estremamente difficile dal punto di vista innanzitutto motivazionale («Però c'è lo scoglio della grammatica, che non si può non fare e purtroppo è lì che spesso cade la motivazione») e, dall'altro, il valore della dimensione ludica attestato sia da alcuni docenti («Piaccono molto, comunque e sempre, i giochi, anche con i grandi!») sia da molti studenti nel questio-

nario. La didattica ludica, come diremo diffusamente nel paragrafo 6.2.1), può rappresentare un valido supporto metodologico per la soluzione di tale problema.

d. Metodologia

4. Quali sono, a suo avviso, le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio del francese? Lei come interviene a questo proposito?

Nelle risposte a questa domanda, troviamo un sostanziale accordo nel non seguire un unico metodo di insegnamento; i docenti fanno un uso «eclettico» di diverse strategie:

- chi lavora con alcune attività di *cooperative learning*;
- chi varia tra didattica frontale con alternanza di altre modalità organizzative (quali, ad esempio, lavori di coppia o in gruppi non strutturati) e alterna attività «tradizionali» con attività più creative e libere: «Cambio spesso strategie: dalla classica lezione frontale (quando ci vuole ci vuole!!) alle scenette drammatizzate, dalle gare individuali o a gruppo per ottenere le note di merito agli esercizi eseguiti al computer collegato alla Lim... dipende dalla classe, dall'argomento, dalla giornata...»;
- chi punta molto sull'aggancio con interessi e conoscenze pregresse in un percorso motivante, cognitivamente rilevante di crescita «a spirale» («fare in modo che quello che si fa in classe chiami in gioco le competenze e le conoscenze degli allievi, creando un legame che fortifichi l'acquisito e lo amplii a spirale»);
- chi privilegia l'interazione e l'utilizzo di attività ludiche;
- chi, fedele alla famosa frase di Montaigne secondo cui il bambino «non è un vaso da riempire, ma un focolare da accendere», punta a «Suscitare negli studenti l'interesse e l'amore per le lingue straniere; anche a costo di sorvolare su una grammatica non proprio ortodossa o su un'ortografia imprecisa», a «Trasmettere il fatto che a me piace insegnare, piace stare con i ragazzi; loro sanno che io ci credo e pochi, davvero pochi, non sopportano il francese», a far sentire il valore della persona «appassionata» che vive nel docente. Scrive a tal riguardo un'altra docente: «Funziona la nostra capacità di essere convincenti, entusiasti verso quello che insegniamo, in ultima analisi, di quanto siamo onesti: o ci crediamo o non ci crediamo».

Tutte le risposte qui riportate (che, ripetiamo, rappresentano, posizioni più diffuse) offrono interessanti spunti di riflessione soprattutto nell'incrocio con le risposte degli studenti perché, in alcuni casi, attestano come spesso ci siano delle «naturali» consonanze tra il sentire degli studenti e quello dei docenti, in altri, invece, forniscono delle opportunità per migliorare la comprensione dei bisogni e degli interessi degli studenti. Dalle risposte emerge come nei docenti vi sia una generale attenzione al «percepito» degli studenti, attenzione che attesta come sia entrata nella sfera d'interesse del docente l'idea dell'importanza della relazione umana come facilitante per l'apprendimento e, più in generale, del concetto di facilitazione dell'apprendimento piuttosto che quello dell'insegnamento su *tabula rasa*.

Parte seconda

Implicazioni glottodidattiche

4. Nucleo 1: la motivazione

Di particolare importanza per la nostra ricerca è l'indagine della motivazione allo studio perché, come abbiamo affermato nel paragrafo 2.3, già negli anni Settanta Renzo Titone (e dopo di lui molti altri studiosi di glottodidattica) parlava della motivazione come *elemento dinamogenetico dell'apprendimento* presentando il suo «modello egodinamico» e sosteneva la necessità di promuovere una motivazione intrinseca (concetto su cui ci soffermeremo nel paragrafo 4.5) all'apprendimento della LS.

Per Titone, «generalmente, un apprendimento integralmente umano implica operazioni di tipo esecutivo (attività di codificazione e decodificazione di tipo percettivo - motorio, ossia *tattico*), coordinate e guidate da operazioni mentali (di tipo cognitivo, astrattivo, induttivo, deduttivo, generalizzante, ossia *strategico*), infine controllate, generate, partecipate dall'*io* cosciente o subconscio (operazioni di tipo *egodinamico*).

In una prospettiva umanistica e di matrice cognitivista, l'apprendente dev'essere posto

al centro di ogni attività acquisitiva, poiché l'apprendimento, in quanto acquisizione in profondità e durata, è soprattutto dipendente dalla presenza attiva dell'*io* soggetto. (...) *È a questo livello che si collocano i fattori affettivi in generale (motivazione, atteggiamento, tono emotivo, reazioni profonde cosce o inconscie), che determinano, per così dire, la sedimentazione tenace delle acquisizioni. La motivazione costituisce il processo dinamogenetico dell'apprendimento, e insieme la garanzia della sua durata e utilizzabilità. Di qui la sua importanza nell'economia generale dello sviluppo umano, dall'infanzia all'età adulta. (TITONE, 1987: 47-48).*

Sulla base di queste indicazioni di Titone, abbiamo perciò preparato delle domande iniziali che andassero a sondare la motivazione degli studenti in una direzione retroattiva, attiva e proattiva (cfr. § 2.3). Abbiamo già rilevato nel paragrafo 3.1 che, dalla lettura delle risposte, la scuola principalmente «sceglie» la lingua straniera: di conseguenza il francese

non è, nella stragrande maggioranza dei casi, eletto vocazionalmente dagli studenti.

A ciò si aggiunge la percezione che il francese non sarà utile per il futuro (in quanto lingua «poco diffusa» e poco utile in «ambito lavorativo») con il risultato che esso non trova spesso nello studente interesse e che, quindi, la motivazione si lega a fattori estrinseci, eterodiretti. In prospettiva didattica, dunque, essa va costruita nel tempo con una metodologia che sappia integrare gli aspetti estrinseci con quelli intrinseci.

Definiremo e approfondiremo nei paragrafi successivi il concetto di motivazione, per poterlo collegare con le risposte e le indicazioni fornite dagli studenti.

4.1. IL CONCETTO DI MOTIVAZIONE: UNA DEFINIZIONE

Definendo in maniera generale la motivazione, essa è secondo Falko Rheinberg (1997: 14) «l'orientamento attivante il momento di vita attuale verso un oggetto-meta valutato positivamente»; studiando i diversi contributi sul tema, il dato che colpisce è la complessità di questo concetto che, come afferma ancora Rheinberg (1997: 13), è da considerarsi come una «categoria collettiva, entro la quale sono riassunti molti processi parziali e fenomeni diversi tra loro».

Tradizionalmente, infatti, si distinguono diversi tipi di motivazione, spesso presentate come coppie antinomiche: intrinseca/automotivata vs estrinseca/eterodiretta, strumentale vs. integrativa (cfr. PALLOTTI, 1998; DE BENI, MOÈ, 2000).

Coma abbiamo accennato in apertura di questo capitolo, l'interesse per il concetto di motivazione è testimoniato ampiamente anche in ambito glottodidattico; come Titone, infatti, molti altri studiosi di educazione linguistica si sono concentrati particolarmente sulla motivazione (FREDDI, 1987, 1994; BALBONI, 1994, 2002; PORCELLI, 1994; COPPOLA, 1993, 2000, 2002; CILIBERTI, 1994; CARDONA, 2001), declinando in chiave glottodidattica tale concetto che rientra nell'ambito di un approfondimento specifico degli studi psicologici e psicopedagogici (NUTTIN, 1980; STIPEK, 1988; VIAU, 1994; BOSCOLO, 1997; RHEINBERG, 1997; DE BENI, MOÈ, 2000; CISOTTO, 2005).

Da circa venticinque anni, quindi, si riconosce alla motivazione un valore fondamentale per il successo dell'apprendimento delle lingue in termini di stabilità e lunga durata ossia, utilizzando le categorie di Krashen (1983), per l'*acquisizione* linguistica.

4.2. LA MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO DI UNA LS

Freddi (1994: 113), a proposito della motivazione nell'apprendimento della LS, ha scritto che «non esiste alcun apprendimento senza una motivazione adeguata, e dunque senza un interesse dinamico del soggetto che lo spinga ad apprendere». La motivazione, nella sua visione, è inclusa «nella sfera affettiva globale del soggetto, con la sua personalità, con i suoi sentimenti, le emozioni e gli atteggiamenti nei riguardi della LS e del popolo che la parla».

Lo studioso, all'interno del suo modello di Unità didattica (UD), riconosce alla motivazione, oltre ad un carattere globale e affettivo, anche una variabilità dovuta proprio agli atteggiamenti e alle convinzioni personali.

Tali convinzioni e atteggiamenti possono influenzare positivamente o negativamente il soggetto nel suo processo d'apprendimento e, pertanto, egli ritiene necessario che la motivazione «vada alimentata con opportune operazioni in tutti (...) i momenti dell'UD, quasi essa debba essere un fiume che l'attraversa tutta e la feconda dall'inizio alla fine» (FREDDI, 1994: 113).

Freddi, infine ribadisce la finalità comunicativa e conoscitiva della motivazione in LS affermando che «la motivazione primaria per l'apprendimento di una lingua consiste nella natura di quest'ultima quale strumento di comunicazione e di contatto con altri modi di vivere e di pensare, con altri esseri che vivono in maniera originale la loro vicenda storica, culturale e sociale» (FREDDI, 1993: 61).

In accordo con Titone, per Freddi la coerente conseguenza di questa finalità della motivazione è la 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 preconcoscenze e i suoi pregiudizi che vanno smontati e rimontati in una prospettiva di relativismo culturale.

Proprio sull'importanza della dimensione culturale e sociale nel concetto di motivazione, Paolo E. Balboni ha elaborato un modello di motivazione (1994: 75-79) che si basa sostanzialmente su tre possibili fattori attivanti: il dovere, il bisogno e il piacere.

Balboni, attento anche al contesto multiculturale che caratterizza l'attuale scuola italiana e agli apporti degli studi di ambito neurobiologico, etnosociologico ed economico alla didattica della LS e della L2, sostiene che il piacere sia fondamentale affinché si generino processi di acquisizione stabile e duratura della lingua.

Analizziamo i tre fattori attivanti proposti dallo studioso veneziano. Secondo Balboni (1994, 2002, 2006), in ambito scolastico, la motivazione allo studio spesso non è legata né all'interesse per i contenuti né ad una

metodologia capace di rendere interessante l'oggetto di studio: in molte situazioni scolastiche, essa si basa sul *dovere*, che può essere:

- a. *dovere eterodiretto*, indotto cioè da fattori esterni quali, ad esempio, programmi scolastici che prevedono lo studio di una lingua non interessante per la persona o - nel caso di lingue che spontaneamente potrebbero interessare - da atteggiamenti autoritaristici dei docenti i quali, con l'obiettivo di mantenere la disciplina in classe, impongono contenuti e metodi senza dare alcuno spazio alla negoziazione e al dialogo e senza porsi in ascolto dei bisogni formativi e degli interessi dei loro studenti: in questa prospettiva, il dovere non porta ad apprendimenti significativi;
- b. *dovere autodiretto* ma non duraturo perché si lega a fattori contingenti quali evitare una brutta figura o un brutto voto a scuola e/o una punizione da parte dei genitori.

L'attività di studio, in queste situazioni, non è dunque sostenuta da una reale volontà di conoscere dell'apprendente e con difficoltà si lega ad un suo coinvolgimento affettivo e personale; di conseguenza è raro che essa generi un piacere intrinseco di approfondire le conoscenze e di rendere lo studio indipendente da fattori esterni.

Due sono gli evidenti limiti di questo tipo di motivazione: alza facilmente nello studente il *filtro affettivo* - secondo la terminologia di Krashen - e non produce *acquisizione* ma *apprendimento*.

Il secondo fattore che, nell'analisi di Balboni, può generare motivazione è quello del *bisogno*.

Il bisogno di imparare una lingua può rappresentare di certo una motivazione abbastanza stabile, però è sempre legata a delle aspettative o a degli obiettivi personali che possono essere effimeri, cioè legati ad un entusiasmo o a una necessità momentanea - un viaggio, il bisogno di comunicare per un periodo con persone di altra nazionalità.

Il rischio di tale tipologia di motivazione, se l'obiettivo è la significatività dell'apprendimento (sulla nozione di significatività, cfr. *Conclusioni*), è che gli studenti, una volta soddisfatti i loro bisogni, perdano interesse per l'approfondimento dello studio.

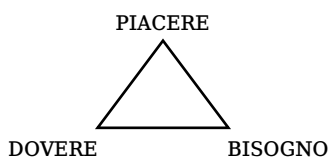
Il bisogno può rappresentare di certo una motivazione più stabile, però, in contesto scolastico, presenta dei limiti poiché genera *acquisizione* soprattutto in situazioni di L2 ed etnica, ma difficilmente in situazione di LS dove non c'è una reale necessità di usare la lingua per comunicare, per relazionarsi e per esprimere se stessi.

Il piacere intrinseco, invece, è il fattore determinante perché vi sia acquisizione significativa in termini di stabilità e di durata, perché il sog-

getto possa attivare e rigenerare continuamente la propria motivazione riducendo i condizionamenti dovuti a fattori esterni.

«Piacere» è un concetto da intendersi non solo come sensazione o emozione gradevole ma anche (se non soprattutto) come appagamento di un'esigenza conoscitiva e di un desiderio di partecipazione, come piacere di fare esperienze nuove, di sfidare (non tanto gli altri quanto piuttosto se stessi, i propri limiti), di sistematizzare le conoscenze trasformandole in competenze personali, di stabilire connessioni tra i nuovi concetti acquisiti in classe e quelli già in possesso (BALBONI, 2002: 37-40).

Nelle sue pubblicazioni Paolo Balboni ha spesso utilizzato l'immagine di un triangolo, ai cui vertici è scritto «Piacere», «Bisogno» e «Dovere». I tre fattori sono posizionati sui tre angoli opposti.



Dall'analisi dei dati, viene confermata l'idea che, laddove la lingua straniera sia stata una scelta dello studente, vi è una motivazione legata a fattori proattivi connessi al piacere intrinseco («per viaggiare», «per fare nuove amicizie», «perché è la lingua dell'amore»...) e ad un possibile bisogno futuro («è una lingua utile», «per il lavoro»...) che prefigurano una maggiore stabilità nello studio.

Al modello motivazionale di Balboni, noi abbiamo proposto (2006) un'integrazione proponendo anche un fattore relazionale legato all'attribuzione di un'autorevolezza da parte degli studenti al docente, non solo professionale ma anche umana, che facilita l'attivazione di una motivazione legata ad un «senso del dovere» fondata sul senso di fiducia e di rispetto reciproco e sostenuta dalla corresponsabilità nel progetto educativo.

Tale «senso del dovere» è profondamente diverso dal «dovere estrinseco» di cui parla Balboni nel suo modello tripolare e può generare piacere nello studente poiché si fonda su valori umani profondi quali appunto il riconoscimento del valore della persona (nei suoi punti di forza e di debolezza), la fiducia nel docente e nei compagni, e perché promuove, a prezzo di impegno e di fatica, la crescita della persona nelle sue componenti cognitive, emotive e sociali.

La relazione di fiducia può permettere allo studente di accettare anche compiti gravosi e impegnativi (ad esempio, l'apprendimento mnemonico di regole grammaticali o la redazione di testi in LS), compiti distanti dai

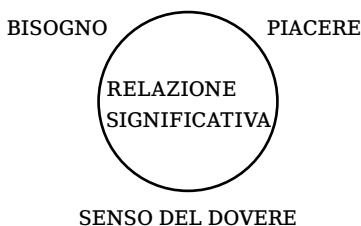
suoi interessi e bisogni spontanei in virtù del riconoscimento dell'auto-revolezza del docente e dalla consapevolezza che, nei limiti del contesto in cui la relazione è agita, l'azione dell'insegnante è fatta nell'interesse del discente ed orientata verso la promozione del soggetto in quanto apprendente di lingua e persona.

Come abbiamo già detto nel paragrafo 3.6, dalle opinioni fornite dal campione emerge con chiarezza che la caratteristica fondamentale di un insegnante per motivare i suoi studenti è quella di riuscire a sviluppare con loro un buon rapporto («essere paziente», «empatico», «disponibile», «imparare i loro nomi», «aiutarli in caso di difficoltà», «essere un aiuto e non un "nemico"»).

La motivazione basata sulla relazione significativa, quindi, può essere concepita come uno sfondo integratore stabile sul quale si inseriscono le proposte disciplinari; proposte, val la pena ricordarlo, che possono essere sempre bidirezionali e devono avere sempre come obiettivo la corresponsabilizzazione per cui anche il docente è chiamato a rivedere alcune scelte metodologiche e contenutistiche in favore delle caratteristiche uniche dei suoi apprendenti e del suo gruppo di apprendenti.

Alla luce di quanto appena esposto, riteniamo quindi che si possa recuperare la dimensione del «dovere», modificandolo rispetto all'accezione di Balboni e interpretandolo come fattore motivazionale positivo; siamo dell'idea che il senso del «dovere» così concepito possa essere in relazione con gli altri due fattori proposti dallo studioso, ovvero il bisogno e il piacere.

Tale relazione dunque non è di opposizione fra i tre poli (rappresentati dai vertici del triangolo) ma di possibile circolarità fra i tre aspetti che possono convivere nella relazione significativa.



La motivazione basata sulla relazione significativa, infatti, coerentemente con i suoi presupposti:

- a. si basa sull'integrazione tra questi bisogni e interessi e le indicazioni del programma di studio;
- b. si esplicita attraverso metodologie glottodidattiche diversificate

-
- che permettano ai diversi stili cognitivi e d'apprendimento di essere valorizzati;
- c. richiede una costante azione di criticizzazione da parte degli studenti attraverso metodologie a mediazione sociale, attività mirate alla consapevolizzazione di strategie comunicative e tecniche inductive;
 - d. ha come fine la creazione di nuovi bisogni e nuovi interessi; questi possono essere proposti dal docente ma, molto spesso, nascono dagli studenti stessi e sono il risultato del loro procedere nella conquista dell'autonomia e della loro progressiva responsabilizzazione nello studio e nel rapporto con il docente, l'adulto, e con i compagni, i coetanei.

In questo modello, il *bisogno* naturale dunque si integra con il *piacere* di essere soddisfatti grazie all'azione facilitante del docente e dei compagni. Il *piacere* di sentirsi riconosciuti, valorizzati e responsabilizzati in un clima trasparente, sfidante e sereno favorisce lo sviluppo di *senso del dovere* e di responsabilità nei confronti del docente e dei compagni. Il *senso del dovere* genera profondo investimento intellettuale ed affettivo e disponibilità a mettersi in gioco, da questa apertura verso gli altri nascono nuove situazioni d'apprendimento che generano a loro volta *nuovi bisogni* e nuovi interessi e, infine, grazie sempre all'azione facilitante del docente e del gruppo, *nuovo piacere* nell'essere soddisfatti personalmente o gratificati ufficialmente.

4.3. LA MOTIVAZIONE BASATA SUL PIACERE DI APPRENDERE: GLI STUDI DI SCHUMANN

Il valore fondamentale della motivazione per l'apprendimento linguistico trova conferma anche negli studi di matrice neuroscientifica di J.H. Schumann, il quale, in *The Neurobiology of Affect in Language* (1997), sostiene che non si generano processi cognitivi senza che si generino processi emotivi e che, anche dal punto di vista neurobiologico, l'emozione piacevole gioca un ruolo fondamentale per l'attivazione di processi cognitivi che permettono l'acquisizione stabile e duratura delle informazioni.

Schumann, presentando il suo modello dello *stimulus appraisal*, sostiene che il cervello, nella percezione degli *input*, opera un *appraisal*, una sorta di valutazione che influenza il processo di selezione e di fissazione in memoria dello *stimulus*.

Presentiamo in sintesi i criteri che caratterizzano questa valutazione.

a. La novità

Se si pensa ai modelli di insegnamento tradizionali, basati sostanzialmente sul modello trasmissivo-frontale e sull'impostazione grammaticale (impostazione in gran parte abbandonata nell'insegnamento delle LS ma ancora dominante nell'insegnamento della L1), si coglie subito il limite di tale impostazione alla luce di questa voce. Il ridotto tasso di interattività (e di conseguenza della possibilità di proposte divergenti, di costruire un'«intelligenza distribuita» - cfr. DOLCI, 2006) e la ripetitività delle modalità di lavoro e delle tecniche didattiche generano solitamente uno stato di noia che:

- a. dal punto di vista cognitivo riduce l'approccio attivo degli studenti ai contenuti diminuendo di fatto le possibilità di memorizzazione efficace (cfr. JOB, TONZAR, 1994, PALLOTTI, 1998);
- b. dal punto di vista emotivo, appunto, demotiva gli studenti che perdono il piacere di variare la tipologia di attività, le dinamiche relazionali, il focus sull'aspetto della competenza comunicativa da sviluppare in termini di accuratezza o di *fluency*.

b. L'attrattiva, legata alla piacevolezza dello stimolo.

Si pensi in questo caso al ruolo che giocano nell'editoria l'impaginazione e la scelta grafica, la ricchezza di immagini e di testi tipologicamente diversificati che integrano quelli basilari e le attività di ordine grammaticale. Tali aspetti, secondo questo criterio, non devono essere considerati «abbellimenti accessori», orpelli estetici, ma si con-fondono con lo stimolo stesso, determinandone di fatto in parte l'aspetto motivazionale. Del resto, lo sforzo reperibile in alcune grammatiche per la scuola secondaria di primo grado di impostazione glottodidattica (cfr. AA.VV., *Grammallegra*, 2006) è quello di applicare un'impostazione rigorosamente scientifica anche alle modalità di presentazione di attività.

c. La funzionalità (*need significance* nelle parole di Schumann)

Schumann individua nel bisogno una fondamentale molla motivazionale.

L'aspetto più difficile da sviluppare rispetto al bisogno è la sua individuazione; infatti, se alcuni bisogni sono percepiti spontaneamente, altri - di altrettanta importanza - non vengono solitamente percepiti dagli studenti perché meno immediati o più complessi.

Balboni (2002: 58), proprio presentando i limiti potenziali della motivazione legata al bisogno, afferma: «è necessario che il bisogno sia

percepito e [esso] funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il *suo* bisogno» (corsivo nostro). Se usiamo il corsivo è proprio per il fatto che spesso la percezione del bisogno dello studente differisce da quella dell'insegnante e quindi si possono verificare cali motivazionali durante il percorso scolastico proprio dovuti a questa discrepanza.

d. La realizzabilità

Scriva Balboni (2006: 54) rispetto a questo criterio: «un compito possibile, abordabile viene percepito come motivante, mentre un compito ritenuto troppo complesso innalza la barriera del filtro affettivo». L'esplicito rimando a Krashen richiama un'altra delle ipotesi formulate dallo studioso americano, ovvero quella di input comprensibile. Formulando questa ipotesi Krashen sostiene che l'input comprensibile è quello che si colloca ad un livello di $i+1$ ovvero che presenta una difficoltà appena superiore al livello di competenza dello studente.

Afferma infatti Krashen (1981: 58): «noi acquisiamo [una L2] se capiamo il linguaggio che contiene un input con delle strutture che sono un po' oltre il livello attuale di chi apprende».

Questa ipotesi trova interessanti analogie con quella che Vygotskij (1934) chiama «zona di sviluppo prossimale», ossia «la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci».

Continuando a ragionare per analogie e declinando sul piano operativo i contributi teorici, si può connettere la «realizzabilità» di cui parla Schumann con la proposta da un lato di compiti che, sul piano linguistico-cognitivo, siano collocati nella ZSP, dall'altro che siano gestiti in un clima non ansiogeno di «sfida» possibile e quindi né troppo complessi né però troppo semplici.

e. La sicurezza psicologica e sociale

Questo criterio richiama il concetto chiave di autoefficacia, cioè la convinzione di possedere le capacità per progettare e realizzare l'azione necessaria al raggiungimento di determinati obiettivi, in parole più semplici e comuni la convinzione di «potercela fare». Ora tale convinzione è generata anche dalle esperienze di successo e di fallimento che gli studenti hanno incontrato nel loro percorso d'apprendimento linguistico ed è quindi influenzabile dall'intervento del docente. Se lo studente è convinto di non essere in grado di svolgere bene un compito (scarsa au-

toefficacia), lo eseguirà frettolosamente e senza rifletterci, si arrenderà al primo ostacolo, tenderà a evitarlo o opporrà resistenza.

A questo si aggiunge, nel caso della rilevazione da noi effettuata per la lingua straniera, il bisogno di sentirsi sicuri della comprensione linguistica da parte del docente, che spinge diversi studenti a preferire un docente di madrelingua italiana ad un docente di madrelingua francese a prescindere dalla sua conoscenza della nostra lingua.

4.4. MOTIVAZIONE, PIACERE E NEUROSCIENZE

Conferma ulteriore dei bisogni di sicurezza personale e dei rischi generati da ambienti di apprendimento ansiogeni arrivano da altri recenti contributi provenienti dalle neuroscienze.

Anche dal punto di vista biochimico oltretutto psicologico, infatti, le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella fissazione delle informazioni in memoria e quindi determinano in parte la qualità dell'apprendimento linguistico.

Scrivendo a tal proposito Franco Fabbro (1996: 101): «le strutture emotive del sistema nervoso nei mammiferi sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» e «le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

Lo stesso Fabbro (1996: 110) ricorda anche che «ricerche condotte da McEwen e Sapolsky hanno evidenziato che le situazioni di stress (...) determinano a lungo andare una distruzione selettiva del sistema del lobo temporale mediale (...) con un conseguente impoverimento della capacità di fissazione delle informazioni nella memoria episodica e semantica».

Risulta chiaro dagli studi riportati come i fattori emotivi possano condizionare, di fatto, la significatività (in termini di stabilità e persistenza in memoria) degli apprendimenti e come possano facilitare o bloccare il processo d'acquisizione.

In situazioni emotive negative (paura, ansia, stress) si instaura un meccanismo chimico che blocca la noradrenalina (un neurotrasmettitore che favorisce la memorizzazione) e quindi l'attivazione dei lobi frontali per l'inizio della memorizzazione/apprendimento; questo avviene

quando lo stress non è positivo, [ma] si instaura un sentimento di ansia e disagio. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone *steroidale*, detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala,

che in condizione di pericolo e stress ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'*ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. A farla breve, in situazione di stress prolungato (come nel nostro caso una prova di verifica linguistica, la classica interrogazione, il dettato, etc.), avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione nel sangue dell'ormone, e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità.

Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ippocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe (CARDONA, 2001: 39-40).

In una situazione in cui, al contrario, lo studente è messo in uno stato di sfida cognitiva «sostenibile», ossia deve affrontare compiti di complessità leggermente superiore al suo livello di competenza attuale e può beneficiare di un ambiente sereno e connotato da fiducia e da disponibilità all'aiuto (dai compagni e/o dal docente), «a livello cerebrale l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma anche come rinforzo dei processi di apprendimento e quindi nella memorizzazione» (VETTOREL, 2006: 109).

4.5. MOTIVAZIONE INTRINSECA E MOTIVAZIONE ESTRINSECA

Al fine di articolare nuove ulteriori osservazioni ci pare particolarmente interessante citare una definizione di De Beni e Moè (2000: 37) secondo cui la motivazione è «una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo».

Basandoci su questa definizione, possiamo dire che uno studente «motivato» è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta.

Ci sono però due variabili: l'intensità e la persistenza. Esse rimandano a fattori che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione. Ogni studente ripone nella scuola, nella singola disciplina, motivazioni proprie che attivano emozioni e processi cognitivi differenti (stati di tranquillità o di ansia, rapporto positivo o negativo con il docente e con la disciplina, affinità con gli interessi personali) e che, di conseguenza, influenzano l'apprendimento linguistico.

Quanto all'intensità, essa può esser generata da fattori esterni alla scuola e variare semplicemente in base al tipo di lingua studiata.

Ad esempio, la motivazione legata allo studio di una Lingua straniera (LS) come l'inglese rispetto al francese LS è spesso differente in quanto l'inglese offre, almeno a priori, possibilità maggiori di inserimento lavorativo in vari settori e di comunicazione al di fuori del contesto italiano.

Quanto invece alla persistenza, troviamo nella metodologia e negli approcci glottodidattici delle risorse che possano aiutare il docente di lingue a modificare i «naturali» orientamenti motivazionali degli apprendenti.

Torneremo più approfonditamente su questo aspetto nel capitolo dedicato alla metodologia; ora, ci preme sottolineare come la possibilità di far scoprire forme di «piacere» intellettuali e relazionali (cfr. SCHUMANN, 1997; BALBONI, 1994, 2002; COPPOLA, 2000; CAON, 2006) che traggano gli orizzonti iniziali degli studenti è insita nel modo in cui si può sviluppare la didattica in classe, nella capacità del docente di coinvolgere gli studenti in un percorso di partecipazione attiva e di corresponsabilizzazione nel processo d'insegnamento/apprendimento.

Particolarmente interessante per la nostra prospettiva è la distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca: possiamo parlare di motivazione *intrinseca* quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare. Si parla di motivazione *estrinseca*, invece, quando le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretti legami con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la «ricompensa» da parte dell'insegnante; quando, cioè, sono vincolate da rinforzi eterodiretti.

Se l'obiettivo educativo che ci proponiamo è quello di valorizzare tutti i soggetti per le loro caratteristiche e di aiutarli a sviluppare e ad aumentare i loro talenti personali, è ovvio che il tipo di motivazione coerente con il nostro scopo è quella intrinseca, in cui sia il soggetto ad attivarsi perché, ad esempio, intraveda nel compito scolastico un mezzo per raggiungere una realizzazione personale.

Scrivono McCombs e Pope (1996: 17-18):

Il lavoro sulla motivazione intrinseca (...) ci ha aiutati a riconoscere la tendenza naturale degli esseri umani a essere intrinsecamente motivati quando si concentrano su obiettivi personali di apprendimento. (...) Gli esseri umani sono naturalmente motivati ad apprendere quando non sono in ansia per un fallimento, quando percepiscono quello che stanno imparando come significativo e importante da un punto di vista personale, e quando hanno un rapporto fondato sulla stima e il sostegno degli insegnanti. (...) Gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul loro processo di apprendimento.

Pur consci del bisogno da parte di molti studenti di forme estrinseche di motivazione, riteniamo, d'accordo con Cardona (2001: 17), che in presenza di una motivazione estrinseca si corre il rischio di creare «una dipendenza molto forte tra il docente (che rinforza) ed il discente (che è rinforzato) e questo può impedire lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive personali dell'allievo, lo sviluppo di criteri autonomi di giudizio, in quanto egli fa dipendere le sue scelte dal tipo di rinforzo che riceve dall'insegnante».

Nella nostra prospettiva e anche con il conforto dei risultati del questionario, possiamo affermare che, pur non trascurando una motivazione di tipo estrinseco, occorra promuovere una motivazione intrinseca per lo studio di lingue straniere che non godono dei privilegi motivazionali dell'inglese. La motivazione intrinseca, infatti, «garantisce» maggiore stabilità una volta che viene attivata e sostenuta da attenzioni alle dimensioni metacognitiva, emozionale e relazionale.

4.6. SINTESI

Riassumendo quanto detto in questo paragrafo, ci basti ricordare come, in glottodidattica:

- a. da un lato sia condivisa l'idea (CARDONA, 2001; BALBONI, 2002; VETTORIEL, 2006) secondo cui in situazioni emotive negative (paura, ansia, stress) l'acquisizione linguistica è limitata se non compromessa;
- b. dall'altro siano riconosciuti nei fattori intrinseci quali ad esempio «il bisogno naturale di conoscere», «la spinta all'autonomia», il «desiderio di apprendere» (cfr. COPPOLA, 2000: 117-126) nel «piacere della sfida cognitiva» (BALBONI, 2002, CAON, 2005), i «propulsori» ideali per un'acquisizione stabile e duratura della lingua.

Sulla base di questi studi e anche grazie alle testimonianze degli studenti, la motivazione intrinseca risulta essere basilare per promuovere un apprendimento significativo (cfr. *Conclusioni*) della lingua in termini di stabilità mnemonica. Riteniamo che tale tipo di motivazione si possa promuovere attraverso:

- a. *i contenuti*, qualora essi incontrassero spontaneamente gli interessi o i bisogni degli studenti. Essi, alla domanda 3 del questionario, hanno fornito delle indicazioni in merito che possono aiutare il docente a preparare attività: il fascino esercitato da Parigi, per la sua arte e alla sua storia (la Tour Eiffel, il Louvre e gli altri monumenti

- simbolo), l'interesse per la cultura (il cibo, le tradizioni...) e la curiosità di scoprire le regioni della Francia o di conoscere le grandi personalità che hanno fatto la storia della Francia.
- b. *le metodologie*, che, pur mediando gli stessi contenuti, possono far attivare negli studenti processi cognitivi più o meno complessi e significativi. Un dato modo di presentare un argomento disciplinare (ad esempio attraverso un *problem solving*) può innescare negli studenti una motivazione a superare la sfida, a colmare attraverso l'interazione un vuoto d'informazione, a partecipare attivamente in attività complesse quali, ad esempio, progetti di lavoro, esperimenti, attività cooperative, attività ludiche divertenti e impegnative cognitivamente. Anche in questo caso gli studenti hanno fornito alcune indicazioni quali, ad esempio, il forte interesse per attività che li coinvolgano attivamente in prima persona in attività che abbiano scopi pragmatici (ordinare al ristorante, fare la spesa, chiedere indicazioni stradali...) o per attività ludiformi attraverso giochi, canzoni e film.
- c. *la relazione*, attraverso un rapporto costruito nel tempo sulla trasparenza, sulla fiducia, sulla chiarezza e sull'efficacia della comunicazione (che richiede sforzo di mediazione e uso di strategie di facilitazione), sull'ascolto attivo dei bisogni e degli interessi e sul senso del dovere che può nascere dalla responsabilità condivisa (con i compagni e con il docente) e dall'autorevolezza dell'insegnante (cfr. COPPOLA, 2002: 35-42). Abbiamo già detto come gli studenti desiderino trovare nel docente una figura «amica» che, senza rinunciare al proprio ruolo di docente, abbia un'autorevolezza fondata su una relazione di fiducia e di «aiuto» (come definiremo meglio in seguito); a queste indicazioni aggiungiamo il piacere manifestato da molti studenti nel questionario per attività da svolgere in gruppo o in coppia che integrino la dimensione linguistico-cognitiva con quella relazionale.
- d. *i materiali e gli ambienti fisici e virtuali* (internet, ipertesti ecc.). Gli studi di Schumann (1997) sulla motivazione legata alla piacevolezza dello stimolo confermano quanto per gli studenti il tipo di materiale (pagina originale o pagina fotocopiata o piuttosto pagina virtuale del personal computer) o il luogo (fisico o virtuale) su cui studiano incida sulla loro motivazione e abbia ricadute sulla qualità dell'apprendimento. Come diremo più diffusamente in seguito, emerge dalla lettura dei dati che gli studenti vorrebbero dei libri di testo che associno alle attività grammaticali «ripetitive» (ritenute comunque fondamentali) delle attività «divertenti», ossia ludiche e corredate da molte immagini a colori.
-

5. Nucleo 2: l'insegnante

Dall'analisi dei dati del questionario, emerge chiaramente come la relazione con il docente sia centrale per la motivazione allo studio e il benessere scolastico. Nella percezione degli studenti, la caratteristica fondamentale di un buon insegnante è quella di riuscire a sviluppare un buon rapporto con loro («essere paziente», «empatico», «disponibile», «imparare i loro nomi», «aiutarli in caso di difficoltà», «essere un aiuto e non un “nemico”»); un rapporto nel quale la comprensione, che si articola su tutti i livelli (affettivo, emozionale ma anche linguistico-comunicativo), è davvero essenziale, tanto che diversi studenti preferiscono un docente madrelingua italiana anziché francese perché temono la difficoltà comunicativa e quindi la possibilità di sentirsi sicuri (cfr. la voce di Schumann «La sicurezza psicologica e sociale» al § 4.3).

A questo si aggiunge la necessità di un insegnamento che tenga conto del loro ritmo di apprendimento (generalmente identificato con una richiesta di una didattica più «lenta», aspetto su cui torneremo allorché si parlerà di metodologia) e di una «preparazione» del docente sia dal punto di vista linguistico e culturale che da quello didattico (gli studenti che prediligono un docente madrelingua francese, infatti, ritengono pregiudizialmente, ad esempio, che il docente madrelingua sia più preparato in quanto ha una conoscenza più approfondita della grammatica e della cultura oltre che una migliore pronuncia).

Dalle risposte degli studenti emerge, così, che la relazione si articola su tre assi:

- a. affettivo-relazionale (motivare ed essere disponibili umanamente all'aiuto);
- b. didattico-metodologico (coinvolgere attivamente e divertire);
- c. didattico-conoscitivo (conoscere approfonditamente la grammatica e la cultura francese).

Collegiamo ora questi dati emersi con alcune importanti ricerche sul clima della classe e la dimensione relazionale per vedere come poter poi trarre delle conclusioni più generali.

A sostegno del valore della relazione nell'apprendimento, in una ricerca legata al clima della classe, Chiari (1994: 21) identifica un'«elevata correlazione tra le misure affettive e cognitive dell'apprendimento [che] è un costante risultato di ricerca proveniente dagli ambiti sociopedagogici statunitensi e anglosassoni» (cfr. anche MOOS, 1980, CHAVEZ, 1984).

A questo si aggiunge che «anche nell'insegnamento delle lingue, il rapporto tra docente e alunni [può] condizionare in maniera rilevante non solo le dinamiche relazionali e il clima della classe, ma anche i processi di apprendimento e i risultati» (COPPOLA, 2000: 146).

Non solo; la qualità delle relazioni è anche determinante per il sostegno della motivazione ad apprendere: «l'interesse sociale, un'attenzione per il benessere degli altri che si sviluppa quando gli individui si sentono accettati, li motiva a svolgere le proprie attività come membri significativi del gruppo» (DREIKURS, GRUNWALD, PEPPER, 1982: XI).

Anche in ambito italiano (cfr. ad esempio, la ricerca dell'Università di Trento, in CHIARI, 1994 e GENOVESE, KANIZSA, 1998), abbiamo conferme di quanto l'aspetto relazionale e affettivo abbia influenze positive o negative per lo sviluppo cognitivo degli studenti:

un clima sereno e una relazione di fiducia con l'insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell'allievo, ma rendono più proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole delle energie di allievi e insegnanti (GENOVESE, KANIZSA, 1998: 345).

Dovendo definire dettagliatamente le qualità di un positivo «clima della classe» potremmo aggiungere che essa deve essere un ambiente «rassicurante, in cui ciascun allievo senta di essere stimato e trovi modo di sentirsi realizzato; sia posto cioè (...) nelle condizioni di affrontare gli impegni cognitivi che la scuola richiede» (GENOVESE, KANIZSA, 1998: 345).

In questo evidente legame tra fattori affettivi, relazionali e cognitivi, emerge allora la necessità di proporre dei compiti che siano collocati in quella che Vygotskij chiama la «zona di sviluppo prossimale» degli studenti.

Declinando in ambito glottodidattico questa necessità di fornire compiti sostenibili cognitivamente, occorrerà allora che l'input sia +1 rispetto all'ordine di sviluppo naturale dell'apprendente (KRASHEN, 1983).

In una prospettiva educativa più ampia ed a lungo termine, il clima di classe deve essere orientato alla «democrazia» poiché, come hanno

dimostrato numerosi studi (GLENN, 1972, EHMAN, 1980, ANGELL, 1991), le percezioni dello studente di un clima di classe più aperto o democratico sono correlate con lo sviluppo di atteggiamenti più democratici. Dello stesso avviso è Ehman (1980: 72), il quale sostiene che il clima di classe e più in generale di scuola sono fondamentali per «produrre cambiamento e crescita nei valori e negli atteggiamenti democratici».

Sappiamo quanto questi valori democratici siano strategici soprattutto alla luce dei nuovi contesti multiculturali in cui le dinamiche interpersonali sono, come vedremo, più complesse da gestire in quanto comportano anche un'impostazione interculturale delle attività (come espressamente richiedono le normative (ad es. C.M. 205/90).

Il docente, secondo quest'impostazione democratica, deve porsi alcuni obiettivi fondamentali quali:

- a. promuovere conoscenze su cui poi costruire giudizi informati;
- b. far acquisire abilità e far vivere esperienze dirette, utili a sviluppare capacità di comunicazione e di relazione con gli altri, le quali costituiscono requisiti essenziali per interagire in una società libera;
- c. far nascere l'interesse e la volontà di impegnarsi per partecipare pienamente ai processi democratici.

Per raggiungere questi obiettivi risulta essenziale che il docente ponga attenzione all'aspetto conoscitivo/processuale, quello motivazionale (interessarsi), quello partecipativo e valoriale (tollerare il dissenso, accogliere le richieste divergenti).

Tale attenzione non va solo presentata, resa comprensibile e formalizzata attraverso il patto formativo iniziale, ma va sostenuta quotidianamente con un continuo esempio di coerenza con i valori proposti e una frequente ripresa della negoziazione di significati e della esplicitazione dei valori che sottostanno, ad esempio, alle scelte metodologiche e ai criteri valutativi: «il modello di comportamento dell'insegnante in classe, la natura del controllo dell'insegnante sulle interazioni e sulla struttura delle ricompense, così come la percezione delle norme da parte degli allievi nell'ambiente classe costituiscono una specie di implicito curriculum civico» (HAWLEY, 1976: 2).

La particolare attenzione che poniamo sulla creazione di un clima di classe democratico è dovuta al fatto che, come afferma Chiari riprendendo Kohlberg e Dreikurs (1994: 26), «componente fondamentale della costruzione della comunità democratica è la diversità: gli allievi hanno un diverso background sociale e culturale, hanno diversi interessi, interagiscono liberamente, scambiano idee e sviluppano valori comuni attraverso una comune esperienza».

L'idea che proprio la differenza sia la condizione essenziale, l'elemento propulsivo migliore perché si possa costruire un gruppo è per il nostro lavoro un fondamento sul quale poggeremo in seguito le nostre proposte metodologiche. Più specificamente, secondo Chiari (1994: 27-30), gli attributi del clima di classe sono:

- a. *comportamento di leadership democratica* che promuove un «senso del noi» a cui si associa una maggior disponibilità da parte degli studenti ad esprimere il loro punto di vista, a dimostrare un maggior senso di lealtà e di gentilezza. La leadership democratica influenza il clima sociale della classe sia per quanto attiene ai comportamenti individuali sia nelle interazioni sociali;
- b. *comportamento verbale dell'insegnante* (ovvero la parte evidente del suo agire): Withall (1969) nei suoi studi distingue sei categorie. Si basa sull'assunto che gli aspetti verbali dell'insegnante possano considerarsi rappresentativi del suo «stile» in classe. Dispone in un continuum i comportamenti «orientati all'allievo» (loda, accetta, struttura i problemi) e quelli orientati all'insegnante (è direttivo, rimprovera, controlla).

Il rapporto tra le frequenze osservate fra questi due tipi di comportamento discrimina i diversi livelli di interazione. Anche in studi più recenti (ANGELL, 1991) è emersa una relazione stretta fra comportamento verbale del docente e clima della classe.

Tale relazione si evidenzia ad esempio nel modo di porre le domande: i docenti che pongono domande convergenti tendono a generare una maggiore partecipazione nel modo di elaborare o indovinare la risposta giusta ma poca interazione fra gli studenti: i livelli di attenzione solitamente sono bassi e l'insegnante viene percepito come controllore delle conoscenze.

Le domande divergenti consentono una partecipazione ad un numero minore di studenti, ma viene provocata una maggiore diversità e ricchezza di opinioni.

Inoltre, l'uso da parte dell'insegnante di domande divergenti motiva gli studenti a condividere le idee degli altri e a rispettare il processo di partecipazione alla discussione;

- c. *rispetto per gli studenti*: Hawly (1976) notò nei suoi studi sulle opinioni di studenti di quinta elementare che c'è una stretta correlazione positiva tra il rispetto dell'insegnante per le idee dello studente percepito dagli studenti, l'interesse dello studente per il punto di vista dei compagni e la tolleranza dello studente per le idee degli altri;
- d. *interazione fra pari/discussione aperta*: lo studio di Allman-Snyder,

May, Garcia (1975) ha classificato le classi in «aperte» o «tradizionali» principalmente sulla base dei comportamenti dell'insegnante. L'insegnante tradizionale è una figura autoritaria che presenta le lezioni, impone regole e limita la partecipazione degli allievi, mentre l'insegnante «aperto» è un facilitatore che incoraggia l'insegnamento e l'interazione fra pari.

Le interviste condotte con gli studenti hanno messo in luce come gli alunni di classi «aperte» abbiano scelto metodi più democratici per risolvere i conflitti e abbiano dimostrato maggiore familiarità e indipendenza dall'autorità.

Un clima di classe aperto è risultante di due componenti: una sociale ed emotivo-affettiva, più legata all'interazione e alla particolare atmosfera in cui essa avviene; l'altra cognitiva, legata alle condizioni intellettive dell'apprendimento.

Secondo Ehman (1980: 108) «quando gli studenti hanno l'opportunità di impegnarsi liberamente nel dare suggerimenti per strutturare l'ambiente della classe, e quando hanno opportunità di discutere tutti gli aspetti di argomenti controversi, il clima di classe è considerato aperto».

Un attributo fondamentale quindi è la discussione aperta, caratterizzata dalla libera espressione e dallo scambio di diversi punti di vista sia su argomenti che sorgono in classe, sia su argomenti riferiti alla società più vasta.

Nel suo studio longitudinale sulla percezione del clima di classe degli studi di High School, Ehman (1980) ha indicato che la percezione che in classe esista la libertà di esprimere le proprie opinioni e la percezione che l'insegnante abbia presentato diversi punti di vista sugli argomenti si sono rivelati i migliori predittori degli atteggiamenti della integrazione, fiducia e interesse sociale degli allievi;

- e. *percezione dell'esperienza scolastica e livello di coinvolgimento civico*. Torney, Oppenheim e Farnen (1975: 18), nei loro studi su un campione di oltre trentamila studenti statunitensi di età compresa tra i dieci e i diciotto anni, affermano che esiste una precisa relazione tra questi due aspetti. La variabile «clima di classe» è risultata correlata con tutti gli aspetti dell'impegno civico: gli studenti più intelligenti, più informati, meno autoritari e più interessati provenivano da una scuola in cui essi venivano incoraggiati ad avere libere discussioni e ad esprimere la loro opinione in classe;
- f. *partecipazione degli studenti*. Per gli allievi la scuola è un vero e proprio laboratorio per imparare la partecipazione sociale in modo diretto e non solo simbolico. A questo fine è indispensabile vivere in un ambiente scolastico democratico e partecipativo. In un

loro studio sui fattori legati all'alienazione degli studenti di dieciododici anni, Dillon e Grout (1976), osservarono come la mancanza di partecipazione significativa nella vita scolastica e di classe era fortemente correlata con il senso di impotenza e di isolamento degli studenti;

- g. *la cooperazione*. Tratteremo l'apprendimento cooperativo in modo più dettagliato all'interno del paragrafo 6.2.2. Qui ci interessa sottolineare qui come esso agisca sia sul piano affettivo che cognitivo e che promuove in classe un clima di attenzione all'altro, di prosocialità, e che una delle caratteristiche peculiari e del lavoro di gruppo cooperativo è l'abbinamento fra responsabilità individuale e riconoscimento di gruppo. Il valore del singolo e del gruppo, quindi, trovano nell'attività cooperativa una loro positiva sintesi e una possibilità di realizzazione operativa.

In conclusione, abbiamo deciso di indagare la dimensione relazionale per mettere in evidenza il suo ruolo determinante nello sviluppo di atteggiamenti che poi hanno profonde ricadute sulla qualità dell'apprendimento linguistico sia in classe che in autoapprendimento.

A tal riguardo scrive Daria Coppola (2000: 147): «una relazione educativa di reciprocità, nella quale l'educatore accoglie i punti di vista dell'educando quali elementi rilevanti e costitutivi della sua stessa azione didattica, può costituire di per se stessa uno strumento privilegiato di autoapprendimento».

Abilità come quella di «prendersi cura degli altri», di «interessarsi degli altri», di «prendere decisioni in prospettiva» (OLINER, 1983) sono da sviluppare al pari di quelle linguistiche poiché esse possono condizionare l'apprendimento linguistico in termini motivazionali e cognitivi.

La capacità di decentrarsi empaticamente, di risolvere problemi (*problem solving*) e di prendere decisioni insieme (*decision making*) sono fondamentali per lo sviluppo del senso della comunità.

Come scrive Chiari (1994: 25), «compito dell'educatore, allora, è quello di costruire una comunità classe democratica che offra ad ogni studente un senso di significatività e di appartenenza».

Proprio sul piano della relazione finalizzata alla costruzione di un senso di appartenenza, soprattutto a situazioni in cui non vi sia una particolare motivazione in principio allo studio della lingua (come abbiamo visto, è molto spesso il caso del francese), riteniamo che sia fondamentale l'esempio personale del docente ad agire come fattore motivante.

Sosteneva a tal proposito Jean Jaurès che «non s'insegna quello che si vuole, che si sa o che si crede di sapere, si insegna e si può insegnare solo quello che si è».

L'esempio che il docente fornisce attraverso il suo comportamento, la sua passione per la lingua come concettualizzazione ed espressione del mondo, per la ricchezza insita nella cultura francese in particolare (visto che gli stessi studenti ne sono consapevoli ed affascinati); i valori che egli promuove implicitamente ed esplicitamente con la sua azione in classe, il suo impegno nell'investimento pedagogico, l'attenzione nel conciliare la didattica della disciplina con gli obiettivi scolastici ed extrascolastici, con i progetti di vita dei suoi studenti, sono fondamentali per far nascere in loro una motivazione allo studio più stabile e duratura poiché essa si coniuga con le aspirazioni e i progetti esistenziali e non solo con contingenze scolastiche.

Non solo; obiettivo fondamentale del docente è allora anche quello di far sentire ai propri studenti che il suo impegno umano oltretutto professionale è volto anzitutto alla loro promozione personale, alla collaborazione per costruire un progetto che li riguarda come individui e come cittadini.

Come abbiamo già detto nel paragrafo 4.2, tale «senso del dovere» è profondamente diverso dal «dovere estrinseco» di cui parla Balboni nel suo modello tripolare e può generare piacere nello studente poiché si fonda su valori umani profondi quali appunto il riconoscimento del valore della persona (nei suoi punti di forza e di debolezza), la fiducia nel docente e nei compagni e perché promuove, a prezzo di impegno e di fatica, la crescita della persona nelle sue componenti cognitive, emotive e sociali.

Perché si instauri quella che chiamiamo «relazione significativa» tra docente e studente occorre che vi siano come presupposti:

- a. attenzione ai bisogni e agli interessi della persona, ad esempio i progetti di vita e il ruolo che la competenza in lingua straniera può avere per la loro realizzazione;
- b. attenzione ai bisogni dell'apprendente, ad esempio il successo scolastico, la valorizzazione delle diverse abilità, anche non linguistiche, di cui è portatore ogni studente;
- c. capacità di spiegare chiaramente i principi educativi che stanno alla base della glottodidattica (il concetto di educazione linguistica, cfr. BALBONI, 1994) e le motivazioni soggiacenti ad alcune scelte metodologiche;
- d. capacità di creare contesti d'insegnamento complessi e ricchi di opportunità per lo sviluppo sia di competenze linguistico-cognitive (attraverso l'utilizzo di tecniche didattiche di varia tipologia) che di competenze sociali (attraverso l'utilizzo di vari modelli organizzativi e di metodologie a mediazione sociale: attività individuali, a

- coppie, in gruppi cooperativi, attività ludiche cooperative e competitive, attività metacognitive e di *peer tutoring* - cfr. cap. 7, § 6.2.3, e, per approfondimenti, CAON, 2006, 2008);
- e. capacità di rendere trasparente la propria azione didattica attraverso la negoziazione e la corresponsabilizzazione di tutti i soggetti;
 - f. capacità di negoziare le scelte, accogliendo le richieste degli studenti senza per questo rinunciare alle necessità dettate da curricula o da indicazioni della scuola. Tale negoziazione quindi va in direzione dell'integrazione e non della rinuncia, dell'arricchimento di risorse e non dell'impovertimento di possibilità per l'accesso ai saperi e alle competenze linguistiche e linguistico-comunicative.

6. Nucleo 3: la metodologia

Tra le indicazioni che emergono dai questionari (in particolare le domande 9, 10 e 8b, 5b, 6b), vi sono sicuramente delle «richieste» e dei suggerimenti da parte degli studenti che si possono facilmente collegare ad aspetti metodologici: ad esempio, in linea generale, si nota un'alta correlazione tra il piacere per la lingua francese e il metodo d'insegnamento (domanda 5b) per cui si avvalorava l'idea che siano le scelte metodologiche (reale mediazione tra contenuti e persone) ad essere determinanti per la motivazione e la percezione della lingua. Più specificamente, gli studenti sottolineano l'importanza:

- a. di essere coinvolti in attività «divertenti»;
- b. di una didattica che li coinvolga attivamente in attività orientate alla pragmatica; di una didattica che faccia ricorso alla narrazione (idea che emerge rispetto al piacere d'uso dei materiali didattici) e non solo all'esposizione dei contenuti;
- c. di una didattica «lenta», che rispetti i loro tempi di apprendimento;
- d. di una didattica attenta, come abbiamo già detto parlando del docente, alla relazione;
- e. di una didattica in cui si faccia ricorso al gruppo di lavoro e alla scrittura «creativa» e collaborativa (intesa qui come elaborazione di cartelloni di gruppo);
- f. di una didattica in cui la dimensione culturale si leghi a quella propriamente linguistica (è il caso, ad esempio, dell'interesse per le grandi personalità della storia e della cultura francese sulle quali si possono creare attività glottodidattiche (quali ad esempio le «interviste impossibili»);
- g. di una didattica che li «metta in gioco», quindi sfidante dal punto di vista cognitivo (può essere il caso ad esempio delle attività di drammatizzazione o di *problem solving*);

- h. di una didattica in cui si usino materiali «vicini» ai loro interessi (in particolare le canzoni e i film).

Importante, per segno opposto, anche quanto emerge dalle difficoltà legate al francese: ad esempio, lo studio della grammatica che, pur essendo riconosciuto come indispensabile, viene collegato a stati d'ansia derivanti da un apprendimento di tipo mnemonico (e si suppone di una didattica di tipo «tradizionale» modellata sulla lezione frontale).

A conferma dell'idea di come le scelte metodologiche svolgano un ruolo fondamentale nello sviluppo non solo della motivazione ma anche nella percezione della difficoltà di una lingua, possiamo citare le parole di Job e Tonzar (1994: 39) secondo cui «i vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forme di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità».

6.1. RICEZIONE PASSIVA VS APPROCCIO ATTIVO ALLO STUDIO DEL FRANCESE

Le parole degli studenti aiutano a riconsiderare la didattica della lingua francese in una prospettiva in cui aumenti la loro partecipazione attiva che molti studi confermano essere molto importante per un apprendimento significativo in termini di stabilità e durata mnemonica. Gli studi di Ekwall e Shaker (in GINNIS, 2002: 24), ad esempio, affermano quanto il ruolo attivo dello studente e il coinvolgimento multisensoriale siano fondamentali per la memorizzazione più efficace. I due studiosi sostengono infatti che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno».

Per facilitare la memorizzazione è importante altresì ricordare, con Pallotti (2000: 164), che «la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. (...) Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni - analizzato, riassunto, trasformato - le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva».

Cambiaghi e Bosisio (2010), declinando già sul piano metodologico le teorie legate alla facilitazione dell'apprendimento linguistico, scrivono: «oltre alla dimensione linguistica, le strategie utilizzate dall'insegnante per facilitare l'apprendimento riguardano altresì l'approccio (glotto)didattico utilizzato, che deve essere il più possibile finalizzato a motivare

l'apprendente e a valorizzare le sue conoscenze e le sue esperienze pregresse, per esempio attraverso il confronto e la cooperazione con i pari, oppure attraverso la realizzazione di attività di simulazione della realtà».

Non è questa la sede per addentrarci ulteriormente su tali aspetti (per approfondimenti, cfr. CAON, 2010); gli studi citati, comunque, ci aiutano a supportare le richieste degli studenti e a sostenere che la didattica a «mediazione docente» (modellata sulla testé citata lezione frontale) presenta evidenti limiti d'efficacia rispetto allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative, dell'acquisizione di strategie cognitive e metacognitive, di motivazioni allo studio e di relazioni significative.

6.2. UN POSSIBILE QUADRO METODOLOGICO PER LA DIDATTICA DEL FRANCESE LS

Sulla base degli studi citati e di quanto emerso dalle parole degli studenti, ci sembra allora promettente, anche per il francese LS, la proposta di una didattica in cui si integrino momenti di lezione frontale con attività e tecniche che rimandano a metodi a «mediazione sociale» i quali procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni. Essi, infatti, «spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (...) lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali» (RUTKA, 2006: 172).

Il docente, in quest'ottica, si pone come un facilitatore dell'apprendimento che:

- a. attiva degli interessi;
- b. recupera e fa esplicitare quanto è conosciuto dalla classe e cerca dei collegamenti con quanto lui conosce e propone;
- c. esplicita e fa inferire dei nuovi possibili legami di senso tra le informazioni presentate o emerse dallo scambio di idee;
- d. crea dei bisogni linguistici (di tipo comunicativo o didattico-disciplinare) nei suoi studenti con l'obiettivo di riorganizzare gli schemi mentali alla luce dei nuovi *input* interiorizzati.

Per fare questo, il docente dispone di diversi strumenti e di varie tecniche didattiche. In un quadro generale possiamo dire che egli può utilizzare attività in cui gli studenti:

- a. siano invitati ad utilizzare le loro idee personali per risolvere situazioni sfidanti, problematiche e complesse poiché collocate nella già citata «zona di sviluppo prossimale» di Vygotskij (1934) che rappresenta la distanza fra il livello di sviluppo attuale dello studente determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci. Tale complessità coinvolge gli studenti sul piano cognitivo-strategico, linguistico-comunicativo, emozionale-intrapersonale e, nel caso di attività in cooperazione con i pari, interpersonale;
- b. fungano da stimolo per il confronto delle idee, per la negoziazione che scaturisce dalle diverse soluzioni proposte e dalla ricerca condivisa delle più efficaci:

In questa situazione è l'allievo attivo che, rendendosi conto dell'inadeguatezza delle proprie conoscenze, chiede aiuto all'insegnante, il quale gli fornisce l'informazione di cui ha bisogno. La comunicazione si innesta dunque su un «sito» recettivo, predisposto a ricevere l'informazione fornita. I confronti, le analisi di varie proposte, le riflessioni per arrivare alla soluzione permettono ai nuovi saperi di fissarsi, riorganizzando, almeno in parte, gli schemi mentali degli allievi. [Dunque] si devono proporre agli allievi situazioni che offrano loro occasioni di verificare l'efficacia o l'inadeguatezza delle proprie concezioni. Diventa così forte l'esigenza degli allievi di impadronirsi dei saperi disciplinari che l'insegnante propone (MINELLO, 2006: 159).

La mediazione sociale, distribuendo e gestendo i compiti d'insegnamento/apprendimento e facendo leva sulle risorse del gruppo, diventa una risorsa fondamentale per il docente il quale, di fronte a complessità multidimensionali sempre più accentuate (differenze individuali dei soggetti, abilità interpersonali da sviluppare, relazioni da gestire, presenza sempre maggiore di studenti provenienti da altri paesi...) non può più pensare di essere assoluto protagonista autoreferenziale del processo d'insegnamento/apprendimento.

L'insegnante, in questa prospettiva, dovrebbe indirizzarsi verso una distribuzione della leadership ed integrare le «tradizionali» competenze epistemologico-disciplinari e di comunicazione didattica, con competenze:

- a. nella programmazione di interventi in aula che siano adattati alla realtà psicosociale della classe in cui opera e che medino le necessità dell'istituzione con gli interessi e i bisogni formativi dei singoli e del gruppo (e l'intento di questo volume risiede proprio nel fornire delle informazioni su tali interessi e bisogni degli studenti);
-

- b. organizzative e gestionali, rispetto alle risorse presenti nel gruppo;
- c. metodologiche, che siano coerenti con i valori di riferimento e con una concezione «distribuita» del sapere, e che valorizzino il singolo ed il gruppo.

A proposito di questa necessità di «ripensamento» e di allargamento di competenze, scrive Kagan (1994: 30):

Come educatori, attualmente abbiamo di fronte un compito molto diverso da quello delle precedenti generazioni di educatori. Dobbiamo preparare gli studenti a un mondo che possiamo appena immaginare. Il mondo sta cambiando così velocemente che metà degli studenti che entrano nella scuola quest'anno troveranno il loro primo lavoro in un inquadramento professionale che ancora non esiste. (...) Non possiamo più pretendere di preparare gli studenti con un bagaglio di informazioni a cui fare riferimento per tutta la vita. Le informazioni cambiano così velocemente che molti fatti e anche i sistemi concettuali che insegniamo ora, saranno superati prima che gli studenti si laureino e sicuramente durante i loro anni di lavoro.

Data la situazione, c'è la necessità di puntare sulle competenze cognitive così come sui contenuti e preparare i nostri studenti ad agire adattandosi ad una varietà molto estesa di situazioni sociali.

Il fine, da parte del docente, dell'intervento su più piani è quello di sviluppare competenze linguistico-comunicative ed espressive ma anche sociali e metacognitive.

Le metodologie coerenti con le idee sopraesposte e con le teorie sull'apprendimento linguistico che risultano di particolare interesse per quest'ambito, sono:

- a. Glottodidattica ludica,
- b. *Cooperative learning*,
- c. *Peer tutoring*.

Alla dimensione metacognitiva, dedicheremo invece un capitolo specifico perché rappresentava uno degli aspetti specifici di questa nostra indagine.

6.2.1. Glottodidattica ludica per il francese LS

Come emerso dalle parole degli studenti, il gioco, l'attività piacevole e sfidante, divertente e coinvolgente risulta essere fortemente apprezzata e richiesta per uno studio motivante.

Le loro testimonianze mettono quindi in primo piano la metodologia ludica (per approfondimenti sul valore del gioco cfr. CAILLOIS, 1958; WINNICOTT, 1971; CARÉ, DEBYSER, 1978; in ambito glottodidattico, cfr. FREDDI, 1990, CAON, RUTKA, 2004) che individua nel gioco e nella ludicità il suo primo fondamento.

In prima istanza, si può definire la glottodidattica ludica come una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo, comunicativo e del costruttivismo socioculturale. Il gioco e la ludicità sono i due concetti portanti:

- a. la *ludicità*, ossia la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente viene vista come il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo;
- b. il *gioco* viene utilizzato come «modalità strategica» per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica. Attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un continuum dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato, protagonista del suo percorso formativo.

Il richiamo al gioco come dimensione strategica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico trova la sua ragione nella natura *globale* ed *olistica* dell'esperienza ludica (cfr. FREDDI, 1990). In essa, infatti, si integrano – con diverse prevalenze a seconda delle tipologie di giochi – componenti:

- a. *cognitive*: ad esempio, l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole;
 - b. *linguistiche*: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le routine quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco;
 - c. *affettive*: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco;
 - d. *sociali*: ad esempio, la squadra, il gruppo;
 - e. *motorie e psicomotorie*: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l'equilibrio;
 - f. *emotive*: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione;
 - g. *culturali*: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco;
-

- h. *transculturali*: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse.

Il gioco risulta essere esperienza complessa e coinvolgente ma non solo perché – come abbiamo detto – attiva la persona globalmente; esso permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze.

Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica:

- a. sul piano sincronico (durante lo svolgimento del gioco) egli è motivato e partecipa cognitivamente, multisensorialmente ed emozionalmente all'attività;
- b. sul piano diacronico (nel ripetersi – innovandosi – del gioco), le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del traguardo raggiunto.

C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, *impegna e diverte* nel medesimo tempo. Il connubio armonico di divertimento e impegno richiama così il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico.

L'esperienza ludica presenta, dunque, delle evidenti potenzialità per l'apprendimento in generale poiché coinvolge il giocatore in un'esperienza olistica che ha straordinarie similarità con le condizioni per cui vi possa essere apprendimento significativo.

Per l'apprendimento linguistico, in particolare, essa si può rivelare di grande valore poiché la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole.

Testimonianza diretta di questa efficacia ci arriva da studi (1988, 1994, 2000) di Daria Coppola che scrive: «in numerose esperienze, abbiamo constatato che la presentazione simultanea di più modalità linguistico-espressive in un clima giocoso e rassicurante, lungi dal confondere gli alunni, ha costituito un'importante fonte di motivazione e arricchimento personale» (COPPOLA, 2002: 34).

Una delle tesi su cui si basa la metodologia ludica è che il gioco glottodidattico, cioè costruito «intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti» (STACCIOLI, 1998: 16), sia proponibile a tutte le età e per tutti i livelli di competenza

linguistica a patto che sia adattato alla maturità cognitiva o alle competenze linguistiche degli studenti e che agisca sulle zone di sviluppo prossimale.

Soprattutto con studenti adolescenti o adulti vi è difficoltà a far accettare attività percepite pregiudizialmente troppo infantili. In contesti multiculturali, poi, tale difficoltà d'accettazione può essere acuita da abitudini scolastiche pregresse per cui il gioco non è stato utilizzato nemmeno nella scuola primaria.

A questi atteggiamenti di parziale rifiuto, spesso si aggiunge una diffidenza derivata dai retaggi culturali che separano nettamente la scuola - sinonimo di fatica e impegno - dal gioco - inteso come svago e ricreazione - e che, erroneamente, identificano il gioco come attività soltanto infantile. Retaggi, questi, alimentati dalle famiglie o dalle comunità d'appartenenza.

Per far fronte a questi retaggi, il docente ha il compito di far capire ai propri studenti (attraverso la pregnanza dell'esperienza concreta) che il gioco glottodidattico non è ricreativo ma è un modo di conquistare nuove conoscenze e competenze, abilità personali e sociali. Riteniamo che questa sia una delle sfide prioritarie per chi voglia applicare la metodologia ludica in classe di lingua.

Il gioco (e in generale la dimensione di ludicità) è molto importante per una serie di peculiarità dal punto di vista linguistico, cognitivo ed educativo che vorremmo qui elencare:

- a. utilizza naturalmente la lingua come veicolo di informazioni (o il docente, poi, può introdurre delle «regole» comunicative per cui si debbano utilizzare determinate strutture);
- b. è motivante e «assorbe» completamente l'allievo favorendo quel che Krashen chiama *the rule of forgetting*, principio che favorisce l'*acquisizione* linguistica. Secondo questo principio, una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica;
- c. valorizza diverse intelligenze (cfr. GARDNER, 1983);
- d. è spesso esperienza multisensoriale e quindi migliora la fissazione delle informazioni grazie alla ridondanza e alla connessione di lingua e altri codici (iconico, musicale, cinestesico);
- e. prevede diverse possibili forme di organizzazione della classe: in coppie, gruppi, squadre; abbiamo visto nei questionari che tali forme organizzative sono ritenute motivanti e utili per lo studio dagli studenti;
- f. può essere fatto con successo anche senza competenze linguistiche

- consolidate e quindi può integrare con più facilità anche studenti provenienti da altre nazioni;
- g. è co-costruttivo e permette di agire contemporaneamente su diverse zone di sviluppo prossimale per cui è proponibile anche a livelli differenziati.

Il gioco dunque risponde a finalità linguistiche, cognitive, interculturali ed educative ben precise: applicare la didattica ludica, quindi, non equivale assolutamente a proporre dei giochi come momento di «stacco» da un'attività «seria» all'altra, senza progettazione e senza obiettivi. Come abbiamo detto, il gioco è modalità strategica per il raggiungimento di obiettivi d'apprendimento linguistico; il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non è autotelico, non si conclude con il gioco stesso; il fine rimane esterno al giocare ed è determinato dall'adulto.

Alla luce, poi, dei nuovi scenari delle classi multiculturali (che aumentano il divario tra le competenze degli studenti con il conseguente rischio di rinforzare il distacco tra gli studenti), l'interesse per il gioco è acuito anche dalle sue peculiarità sul piano interculturale ed educativo. Esso, infatti, è nello stesso tempo:

- a. *transculturale*. Tutte le persone, indipendentemente dalla loro provenienza geografica e culturale, giocano o hanno giocato. Condividono perciò alcune regole implicite di quella che vorremmo chiamare una «grammatica universale ludica», come, ad esempio, il rispetto delle regole, o la ritualità della «conta» iniziale. Il gioco, quindi, è un'esperienza che accomuna, che mette in contatto e stabilisce una relazione tra culture anche distanti, tra diverse conoscenze e competenze;
- b. *culturalmente determinato*. «Un gioco» scrive Staccioli (1998: 151) «è specchio/immagine della società nella quale si sviluppa ed ogni giocatore “gioca” (consapevolmente o meno) anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive».

Il docente può utilizzare questa peculiarità del gioco per veicolare i valori dell'educazione interculturale in un contesto ludico e comunicativo, in cui il dialogo e la collaborazione possono risultare spontanei e in cui la comprensione linguistico-culturale è necessaria affinché venga soddisfatta la motivazione al successo o il piacere della sfida proprie del gioco. Scrive D'Andretta (1999: 24): «le tecniche e i giochi interattivi sono utilissimi (...) nel favorire l'interazione con persone e contenuti culturali “altri”; nell'indurre empatia nei confronti della “diversità”, nel

suggerire linguaggi inconsueti, che ci aiutano a percorrere sentieri sconosciuti, ma anche riconoscere come parziali e relativi i nostri linguaggi e i nostri percorsi abituali».

I giochi, quindi, forniscono delle occasioni al docente per modificare eventuali visioni etnocentriche degli studenti: «consentono, infatti, di vivere in prima persona (...) l'esperienza del "decentramento", la vertigine dello spaesamento che scaturisce dal percepire come relativo ciò che si era abituati a considerare assoluto, o nel percepire come culturale ciò che si era abituati a considerare naturale» (D'ANDRETTA, 1999: 24).

In una fase finale di ristrutturazione cognitiva di quanto si è fatto nel gioco, l'insegnante può far riflettere gli studenti sulle forme linguistiche e sulle connotazioni culturali emerse dai giochi e sul valore del giocare. Obiettivi di tale riflessione comune sono:

- a. far mettere in discussione l'approccio etnocentrico alla cultura e le fuorvianti semplificazioni insite negli stereotipi;
- b. far riconoscere il valore del pluralismo culturale;
- c. stimolare l'interesse per l'alterità e l'identità transculturale attraverso un'interazione piacevole e motivante.

In questa ristrutturazione cognitiva post-esperienziale il docente può far coniugare gli obiettivi linguistico-comunicativi propri della glotto-didattica ludica (miglioramento delle abilità linguistiche in situazione e per scopi autentici, riflessione sulla lingua) con quelli trasversali propri dell'educazione interculturale (decentramento culturale, decostruzione dei pregiudizi, superamento di atteggiamenti xenofobi o razzisti).

Come abbiamo detto in apertura di questo paragrafo, quel che caratterizza il concetto di *ludicità* è una «carica vitale» in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali. Tale carica vitale si può manifestare tanto nei giochi che risultino sfidanti e piacevoli quanto in una serie amplissima e diversificata di attività che coinvolgano lo studente e gli studenti in maniera globale.

Attività finalizzate alla soluzione di problemi comunicativi, come le drammatizzazioni in LS, i *role-play*, *role-taking*, *role-making* (cfr. BALBONI, 2008), le interazioni strategiche di Di Pietro (cfr. SERRA BORNETO, 1998), ad esempio, pur non essendo giochi in senso stretto, possono comunque rientrare coerentemente come proposte operative ludiche.

Diremmo quindi che qualsiasi attività in cui lo studente sia motivato intrinsecamente, sia coinvolto nella globalità della sua persona e si trovi nella condizione di superare delle difficoltà di ordine cognitivo attivando le sue risorse umane intrapersonali e interpersonali può rientrare nella categoria del ludico.

In termini glottodidattici, allora, uno dei compiti principali del docente che adotta una glottodidattica ludica è quello di creare delle situazioni di apprendimento complesse e ricche di stimoli che siano seguite da momenti di formalizzazione linguistica, di riflessione e di sistematizzazione grammaticale.

6.2.2. Il *Cooperative Learning*

Gli studenti hanno manifestato nel questionario l'apprezzamento per le attività di gruppo in quanto divertenti, piacevoli e meno ansiogene. Il lavoro di gruppo rappresenta sicuramente una ricchezza potenziale nell'ottica di una didattica a mediazione sociale, ma può nascondere insidie profonde legate al rischio che non tutti lavorino equamente per il risultato, generando così un lavoro demotivante per alcuni, deresponsabilizzante per altri e iperresponsabilizzante per altri ancora.

Una possibile risorsa metodologica per evitare questi rischi insiti nel lavoro di gruppo non strutturato è rappresentato dal *Cooperative Learning*. Sotto il nome di *Cooperative Learning* (d'ora in poi CL) si racchiudono differenti modalità applicative (che fan capo a varie associazioni e movimenti e a diversi studiosi: Johnson, Kagan, Comoglio) di cui, per ragioni d'economia, non ci è possibile dare trattazione completa; il nostro compito sarà quello di identificare i principi di base che accomunano i diversi modelli e di declinarli per il francese LS rimandando ai riferimenti bibliografici gli eventuali approfondimenti.

In generale, possiamo intendere il CL come un metodo didattico a mediazione sociale: «Il *Cooperative Learning* è un metodo di insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti» (COMOGLIO, CARDOSO, 1996: 21).

È utile ricordare però che, pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il CL prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale. Inoltre, non sono rifiutate forme di competizione controllata, nelle quali cioè essa non sia «esasperata nella logica dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti, ma che sia mezzo di riflessione educativa».

Afferma Kagan a tal proposito (1994: 29):

Il tipo e la quantità di apprendimento cooperativo che l'insegnante adotta è in parte in funzione di ciò che ritiene sia lo scopo dell'insegnamento. Alcuni insegnanti hanno lo scopo di rendere gli studenti cooperativi. Altri vogliono rendere gli studenti più competitivi. Personalmente non condivido nessuno di questi scopi. Io vorrei che gli studenti diventassero flessibili così da cooperare, competere e andare avanti per loro conto secondo la situazione. Sarei contento se fornissimo

agli studenti una gamma di esperienze di apprendimento la più ampia possibile, così che siano preparati ad adattarsi al loro ambiente e a modificarlo.

L'apporto dell'apprendimento cooperativo, come l'ampia ricerca di laboratorio e sul campo ha dimostrato, è determinante per una quantità di risultati positivi (cfr COMOGLIO, CARDOSO, 1996, cap. V, pp. 414-419).

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso ha caratterizzato la didattica delle lingue nella scuola con risultati di frequente assai deludenti.

Come abbiamo già accennato in apertura di questo paragrafo, nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono «danneggiarsi» vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando ad una persona il lavoro.

Nel gruppo cooperativo, invece,

gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento.

Per ottenere un tale risultato è necessario che l'insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.

Proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l'apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'apprezzamento reciproci, l'insegnante crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo (RUTKA, 2006: 175).

Come sostengono Johnson, Johnson e Holubec (1996: 23), nel gruppo cooperativo così concepito «il risultato è che l'efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Vediamo nel dettaglio come, secondo i principi del CL, sia preferibile organizzare il gruppo. Johnson, Johnson e Holubec (1996: 25) scrivono:

i gruppi che mostrano differenze interne di background, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, a promuovere l'assunzione e l'esercizio dei ruoli di *tutoring* e di *tutee*, a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere.

Anche per Kagan (1994: 6), l'eterogeneità rappresenta una ricchezza:

i gruppi (*teams*) eterogenei sono abitualmente formati in modo tale da avere al loro interno una persona di buone capacità, due di medie e uno di basse capacità, e in modo da essere sicuri che ognuno di essi sia composto da maschi e femmine e presenti anche differenze culturali. In generale i gruppi eterogenei sono stati preferiti perché:

- a. producono una maggiore quantità di opportunità di *peer tutoring* e di sostegno
- b. migliorano le relazioni interrazziali e intersessuali
- c. rendono la classe più facilmente gestibile: l'aver uno di buone capacità per ogni gruppo può essere come avere un insegnante in aiuto ogni tre studenti.

È dunque chiara l'importanza strategica del CL poiché, oltre a sviluppare competenze diversificate (linguistiche, cognitive, relazionali, metacognitive), individua nella eterogeneità il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli e si basa proprio sulla valorizzazione delle differenze, aspetto di importanza determinante nella prospettiva di una didattica a mediazione sociale.

L'idea che la differenza possa rappresentare una ricchezza o un problema anche a seconda dei metodi di insegnamento utilizzati dal docente viene rafforzata proprio da questi contributi teorici e dalle ampie ricerche che sono state svolte in ambito internazionale.

Con queste parole, però non vogliamo offrire una visione «idilliaca» del gruppo eterogeneo: infatti, come lo stesso Kagan ricorda (1994: 6), vi sono criticità legate alla differenza quali, ad esempio:

- a. la scarsità di stimolazioni per chi è dotato di maggiori capacità;
- b. una certa dipendenza dei soggetti deboli o scarsi dal migliore;
- c. difficoltà a comunicare e a superare stereotipi e credenze negative;
- d. impegno eccessivo nella conduzione.

Va aggiunto, però, che anche i gruppi omogenei presentano dei limiti:

questi gruppi non fanno che rinforzare divisioni, accreditare l'idea di una gerarchia di status nella società, consolidare la tendenza, soprattutto in coloro che

sono o credono di essere meno dotati, ad evitare situazioni di confronto, incrementare in alcuni l'alta stima di sé e in altri una bassa stima, e comunque ad insinuare l'idea che la diversità è un limite e non una ricchezza per tutti (KAGAN, 1994: 6).

La conclusione a cui giunge Kagan è che il gruppo eterogeneo, seppur non esente da problemi, e posta la necessaria valutazione «in situazione» del docente rispetto alla sua classe,² sia solitamente da preferire a quello omogeneo.

Nell'ottica della classe multietnica con abilità fortemente differenziate, le potenzialità del gruppo eterogeneo più rilevanti sono le seguenti:

- a. vantaggi sul piano del profitto scolastico, specialmente per studenti appartenenti a minoranze etniche e per gli studenti deboli;
- b. miglioramento del clima di classe e dei rapporti etnici;
- c. miglioramento dello sviluppo sociale, cognitivo e affettivo di tutti gli studenti;
- d. miglioramento dell'autostima e delle capacità di autocontrollo;
- e. miglioramento dei livelli di motivazione e del piacere di stare in classe;
- f. innalzamento del tempo di concentrazione sul compito;
- g. risultati positivi per tutor e allievi nelle attività di insegnamento reciproco.

A conclusione di questa sintetica trattazione del CL, vorremmo insistere proprio sull'importanza strategica del gruppo che è appunto da intendersi come struttura di relazione interdipendente nella quale vengono favoriti il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo, e l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti.

La dimensione emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva nonché quella del controllo metacognitivo acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla mobilità e dalla rapida obsolescenza delle conoscenze.

Saper gestire efficacemente gli imprevisti e lo stress, saper imparare in tempi rapidi nuove lingue, saper «imparare ad imparare», maturare capacità di decentramento per intuire le richieste o le motivazioni altrui, sapersi relazionare positivamente gestendo anche diversi modelli cultu-

2. Un criterio che può guidare un docente di lingue nella scelta della composizione del gruppo è ad esempio l'attenzione a non creare gruppi eccessivamente eterogenei, il che renderebbe più difficile l'ottimale stimolazione delle reciproche Zone di sviluppo prossimale o la creazione di gerarchie di status.

rali e saper cooperare efficacemente in ambienti multiculturali saranno qualità essenziali in un futuro dominato da processi di globalizzazione, di rapidissimo avanzamento tecnologico, di forte incertezza lavorativa.

Scrive Sonia Rutka (2006: 176):

il «mettere in rete» le diverse intelligenze (...) su compiti che richiedano cooperazione e quindi l'uso di abilità diverse, sviluppa all'interno del gruppo lo scambio di conoscenze e competenze e favorisce il crearsi di quella complessità cognitiva che arricchisce ogni singolo individuo anche sul piano sociale, emozionale e comunicativo, creando le condizioni per cui ciascuno si senta apprezzato e rispettato.

Il CL permette, grazie alle tecniche e alle strutture che generano interdipendenza positiva tra i partecipanti, di far sperimentare l'*evidente* vantaggio del lavorare insieme per obiettivi comuni e complessi. In un gruppo cooperativo, la complessità e la difficoltà del compito diventano una sfida che unisce le persone e che permette ad ognuno, attraverso la negoziazione dei significati e l'aiuto reciproco, di agire sulla sua zona di sviluppo prossimale.

La potenzialità educativa del CL è straordinaria poiché nasce innanzitutto dall'esperienza diretta e permette al docente di fornire un rinforzo positivo rispetto alle dinamiche che possono nascere nel gruppo strutturato. Nella sua azione di rinforzo, il docente:

- a. esplicita o fa emergere dai feedback le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione;
- b. fa riflettere sulle strategie adottate;
- c. valorizza i progressi compiuti dal gruppo;
- d. richiama alle responsabilità dei singoli;
- f. fa pensare e propone strategie differenti da quelle che si sono utilizzate per risolvere un compito.

Grazie a queste attenzioni, il docente può innescare facilmente atteggiamenti di rispetto, di fiducia e di ascolto attivo per l'altro e atteggiamenti di valutazione critica ma serena di se stesso.

Non solo, far sperimentare il piacere della sfida e del suo superamento attraverso il proprio impegno e la collaborazione degli altri promuove la capacità di assumersi responsabilità personali, favorisce lo sviluppo dell'autostima e della disponibilità a collaborare.

La sperimentazione ripetuta di successi e il potenziamento metacognitivo e metaemotivo possono produrre atteggiamenti di sicurezza e di serenità nell'affrontare compiti nuovi. Lo sviluppo di tali atteggiamenti può infine rivelarsi determinante per il successo lavorativo e per quello

personale, riconducendo così il CL al valore educativo della scuola: formare l'uomo e il cittadino di domani.

Le richieste esplicite degli studenti di lavorare in gruppo, il loro riconoscere spontaneamente nei compagni una fonte di aiuto sono sicuramente una buona base per poter gradualmente introdurre delle tecniche cooperative nella classe di francese LS e per poter sperimentare una didattica che integri momenti individuali con momenti di lavoro in coppie o piccoli gruppi sia in attività maggiormente libere e creative (vedi ad esempio la richiesta di costruire cartelloni) sia in attività di riflessione grammaticale (ad esempio, di tipo induttivo o di confronto con l'italiano).

6.2.3. *Peer tutoring e peer education*

Dalla domanda 8a del questionario, è emerso che molti studenti, oltre a suggerire la composizione di gruppi di lavoro per studiare in modo più efficace, ritengono che farsi aiutare da un compagno più competente sia importante per studiare meglio. Questa risorsa «spontanea», in realtà, trova un fondamento teorico solido nella cosiddetta *peer education*. Con *peer education* («educazione tra pari») si può intendere «una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e di *training*, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa» (PELLAI, RINALDIN, TAMBURINI, 2002: 41).

L'interesse per l'educazione tra pari in questa sede è primariamente dovuta al fatto che essa è coerente con le nostre teorie di riferimento e, in particolare, con l'idea della leadership distribuita. Secondo tale orientamento, il docente non è l'unica fonte di sapere ma vi è un sapere collettivo che sta nel gruppo di cui, ovviamente, fa *anche* parte il docente. Ogni studente, quindi, è portatore di risorse in termini di conoscenze e di competenze particolari; l'obiettivo del docente, allora, è di attivare queste risorse e di agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo per promuovere apprendimento significativo.

Secondariamente perché, secondo la pragmatica della comunicazione,

la comunicazione faccia a faccia fra l'adulto e il bambino, implicando per il bambino un effetto ansiogeno nettamente superiore a quello derivante dall'interazione con un proprio coetaneo, risulta pertanto meno efficace di quest'ultima nella determinazione di un rapporto di influenza reciproca.

La concezione di fondo, pertanto, è che

i più adeguati ed efficaci promotori del benessere individuale sono proprio le persone, adeguatamente formate, appartenenti al medesimo gruppo di riferimento. Dunque, i pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale a livello microculturale e microsociale. Di conseguenza, l'interazione faccia a faccia tra pari, essendo meno inibente e più immediata, è avvertita come meno giudicante (PELLAI, RINALDIN, TAMBURINI, 2002: 40-41).

Uno dei concetti di base del *tutoring* è quello di *reciprocità*. Ognuno, infatti, proprio in virtù dell'idea che tutti i talenti son da valorizzare e che tutte le intelligenze da potenziare, può insegnare qualcosa ad un altro.

In questa concezione «allargata» del *peer tutoring* e nella prospettiva di valorizzare un'ampia gamma di intelligenze, non solo quella linguistica o logico-matematica come raccomanda Gardner (1993), la differenza moltiplica le occasioni di incontro e di confronto e manifesta su più piani il proprio valore.

Vorremmo ora elencare i punti di forza del tutoraggio tra pari. Esso:

a. Sviluppa al contempo strategie cognitive e metacognitive

Lo studente, dovendo spiegare al compagno, si trova nella condizione di notare la necessaria ristrutturazione delle proprie conoscenze in modo sequenziale, tenendo anche conto delle difficoltà di comprensione che l'altro può incontrare e valorizzando i punti forti costituiti dalle precoscienze che già possiede. Egli impara così a negoziare, a sviluppare strategie di efficacia comunicativa per facilitare la comprensione.

b. Promuove il senso di competenza di ciascuno, la fiducia personale e migliora l'autostima

Keith Topping (1997: 9) scrive che nel rapporto di tutoring i *tutor* (coloro che tutorano) imparano ad «essere formativi» nei confronti dei loro *tutee* (coloro che sono tutorati), «sviluppano un senso di orgoglio e di autorealizzazione e acquisiscono fiducia e senso di responsabilità»; Pollock (2000) afferma:

i ragazzi ottengono i migliori risultati quando si sentono apprezzati e compresi dagli insegnanti e quando intuiscono che questi, dal punto di vista scolastico, hanno grandi speranze per loro.

Una scuola che progetti un'esperienza educativa attraente per i ragazzi li aiuta non solo a migliorare i risultati scolastici e l'autostima ma anche ad accrescere la capacità di guardare con ottimismo al futuro. È d'importanza cruciale assicurarsi che ogni ragazzo possa trovare l'esatta coincidenza fra ciò che gli permette di dare il massimo di sé come individuo e ciò che la scuola gli fornisce.

c. Agisce su più intelligenze

Per essere un buon *tutor* non basta avere delle competenze linguistiche; sono altrettanto importanti altre abilità quali, ad esempio, la capacità di entrare in contatto empatico con l'altra persona, capendone i bisogni, interpretando gli sforzi comunicativi per giungere alla comprensione del messaggio.

d. Permette a tutti gli studenti di maturare conoscenze e competenze di vario tipo

Ad uno sguardo superficiale, si può pensare che il tutoraggio tra pari, se ha utilità per il *tutee* (il «tutorato»), non ne ha altrettanta per il *tutor* (il «tutorante») che deve «ripetere quel che già sa» e che quindi non può progredire in conoscenze e competenze scolastiche.

Ovviamente tale visione (che si ispira alla concezione trasmissiva dell'insegnamento/apprendimento) non corrisponde con la nostra idea e con gli studi sull'apprendimento cooperativo e sul tutoraggio tra pari a cui facciamo riferimento.

Scrivono, ad esempio, Johnson e Johnson (1989: 2):

apprendere un materiale con l'idea che dovrai spiegarlo ai compagni produce un uso più frequente di strategie cognitive di ordine superiore. Più frequente di quanto non faccia l'apprendimento per passare un test. Spiegare a voce il materiale da studiare produce un profitto più elevato che ascoltarlo o leggerlo da soli.

Nel *tutoring*, poi, la relazione non è monodirezionale ma bidirezionale poiché vi è una reciproca influenza dei partecipanti all'interazione. La comunicazione, dunque, perché sia efficace e «vincente» per entrambi (BALBONI, 1999a), dev'essere il frutto di una continua rinegoziazione dei significati in funzione dei feedback dell'altro.

Per lo studente *tutor*, quindi, non vi è trasmissione di informazioni ma interazione adattiva nei confronti del compagno. Tale adattamento comporta l'attivazione di una serie complessa di operazioni emotive e cognitive, che vanno dalla percezione empatica della comprensione (espressioni del viso, gesti), all'attuazione di strategie di controllo dell'avvenuta comprensione (domande di controllo, richieste esplicite), all'uso di strategie comunicative volte alla facilitazione linguistica, alla rinegoziazione dei significati attraverso la riformulazione del discorso.

La riflessione del *tutor* è quindi contemporaneamente sui contenuti (il cosa) e sulle procedure (il come) e la complessità di questa interazione genera processi di attivazione cognitiva e metacognitiva più profonda. In virtù poi della situazione emotivamente meno inibente, viene favorita dal

punto di vista neurobiologico la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine (cfr. FABBRO 1996, CARDONA, 2001, BALBONI, 2002).

Dunque, come abbiamo affermato, i vantaggi potenziali sono di differente natura; è utile ricordare ancora che la capacità di tutorare non è innata; vi sono studenti che naturalmente sono maggiormente sensibili a queste dinamiche di sostegno, ma è comunque necessario, a prescindere dalla scelta di chi fa il *tutor*, che esso venga istruito e gratificato per il ruolo che sta svolgendo (cfr. TOPPING, 1997; PELLAI, RINALDIN, TAMBURINI, 2002: 40-41); è altrettanto importante informare anche il *tutee* del tipo di attività che si vuole fare affinché capisca la vera essenza del tutoraggio e non si crei convinzioni erranee sulle sue capacità e potenzialità d'apprendimento.

Quanto all'istruzione del *tutor*, abbiamo osservato che è importante informare gli studenti su aspetti glottodidattici relativi all'apprendimento e all'insegnamento, ad esempio su come correggere l'errore scritto o orale, come si memorizzano più facilmente parole attraverso la creazione di campi semantici, come si «sorveglia» il linguaggio, quali strategie conversazionali (ascolto senza interruzione, riformulazione corretta ecc.) son più indicate per poter favorire, ad esempio, lo sviluppo della competenza comunicativa. Questa «istruzione» ovviamente sviluppa contemporaneamente la consapevolezza metacognitiva rappresentando un altro vantaggio considerevole per il *tutor* per la sua crescita personale.

7. Nucleo 4: la metacognizione

Le domande 8a, 11 e 12 del questionario avevano come obiettivo principale quello di far emergere la voce degli studenti in merito alle possibili strategie cognitive e soprattutto metacognitive che loro conoscono e ritengono utili per lo studio del francese. Le competenze strategiche sono, a nostro avviso, fondamentali per lo sviluppo di quell'agire flessibile a cui faceva riferimento Kagan parlando della cooperazione (cfr. § 6.2.2) e per la responsabilizzazione degli studenti, consentendo e dando loro desiderio e piacere di «farsi carico della propria personale costruzione di significato» (NOVAK, 1998: 20).

L'autonomizzazione progressiva dello studente è infatti un aspetto chiave, da un lato, per poter creare motivazioni autonome per lo studio della LS e, dall'altro, per poter favorire lo sviluppo di competenze trasversali che portino lo studente a saper utilizzare una serie di strategie in modo efficace in diversi contesti.

La ricerca metacognitiva, in particolare, si focalizza proprio sull'aspetto strategico dell'apprendimento «privilegiando l'analisi delle conoscenze relative al funzionamento cognitivo, che mettono l'individuo in grado di regolare i propri processi di acquisizione ed elaborazione dell'informazione» (BOSCOLO, 1997: 287-288). È proprio perché la consapevolezza degli studenti rispetto a strategie di studio e possibili errori di «metodo» nello studio di una lingua straniera (ad esempio, non fare una esplorazione globale del testo e poi analitica o fermarsi se non si capisce una parola) risulta essere fondamentale per l'autonomizzazione dello studio che è, a nostro avviso, uno degli obiettivi cardine della scuola secondaria di primo grado. Come scrive Daria Coppola (2000: 140),

perché l'apprendimento autonomo non rimanga un obiettivo soltanto teorico, oltre a predisporre strutture, materiali e strumenti idonei occorre anche, e in via preliminare, abituare gli studenti, attraverso un opportuno training, al controllo e alla scelta di strategie adeguate al proprio stile apprenditivo e al compito che devono affrontare.

La didattica metacognitiva, quindi, «non interviene solo sugli aspetti di “sapere” e di “saper fare” ma anche su quelli più trascurati del “saper essere” e del “saper apprendere”, attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando sia opportuno farlo e in quali condizioni» (MARIANI, POZZO, 2002: 136).

Se «uno degli obiettivi prioritari dell’istruzione è quello di portare ogni alunno a saper gestire in autonomia il proprio apprendimento, attraverso il controllo delle attività di comprensione, di soluzione dei problemi e l’adozione flessibile di strategie» (CISOTTO, 2005: 49), risulta evidente che l’attenzione a questa dimensione e l’insegnamento di strategie (e di controllo delle stesse) diventa utile, ad esempio, per:

- a. rendere più efficace l’autoapprendimento,
- b. aumentare la fiducia nello studente rispetto alle proprie capacità e la consapevolezza dei propri punti di relativa debolezza da migliorare.

La didattica metacognitiva, inoltre, si può rivelare particolarmente efficace in contesti multiculturali in cui studenti stranieri, magari più competenti degli italiani in francese, possano fungere da *tutor* dei loro compagni italofofoni, grazie alle strategie di lavoro tra pari proprie del *cooperative learning* o del *peer tutoring* (cfr. § 6.2.2 e § 6.2.3).

In un contesto multiculturale, a maggior ragione, coerentemente con i principi di una glottodidattica a mediazione sociale, le competenze strategiche e di autocontrollo sono fondamentali perché:

- a. favoriscono la consapevolezza delle differenze di stili e del valore insito nella varietà di strategie di studio;
 - b. sviluppano capacità di autoregolazione negli atteggiamenti intrapersonali e nei comportamenti interpersonali;
 - c. promuovono autonomia nella gestione cognitiva ma anche emotiva dei compiti, finalizzata al successo scolastico e alla crescita personale;
 - d. promuovono anche la riflessione metalinguistica;
 - e. sviluppano competenze personali complesse e interrelate quali «sapere», «saper fare», «saper essere» e «saper apprendere»; in particolare questi due ultimi aspetti, come affermano Mariani e Pozzo (2002: 136) «sono anche preliminari allo sviluppo di competenze dal momento che queste non evolvono attraverso sequenze ordinate di apprendimento o con applicazioni routinarie di regole, ma piuttosto in situazioni di *problem solving*»;
 - f. hanno carattere trasversale e quindi possono trovare applicazione in diverse discipline;
-

-
- g. hanno come obiettivo implicito il miglioramento del senso di autoefficacia e, più in generale, dell'autostima. Nelle attività di *problem solving*, ad esempio, «si affinano non solo i processi di controllo, ma si chiamano in causa anche i costrutti mentali, come l'attribuzione causale e il senso di autoefficacia che agiscono sulla motivazione e sul potenziamento della persona: vedendo che le strategie possono migliorare le prestazioni, l'alunno impara a attribuire il successo a un uso strategico più che alla fortuna, sviluppando così un senso di autoefficacia e migliorando la motivazione» (MARIANI, POZZO, 2002: 136);
- h. mirano al potenziamento di competenze strategiche quali l'imparare ad imparare ma anche l'imparare ad insegnare. Tali competenze si rivelano fondamentali per attività di tutorato reciproco e per il potenziamento di competenze linguistiche, metalinguistiche, metacognitive e sociali.

Dalla lettura dei questionari possiamo evincere che le possibili strategie metacognitive non sono molto conosciute dagli studenti che, molto spesso, richiamano lo studio in gruppo come facilitante o si appellano al docente come «motore» della relazione facilitante; per quanto riguarda la dimensione individuale, infatti, propongono soluzioni semplici quali uno studio «costante», una «maggiore applicazione» o alcune strategie quali l'ascolto ripetuto del cd e la scrittura della pronuncia in affiancamento alla scrittura grafica.

Alla luce di quanto emerso, riteniamo pertanto che valga la pena poter dedicare del tempo alle strategie metacognitive per lo studio di una lingua straniera magari con azioni in coordinamento con tutti i docenti che si occupano di educazione linguistica in modo da favorire implicitamente l'idea della trasversalità delle strategie e la loro versatilità d'uso.

8. Nucleo 5: il materiale didattico (libro di testo)

Come abbiamo già detto citando gli studi di Schumann (cfr. § 4.3), il materiale didattico ha una stretta correlazione con aspetti motivazionali legati alla piacevolezza dello stimolo. Da quanto risulta dalla domanda 13, gli studenti apprezzano, in generale, il libro di testo (anche se con una percentuale maggiore in prima media e un calo progressivo); in particolare gradiscono:

- a. le foto e le immagini a colori (dati che confermano pienamente la tesi e le sperimentazioni di Schumann);
- b. i dialoghi (simulazioni di lingua autentica e in situazioni comunicative);
- c. le attività divertenti (in linea con il principio del ludico).

È altresì interessante notare come le immagini rischino, nelle classi più elevate, di poter esser legate all'età infantile (forse per una disparità con i testi di L1 generalmente meno «ludici») e quindi di poter demotivare, anche pregiudizialmente, gli studenti.

Appare comunque rilevante come la ripetitività di esercizi di matrice strutturale soprattutto impiegati per la fissazione di aspetti grammaticali induca noia e confermi così la necessità di variare lo stimolo e quindi di confermare quanto proposto:

- a. dal punto di vista cognitivo dagli studi di psicologia cognitiva da noi già citati (PALLOTTI, 2000: 164) secondo cui le diverse operazioni cognitive sui medesimi contenuti favoriscono la memorizzazione;
- b. dal punto di vista affettivo dagli studi di Schumann che, all'interno della nozione di novità, richiama implicitamente il valore della varietà. Concetto confermato da Balboni (2006: 59) che scrive in proposito: «variati devono essere il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere comprensione linguistica».

stica, di affrontare l'analisi logica o grammaticale; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia».

Interessante notare come molti studenti desiderino che il libro sia organizzato come un'unica storia, per cui ogni unità ne costituisca una parte, e venga stimolata così la curiosità ad andare a scoprire cosa succede nei capitoli successivi.

Questo richiama ancora il concetto di quanto la motivazione basata sul piacere sia determinante per studiare i contenuti. Piacere da intendersi, come ricorda Balboni (2002), in modo ampio, come piacere della sfida cognitiva e della sistematizzazione grammaticale (e in questo senso diventano ulteriori conferme le richieste, da parte degli studenti intervistati, di avere a fine unità delle tabelle riassuntive di riepilogo delle regole grammaticali analizzate).

Conclusioni

Come abbiamo affermato nel paragrafo 3.7, ci piacerebbe concludere questo volume riprendendo le parole degli studenti intenti ad esprimere liberamente i loro pensieri sul francese e sul suo insegnamento.

Prima di procedere nella ripresa e nel commento delle loro parole, ricapitoliamo i concetti essenziali che, dal punto di vista scientifico, qualificano e influenzano l'apprendimento linguistico:

- a. gli studenti hanno caratteristiche uniche, dovute a fattori innati e a storia personale che incidono sui processi e sui ritmi di apprendimento linguistico;
- b. il clima della classe è dettato dalla qualità delle azioni che avvengono. Qualsiasi scelta metodologica implica l'attivazione di determinati processi;
- c. gli studenti, se si trovano ad interagire, possono condizionare con le loro caratteristiche il clima della classe;
- d. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore (in termini di stabilità e di permanenza in memoria) se riescono a *pensare in modo complesso*: quindi, ad esempio, non meccanicamente mnemonico e non solo con una modalità di interazione, ma utilizzando diversi canali espressivi in differenti situazioni;
- e. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se riescono a *connettere* le loro conoscenze precedenti con le nuove informazioni che emergono dalle attività o vengono proposte;
- f. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se riescono a *riconoscere* quello che stanno studiando come *utile o interessante* per il loro futuro, sia esso legato al lavoro, alle relazioni interpersonali, ai sogni e ai progetti personali;
- g. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se si trovano in un *ambiente* che al contempo è *rassicurante e sfidante*, per cui da un lato non vi sia paura di esporsi e di sbagliare (ma, anzi, l'erro-

- re sia valorizzato come risorsa per lo sviluppo della competenza), dall'altro siano proposte attività in cui vi siano delle difficoltà tali che lo studente, impegnandosi, possa superarle con le proprie risorse ma anche e soprattutto grazie all'aiuto dei compagni o del docente;
- h. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se sono *interessati ai contenuti e motivati* significativamente (cioè in modo intrinseco) allo studio. Nella scuola spesso non v'è possibilità di coniugare gli interessi personali degli studenti o i loro bisogni formativi con le esigenze dell'istituzione rispetto ai contenuti. A nostro avviso, uno sforzo dev'esser comunque fatto nel tentativo di far avvicinare scuola e vita, ma se i contenuti imprescindibili non incontrano uno spontaneo desiderio conoscitivo degli studenti, altri fattori che possono generare motivazione sono la *relazione significativa* (e quindi le attività cooperative, il tutorato tra pari, i giochi didattico-disciplinari - cfr. CAON, RUTKA, 2004) o il *compito* proposto che dev'essere, secondo Comoglio (cit. da RUTKA, 2006: 183), sfidante, attraente e significativo: «Sono tali gli argomenti presentanti in forma problematica, che sollevano curiosità, desiderio di conoscere o sfidano le proprie abilità cognitive, problemi con più soluzioni possibili (...). Sono tali le attività che impegnano, quelle, cioè, che procurano un senso di soddisfazione interiore per il senso di autoefficacia che trasmettono quando vengono affrontate e risolte»;
 - i. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nelle condizioni di *parlare* e di *interagire* frequentemente in compiti autentici, che li portino a sviluppare varie strategie comunicative;
 - j. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono *informati* delle caratteristiche, degli obiettivi dei compiti assegnati e delle competenze sociali che son loro richieste e se, nel contempo, vengono *formati* per potenziare tali competenze;
 - k. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nella condizione di *sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione* nella soluzione di problemi complessi. Poiché la capacità di cooperare efficacemente risulta essere un obiettivo più che una qualità su cui costruire, è fondamentale riuscire a far emergere dall'esperienza, quasi fosse un'evidenza incontestabile, i miglioramenti che il lavoro di gruppo porta al singolo;
 - l. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono stimolati a *sviluppare capacità strategiche* diversificate e *capacità di controllo sulle strategie* che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compito.

I concetti qui ricapitolati sinteticamente trovano alcune conferme nelle parole «innocenti» degli studenti e richiamano sempre a delle scelte metodologiche dei docenti, ai quali spetta sempre il compito di poter «acclimatare» le «fredde» teorie alla vita unica ed irripetibile di ogni classe, adattando alla particolare situazione gli stimoli provenienti dalla ricerca glottodidattica.

In particolare, dalla voce degli studenti sembra emergere l'interesse per la dimensione motivazionale legata al piacere (visto che, come abbiamo già detto diffusamente, l'utilità non è quasi mai considerata come «molla» per lo studio); piacere che si distribuisce sulla:

- a. dimensione metodologica per l'evitamento della noia e per il piacere nello studio («È più bella dell'inglese perché non mi annoio»; «Un buon insegnante è fondamentale per l'apprendimento della lingua, bisogna imparare divertendosi»);
- b. dimensione affettiva legata alla ricerca di un connubio tra lingue e interessi reali degli studenti («Nei libri di testo dovrebbero esserci più argomenti di interesse per i giovani»);
- c. dimensione cognitiva e metacognitiva per la scoperta delle « trasparenze » e delle affinità linguistiche tra italiano e francese che permettano di avvicinare la percezione di facilità della lingua (« Pensavo che fosse più difficile e invece è piuttosto simile all'italiano perché è una lingua neolatina »);
- d. dimensione emotivo-relazionale («È la lingua più bella del mondo, la nostra Prof. è brava, ci fa amare la lingua e imparare in fretta»; «Gli insegnanti dovrebbero essere più preparati ad interagire con i ragazzi»; «Mi piace il francese perché lavoro insieme ai miei compagni, ci aiutiamo e parliamo con i ragazzi francesi e francofoni»);
- e. dimensione linguistico-culturale («Bisognerebbe fare più gite in Francia perché è più facile studiare la lingua apprezzandone il paese di origine»).

Emerge così, anche da queste «richieste» e questi «suggerimenti» spontanei, un'idea di multidimensionalità e di interdimensionalità dell'apprendimento linguistico e il legame stretto con la necessità di utilizzare una didattica varia ed integrata che sappia mediare le esigenze della programmazione e della lingua (lo studio della grammatica, ad esempio, tanto temuta e demotivante per molti studenti) con i bisogni, gli interessi e le modalità di fruizione delle informazioni degli studenti (ormai sempre più legate alle nuove tecnologie).

Abbiamo sostenuto che la didattica a mediazione sociale (cfr. cap. 6)

sembra fornire un quadro generale soddisfacente per questa mediazione, in quanto l'elemento caratterizzante dei vari metodi è che essi:

- a. si rivolgono alla persona-studente e concepiscono l'apprendimento come un processo complesso che si attiva in modo più significativo quando vi è partecipazione emotiva, sfida cognitiva, relazione interpersonale, investimento affettivo. Ovviamente, a seconda della metodologia, il focus sarà maggiormente centrato per una dimensione piuttosto che per un'altra ma, in linea generale, tutte si accordano su questa attenzione per la persona prima ancora che per l'apprendente;
- b. concepiscono il ruolo del docente non solo in funzione trasmissiva ma anche e soprattutto progettuale, animativa, organizzativa, gestionale.

Riteniamo fondamentale precisare ancora una volta che le dinamiche positive generate dai metodi a mediazione sociale non sono « spontanee » negli studenti, rappresentano cioè un obiettivo e non un punto di partenza; esse vanno quindi costruite in modo strategico:

- a. implicitamente, attraverso un lavoro quotidiano che crei abitudini al tutoraggio tra pari e alla cooperazione efficace;
- b. esplicitamente, attraverso costanti feedback che favoriscano la consapevolezza degli studenti rispetto alle criticità emerse e ai progressi fatti singolarmente e come gruppo puntando così allo sviluppo di un atteggiamento costantemente metacognitivo e metaemotivo.

All'interno della nostra prospettiva di potenziamento delle varie strategie ma anche di rispetto per le caratteristiche delle persone, risulta altrettanto importante l'integrazione di diversi metodi poiché:

- a. è importante che ogni studente si misuri con diverse modalità di studio e di lavoro in classe per identificare quelle a lui più consone;
- b. non è possibile gestire « tutto » l'insegnamento-apprendimento pensando esclusivamente al *cooperative learning* o al tutorato fra pari: questo perché non si può mai prescindere dal lavoro personale e autonomo del discente per l'apprendimento significativo delle lingue.

A questo si aggiunga che, se si sono consolidate pratiche trasmissive (ribadiamo, non prive di efficacia soprattutto se gestite con attenzione

dialogica), non è pensabile - e nemmeno auspicabile - modificare in breve tempo un impianto metodologico nella sua totalità; il rischio sarebbe quello che il docente possa «demotivarsi» per il sovraccarico di stress dovuto alle molteplici difficoltà nella gestione efficace oltre che di aspetti legati alla trasmissione dei contenuti anche di dinamiche relazionali verticali (docente-studenti) e orizzontali (studente-studente).

La strada di un'integrazione lenta e progressiva tra i metodi, sostenuta dalla fiducia nel valore aggiunto della mediazione sociale per il miglioramento dell'apprendimento individuale e delle dinamiche di gruppo e dalla consapevolezza che per rendere efficace la mediazione sociale occorra mettere in gioco se stessi e darsi del tempo per migliorare, ci sembra dunque la più promettente e la meno rischiosa.

Solo concependo la didattica della lingua francese (ma il discorso potrebbe essere esteso, pur con le specificità di ogni caso, anche alle altre lingue straniere) che si apra all'ascolto reale degli studenti, ad una negoziazione - seppure parziale - di alcuni aspetti contenutistici e legati alle risorse da utilizzare, alla relazione di fiducia e ad un impianto generale di costante atteggiamento collaborativo (grazie alla cooperazione e al tutoraggio tra pari), riflessivo (con, ad esempio, la ricerca e il confronto frequente tra lessico e grammatica francesi e italiani alla ricerca di affinità e differenze) e autoriflessivo (grazie all'uso sempre più consapevole e flessibile di strategie metacognitive), si può - a nostro avviso - ridurre il rischio che il francese sia «una materia in più» da studiare come citava una collega nelle interviste riportate al paragrafo 3.8.

Se negli studenti albergano anche idee quali «Il francese è una lingua aristocratica, da sempre parlata dai gentiluomini», «È una lingua melodica, fine, elegante, chic, utile: è cultura», «È una lingua "educata", è come una sinfonia, bisogna ascoltare», riteniamo allora che valga la pena mettersi in ascolto della loro voce ricordando sempre che ogni «sinfonia» non può essere suonata certo senza direttore d'orchestra, ma nemmeno senza orchestrali.

Riferimenti bibliografici e approfondimenti

Non vengono riportati i riferimenti a classici della cultura come La Claparède, Montesquieu e così via, e a classici della letteratura linguistica, glottodidattica, psicologica, pedagogica, come Piaget, Vygotskij, Chomsky ecc. Laddove ci sono citazioni estese dalle loro opere, viene indicata la traduzione da cui sono state ricavate.

- AA.Vv., 1978, *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*, Paris, Hachette.
- AA.Vv., 1990, *Seconda lingua straniera e sperimentazione*, Venezia, IRSSAE Venezia.
- AA.Vv., 1993, *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola.
- AA.Vv., 1995, *Un itinerario a più voci. La sperimentazione di seconda lingua straniera nelle scuole medie della Toscana*, Firenze, IRSSAE Toscana.
- ALLMAN-SNYDER A., MAY M.J., GARCIA F.C., 1975, «Classroom Structure and Children's Perceptions of Authority: An Open and Closed Case», in *Urban Education*, n. 10.
- ANGELL A.V., 1991, «Democratic Climates in Elementary Classrooms: A Review of Theory and Research», in *Theory and Research in Social Education*, n. 3.
- APOSTOLI R. (a cura di), 2000, *Gioco, giocattoli, giocare. A che gioco giochiamo? Riflessioni intorno alla scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- AUGÉ H., BOROT M.F., VIELMAS M., 1989, *Jeux pour parler. Jeux pour créer*, Paris, CLE International.
- AUSUBEL D.P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston, trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli, 1978.
- BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J., 1981, *Langages et communications sociales*, Paris, Hatier - CREDIF.
- BALBONI P.E., 1987, «Seconda lingua straniera nella scuola media: informazione e strumenti per l'impianto delle sperimentazioni», in *Scuola e lingue moderne*, n. 7.
- BALBONI P.E., 1990, «La seconda lingua straniera nella scuola media: bibliografia completa ragionata», in *Scuola e lingue moderne*, n. 2.

-
- BALBONI P.E., 1992, *La seconda lingua straniera nella scuola media*, inserto monografico in *Scuola e didattica*, n. 9.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., 1998, *tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 1989, *Inglese, francese, tedesco: modelli operativi. Guida all'esame di concorso*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BALDACCI M., 1993, *L'istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia.
- BARBOT M.-J., CAMATARRI G., 1999, *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*, Paris, PUF.
- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
- BÉRARD E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE International.
- BESSE H., GALISSON R., 1980, *Polémique en didactique*, Paris, CLE International.
- BESSE H., PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier - CRÉDIF.
- BLANDINO G., GRANIERI B., 2002, *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, Raffaello Cortina.
- BOGAARDS P., 1991, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier.
- BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- BOYER H., BUTZBACH M., PENDANX M., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Parigi, CLE International.
- BROPHY J., 2003, *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, LAS.
- CAILLOIS R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CAMBIAGHI B., 1983, *Didattica della lingua francese*, Brescia, La Scuola.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., 2010, «Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione», in CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento delle lingue straniere e dell'italiano L2*, Torino, UTET Università.
- CAMILLETTI E., LOCARNO F. (a cura di), *Il gioco nella scuola di base*, Firenze, Giunti Lisciani.
- CANDELIER M. (a cura di), 2003, *L'éveil au langage à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck.
- CAON F. (a cura di), 2006a, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
-

- CAON F., 2006b, *Pleasure in Language Learning. Le plaisir dans l'apprentissage des langues. El placer en el aprendizaje de la lengua*, edizione trilingue in 3 voll., Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2008b, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CAON F., ONGINI V., 2008, *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CHAVEZ R.C., 1984, «The Use of High-Inference Measures to Study Classroom Climates: A Review», in *Review of Educational Research*, n. 54.
- CHIARI G., 1994, *Climi di classe e apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.
- CISOTTO L., 2005, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci.
- COHEN E., 1999, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson.
- COMOGLIO M., 1999, *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*, Roma, LAS.
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COMOGLIO M., s.d., «Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni», in www.regione.umbria.it/cridea/versos/documentazione/default.htm.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia / Oxford.
- COONAN C., 2000, *La ricerca-azione*, Venezia, Cafoscarina.
- COPPOLA D., 1993, «Sulla motivazione nell'apprendimento della seconda lingua: il ruolo delle "energie naturali" di Bruner», in *Heteroglossia*, n. 5.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- COPPOLA D., 2002, «L'inter-azione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni», in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET Libreria.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- D'ANDRETTA P., 1999, *Il gioco nella didattica interculturale*, Bologna, EMI.
- D'URSO LIGRESTI L., FAMIGLIETTI SECCHI M., 2000, *Apprendere per gioco e valutare. Fondamenti di didattica ludica*, Arzano, Simone.
- DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS F., 1981, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- DAMASIO A.R., 1995, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- DAMIANO E., 1999, *L'azione didattica*, Roma, Armando.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra.
- De BENI R., MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.

- DELLA PUPPA F., 2006, «Culture e stili di apprendimento: il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri», in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- DEMETRIO D., FAVARO G., 2002, *Didattica interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- DOLCI R., 2006, «La partecipazione nella classe di lingua», in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- DOLCI R., 2004, «Costruttivismo e Glottodidattica», in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Glottodidattica e nuovi ambienti di apprendimento*, Torino, UTET Libreria.
- DÖRNYEI Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DÖRNYEI Z., 2001, *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Longman.
- DREIKURS R., GRUNWALD B.B., PEPPER F.C., 1982, *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*, New York, Harper & Row.
- EHMAN L.H., 1980, «The American School in the Political Socialization Process», in *Review of Educational Research*, n. 50.
- ELLERANI P., PAVAN D., 2003, *Cooperative learning. Una proposta per l'orientamento formativo*, Napoli, Tecnodid.
- EULI E., 2004, *I dilemmi (diletti) del gioco*, Molfetta, La Meridiana.
- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio.
- FAVARO G. (a cura di), 2000, *Alfabeti interculturali*, Milano, Guerini.
- FERRERI S., GUERRIERO A.R. (a cura di), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- FREDDI G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GALISSON R. (a cura di), 1980b, *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères: remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International.
- GALISSON R., 1980a, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, Parigi, CLE International.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Parigi, CLE International.
- GAMELLI I., 2003, «Metodo autobiografico e pedagogia interculturale», in MICCIARELLI E. (a cura di), *Nuovi compagni di banco*, Milano, FrancoAngeli.
- GAONAC'H D., 2004, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier (1 ed.: 1991).
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books, trad. it. *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995.
- GARDNER H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, New York, Basic Books.

- GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), 1998, *Manuale di gestione della classe*, Milano, FrancoAngeli.
- GESELL A., ILG F.L., 1971, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne: l'orientation du développement à l'école de tout-petits et à la maison*, Parigi, PUF.
- GINNIS P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Camarthen, Crown House.
- GIOVANNINI G., PALMAS L.Q., 2002, *Una scuola in comune*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- GOBBO F., 2001, *Pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- GOLEMAN D., 1998, *Lavorare con Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D., 2003, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu.
- HAGÈGE C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Jacob.
- HAWLEY W.D., 1976, *The Implicit Civics Curriculum: Teacher Behavior and Political Learning*, Durham (NC), Center for Policy Analysis, Duke University.
- IANES D. (a cura di), 1996, *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson.
- JENSEN E., 1994, *The Learning Brain*, San Diego, Learning Point.
- JOB R., TONZAR C., 1993, *Psicolinguistica e bilinguismo*, Padova, Liviana.
- JOB R., TONZAR C., 1994, «I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico», in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. e HOLUBEC E.J., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., 1989, *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina (MN), Interaction Books.
- KAGAN S., KAGAN M., 1994, «The Structural Approach: Six Keys to Cooperative» in SHARAN S. (a cura di), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Greenwood (CT), Westport.
- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano (CA), Kagan Cooperative Learning, trad. it. *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000.
- KAGAN S., 1998, «New Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Inclusion», in PUTNAM J.W. (a cura di), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Baltimore, Brookes.
- KORNHABER M., FIERROS E., VEENEMA S., 2004, *Multiple Intelligences: Best Ideas from Research and Practice*, Boston, Pearson.
- KRASHEN S.D., TERRELL T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward (CA), Alemany Press.
- KRASHEN S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN S.D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- LAMBERT W.E., MC COMBS J., s.d., in COMOGLIO M., *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, www.regione.umbria.it/cridea/versos/default.htm.
- MALLET B., 1991, «Personnalité enfantine et apprentissage des langues. Une lecture de Vigotsky», in GARABÉDIAN M. (a cura di), *Enseignements/appren-*

- tissage précoces des langues*, numero monografico di *Le Français dans le monde*, Parigi, Hachette.
- MARIANI L. (a cura di), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARIANI L., 2006, *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Roma, Carocci.
- MARIANI L., 2000, *Portfolio*, Bologna, Zanichelli.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Parigi, PUF.
- MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica.
- MCCOMBS B.L., POPE J.E., 1996, *Come motivare gli alunni difficili*, Trento, Erickson.
- MEAZZINI P., 1990, *La conduzione della classe*, Firenze, Giunti.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per insegnanti di lingua*, Perugia/Welland, Guerra/Soleil.
- MEZZADRI M., 2004, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia/Welland, Guerra/Soleil.
- MICCIARELLI E. (a cura di), 2003, *Nuovi compagni di banco*, Milano, FrancoAngeli.
- MINELLO R., 2006, «Il quadro di riferimento pedagogico per una metodologia differenziata e stratificata», in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- MIUR, 2000, *Progetto Lingue 2000*, in <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/secondalingua/home/index.asp?section=home>.
- MPI, 1997, *La sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- MPI, 2007, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, in http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_nazionali.shtml.
- NANNI A., 2001, *Decostruzione e intercultura*, Bologna, EMI.
- NOVAK J., 1996, *Aprenđizaje significativo: técnicas y aplicaciones*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, trad. it.: *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001.
- NUTINI M., PALLANTE R., 2005, *La riforma Moratti e le autonomie scolastiche locali*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- NUTTIN J., 1980, *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Parigi, PUF.
- OCCHIPINTI G., 1989, «Memorizzare per recitare o interagire per comunicare?», in AA.VV., *Insegnamento di L2 nella scuola elementare*, Milano, Bruno Mondadori.
- PALLOTTI G., 2000, «Favorire la comprensione dei testi scritti», in BALBONI P.E. (a cura di), 2000, *ALIAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- PALLOTTI, G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari*, Trento, Erickson.
- PINTO M.A., DANESI M. (a cura di), 1993, *L'approccio umanistico nelle scienze del*

- linguaggio. Studi in onore di Renzo Titone / Humanism in Linguistics. Studies in Honour of Renzo Titone*, Milano, ISFE.
- POLITO M., 2000, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson.
- PONTECORVO C. (a cura di), 1999, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET Libreria.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- PORCHER L., GROUX D., 1998, *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, PUF.
- PRODROMOU L., 1992, *Mixed Ability Classes*, Macmillan, London.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- RHEINBERG F., 1997, *Psicologia della motivazione*, Bologna, Il Mulino.
- RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- ROSSI B., 1992, *Intersoggettività e educazione*, Brescia, La Scuola.
- RUTKA S., 2006, «Metodologia cooperativa per classe CAD», in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- SCANDELLA O., 2000, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, Firenze, La Nuova Italia.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- SHARAN S., SHARAN Y., 1998, *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson.
- SIEGEL D.J., 2001, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Raffaello Cortina.
- SKEHAN P., 1994, «Differenze individuali e autonomia di apprendimento», in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- STACCIOLI G., 1998, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.
- STERNBERG R.J., 1997, *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- STERNBERG R.J., 1998, *Stili di pensiero*, Trento, Erickson.
- STEVICK E.W., 1990, *Humanism in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- STIPEK D.J., 1996, *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Torino, SEI.
- SUSI F., 1998, *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Roma, Anicia.
- TAGLIANTE C., 1994, *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- TASSINARI G. (a cura di), 2002, *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci.
- TITONE R., 1987, «La dimensione affettiva» in FREDDI G. (a cura di), *Lingue straniere alla scuola elementare*, Padova, Liviana.
- TITONE, R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- TOGLIATTI M.M., ROCCHIETTA TOFANI L., 1990, *Il gruppo classe*, Roma, La Nuova Italia.

- TOPPING K., 1997, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- TORRESAN P., 2006, «Le intelligenze multiple applicate alla CAD», in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- TRIPANI P., 1998, *Socializzazione e lavori di gruppo*, Novara, De Agostini.
- TRISCIUZZI L., 1990, *Psicologia Educazione Apprendimento*, Firenze, Giunti.
- TROCMÉ-FABRE H., 2002, *J'apprends donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Édition d'Organisation (1 ed. 1997).
- VETTOREL P., 2006, «Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe», in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- VIAU R., 1994, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Wesmâel.
- WENK B., 1989, *Enseigner aux enfants*, Paris, CLE International.
- WITHALL J., 1969, «Evaluation of Classroom Climates», in *Childhood Education*, n. 45.
- ZANCHIN M.R., 2002, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Roma, Armando.

